



GÖTEBORGS UNIVERSITET

PROFESSIONSUTBILDNINGAR OCH PROFESSIONSKOMPETENS

Rapport för Grundutbildningsberedningen

Anette Karlsson
Sociologiska institutionen
Göteborgs universitet

RAPPORT

PROFESSIONSUTBILDNINGAR OCH PROFESSIONSKOMPETENS

Rapport för Grundutbildningsberedningen

Anette Karlsson

Sociologiska institutionen

Göteborgs universitet



GÖTEBORGS UNIVERSITET

PROFESSIONSUTBILDNINGAR OCH PROFESSIONSKOMPETENS
Rapport för Grundutbildningsberedningen

FÖRFATTARE: Anette Karlsson, kontakt: weran86ka@gmail.com

GRAFISK FORM OCH LAYOUT: Kristina Edgren Nyborg, informationsenheten,
Göteborgs universitet

TRYCK: Ineko, Göteborg, december 2011

www.gu.se

Innehållsförteckning

1. Bakgrund, syfte och problemområde	5
Några centrala begrepp och hur de används här	7
2. Material	9
3. En överblick över "fältet"	11
Nationell och övernationell politisk nivå.....	11
Myndighetsnivå.....	11
SUHF (Sveriges universitets- och högskoleförbund)	11
Universitetsnivån	12
Verksamhetsnivå	12
4. Lägesbeskrivning och resultatredovisning	13
Gemensamma förutsättningar	13
De fyra utbildningarna + läkarutbildningen	19
5. Problem, möjligheter och sammanfattande diskussion.....	29
En sorts grundproblem: vanan att skilja på "teori" och "praktik" med åtföljande integrationsbekymmer	29
Olika vägar att lyfta fram och integrera praktiskt yrkeskunnande och professionskompetenser i akademiska professionsutbildningar	30
Att ta tillvara och synliggöra universitetslärares professionskompetens.....	33
Försök till svar på de inledande frågorna, och några avslutande ord	34
Till sist.....	38
Referens- och litteraturlista	39
Bilaga A: Förteckning över informanter	45
Bilaga B: Examensmål enligt HF:s examens-ordning, och i förekommande fall lokala mål	47
Bilaga C: Citat (utdrag) om evidensbaserad praktik från Socialstyrelsens hemsida	59

1. Bakgrund, syfte och problemområde

2008 antog Göteborgs universitet (GU) ett policydokument och en motsvarande handlingsplan om ”utbildningens forskningsanknytning och forskningens utbildningsanknytning” (Dnr G8 3348/08), utformat inom ramen för Grundutbildningsberedningen (GRUB). I samband med detta uppstod också en diskussion om behovet av att lyfta fram aspekter som är av särskild vikt för universitetets *yrkes/professionsinriktade* utbildningar. Närmare bestämt gällde det hur även frågan om professionskompetens och professionsanknytning skulle kunna föras vidare. En preliminär arbetsgrupp bestående av GRUB-deltagarna Elisabeth Hesslefors (Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, UFL), Sven-Åke Lindgren (Sociologiska institutionen), Klara Gustafsson (Göteborgs universitets studentkårer, GUS) och undertecknad träffades i januari 2010. Mötet resulterade i ett PM som presenterades för GRUB den 29 januari och föreslog initierandet av en utredning som kartlägger hur man inom några olika professionsutbildningar vid GU uppfattar och hanterar frågor om lärares¹ professionskompetens och professionsanknytning. Syftet med utredningen är att ta fram ett underlag för fortsatta överväganden om hur denna kunskaps/kompetensform ska ges utrymme i GU:s utvecklingsarbete.

I PM:et formulerades också några preliminära och ganska breda frågeställningar att ta avstamp i:

- Vad är professionskompetens inom olika professionsutbildningar? Finns det generella kompetenser? Vad säger forskningen? Hur ställer sig Högskoleverket (HSV) till frågan om professionskompetens?
- Vad innebär ”beprovad erfarenhet” som högskolornas verksamhet enligt Högskolelagen (HL) 1:2 (förutom vetenskaplig eller konstnärlig grund) ska kännetecknas av?
- Finns det kvalitativa skillnader av beprovad erfarenhet som kan användas för att synliggöra professionskompetenser?

Efter klartecken från GRUB förordnades jag för uppdraget och en referensgrupp bildades bestående av den tidigare arbetsgruppen plus Kerstin Nilsson (Sahlgrenska akademien). Gruppen träffades en gång per månad under vårterminen för att diskutera arbetets upplägg och fortskridande. En preliminär version av rapporten presenterades på GRUB:s sammanträde den 26 november 2010 varefter mötesdeltagare och lite senare även mina informanter gavs tillfälle att inkomma med synpunkter under vintern. Den redovisning och de slutsatser

¹ ”Lärare” syftar här på universitetslärare, alltså personer som undervisar på de olika professionsutbildningarna. Fortsättningsvis benämner jag dessa konsekvent som universitetslärare (eller på något motsvarande sätt så att deras koppling till universitetsundervisningen framgår). Enbart ”lärare” syftar, om inget annat framgår, på personer som utbildar(t)s till förskole- grundskole- eller gymnasielärare.

som presenteras här står jag dock själv som ansvarig för. Oförutsedda omständigheter har försenat slutförandet av rapporten samtidigt som ett omfattande reformarbete har pågått inom GU och övriga universitetsvärlden. Jag har därför efter sommaren gjort en översyn över nya beslut, riktlinjer, styrdokument etc och i möjligaste mån uppdaterat rapporten på punkter där det framstår som nödvändigt.² (Många av de viktigaste nyheterna tas upp i kapitel 4 under rubriken Gemensamma förutsättningar.)

Av GU:s många yrkesinriktade utbildningar/program valdes efter diskussioner i referensgruppen fyra ut för närmare studie: socionom-, sjuksköterske-, lärar-, och journalistutbildningarna. Ett första övervägande var att koncentrera sig på utbildningar utan lång historisk forsknings- och universitetskoppling men ändå tillräckligt tidsmässigt och organisatoriskt etablerade i universitetsmiljön för att de på allvar skulle ha hunnit reflektera över och pröva olika sätt att hantera frågor om professionskompetens och –anknytning. Samtidigt skulle det vara utbildningar med relativt olika förutsättningar för att man, i linje med en fallstudieologik, ska kunna säga något meningsfullt om viktiga skillnader och likheter.

Inom *socionomutbildningen* har den här typen av frågor diskuterats och hanterats under lång tid – bland annat har begreppet ”evidensbaserad praktik” kommit att spela en stor men omtvistad roll för yrket – och dessutom uppmärksammades de i Högskoleverkets senaste nationella kvalitetsutvärdering (Rapport 2009:36R).

Sjuksköterskeutbildningen har en situation som i vissa avseenden påminner om socionomernas eftersom omvårdnad/vårdvetenskap är ett relativt nytt område med relativt kort forsknings-tradition. Samtidigt är detta sedan länge en legitimationsgrundande utbildning, vilket socionomutbildningen och journalistutbildningen inte är – ett beslut om att införa lärarlegitimation fattades dock 1 mars 2011³ – och yrket har på så sätt en starkare ställning och tradition som profession än de tre övriga (har kommit längre i termer av en klassisk professionaliseringsprocess).

Journalistutbildningen är inte minst intressant för att den i mycket större utsträckning än de andra har den privata marknaden som avnämare. Utbildningen vid GU berömdes dessutom i HSV:s utvärdering (Rapport 2007:4R) för sin goda integration av teori och praktik.

Läroarbetsutbildningen är intressant bland annat för att dess självklara koppling till pedagogisk forskning och didaktik tycks bädda för en vana att hantera och diskutera de aktuella frågorna som andra utbildningar kanske saknar. Att så många olika institutioner och fakulteter är inblandade i läroarbetsutbildningen är också en fördel, eftersom det dels skiljer den från de övriga tre utbildningarna och därmed kan belysa andra typer av möjligheter och problem, dels i någon mån kan väga upp urvalets begränsning när det gäller vilka institutioner och fakulteter som är representerade. Utöver det är utredningens frågor av betydelse med tanke på den nya läroarbetsutbildningens utformning,⁴ och det var också från läroarbetsutbildningens håll som behovet av utredningen först väcktes.

² Detta sagt med reservation för att en uttömmande genomgång inte har varit praktiskt möjlig då det handlar om en pågående process där mycket fortfarande befinner sig under utarbetande.

³ Se Skolverket http://www.skolverket.se/fortbildning_och_bidrag/lararlegitimation; jmf Prop. 2010/11:20 och Förordning SFS 2011:326. Mer om detta längre fram i texten.

⁴ Jmf SOU 2008:109 och Prop. 2009/10:89; SOU 2008:52, Prop. 2010/11:20 och SFS 2011:326, samt beskrivningen av den nya grundlärarexamen i bilaga B.

I mindre omfattning har dessutom *läkarutbildningen* tagits med som ett slags jämförelsepunkt då läkaryrket är en klassisk eller ”idealtypisk” profession med lång tradition av att kombinera forskningsanknytning och yrkespraktik.

Resten av texten är disponerad på följande sätt: Efter en genomgång av några viktiga begrepp följer två kortare kapitel, ett om material och tillvägagångssätt och ett som tar upp de många (besluts)nivåer som på olika sätt är relevanta för GU:s utvecklingsarbete – från EU ner till de enskilda fakulteterna och institutionerna. Nästa kapitel går in på själva resultatet och innehåller dels en genomgång av de aktuella utbildningarnas gemensamma förutsättningar på punkter som är av betydelse för rapportens ämne, dels en lägesbeskrivning för var och en av utbildningarna. Slutkapitlet sammanfattar det viktigaste som kommit fram, med fokus på brister/problem och framför allt möjligheter/lösningar, och gör ett försök att besvara de breda inledande frågorna om professionskompetens och beprövad erfarenhet.

Några centrala begrepp och hur de används här

Yrke och profession. I vardagligt tal betyder yrke ungefär detsamma som jobb, sysselsättning, arbetsuppgift(er); det är ett arbete som går att försörja sig på och som kräver vissa särskilda kunskaper eller färdigheter (Svensson 2003 s 28). Ordet profession används ibland som liktydigt med yrke, arbete, sysselsättning.⁵ Ofta behandlas dock professioner som en särskild grupp av yrken med speciella kännetecken (Svensson 2003; Molander & Terum 2008). Med ett sådant synsätt är alla professioner yrken men alla yrken är inte professioner, även om en hel del strävar efter att bli det. Man kan föreställa sig en glidande skala där olika yrken i olika grad uppfyller kriterier för att räknas som en profession (jmf Molander & Terum 2008 s 20).⁶ Att det skapats en yrkesutbildning på högskolenivå betyder enligt denna logik att ett yrke tagit ett viktigt steg på vägen mot professionalisering.

Det bör också sägas att professionsbegreppet är starkt positivt laddat och att en ideologisk dragkamp därför ständigt pågår om dess innehåll och användning. Här använder jag begreppen profession och yrke omväxlande utan att göra skillnad mellan dem (inklusive i sammanställningar som -kompetens och -utbildning) om inget annat sägs eller framgår. Bara om det är relevant hänvisar jag till professionsbegreppet i den snävare betydelsen.

Yrkes/professionskompetens används här om de kunskaper, färdigheter osv som krävs eller anses krävas för att utöva ett yrke (och därmed behöver bibringas studenterna under utbildningen).⁷ Jag talar ibland omväxlande om detta som yrkes/professionskunskap. Begreppet *kompetens* och hur detta kan definieras och användas behandlas fortlöpande i texten. Samma sak

⁵ Se även nationalencyklopedins beskrivning av yrke, att det ofta men inte alltid är detsamma som profession.

⁶ De kriterier man brukar räkna med innefattar en *vetenskaplig kunskapsgrund* vars utveckling och praktiska tillämpning i idealfallet kontrolleras av företrädare för yrket, krav på en viss (yrkeskontrollerad) *utbildning* för att få praktisera det (i idealfallet fastslaget i lag och därmed också uppbackat av staten), ett stort mått av *intern kontroll* även av själva yrkesutövningen, samt existensen av (minst) ett *yrkesförbund* och en formaliserad *etisk kod*. Jämfört med andra yrken kännetecknas den idealtypiska professionen också av en hög grad av autonomi både på det individuella och det organisatoriska planet. Besittning av och anspråk på att ensamma få tillämpa någon viss, tämligen abstrakt kunskap utgör en sorts kärnpunkt i de flesta professionsbegrepp. För en närmare diskussion om yrkes- och professionsbegreppen med utförligare referenser, se Karlsson (2010 s 20ff)

⁷ Observera att när man talar om universitetslärares yrkes- eller professionskompetens skulle det även kunna syfta på deras kompetens att utöva *yrket universitetslärare*. Det är dock inte i den meningen jag använder begreppet här. När det är just universitetslärankompetensen som avses framgår detta av texten.

gäller *beprövad erfarenhet*, *evidensbaserad praktik* och andra, närliggande kompetensrelaterade begrepp av intresse.

Forskningsanknytning syftar på hur forskning (den föreskrivna vetenskapliga grunden!) införlivas i de akademiska utbildningarna. Det kan ske genom att aktiva forskare deltar i undervisningen, eller genom att innehållet i undervisningen ges en stark anknytning till forskning oavsett vem som lär ut det. Befattningsutredningen (SOU 2007:98 s 344) poängterar att det är det vanligast att utvärderare och andra lägger tyngdpunkten på den första varianten, med följd att krav på vetenskapliga meriter som att vara disputerad blir centrala när universitetslärare ska rekryteras. Den första varianten ligger också bakom målsättningar om att ”alla lärare bör forska och alla forskare bör undervisa” (SOU 2007:98 s 323).

Verksamhets- och professionsanknytning. Med *utbildningars verksamhetsanknytning* avses i det följande alla medvetet tillskapade kopplingar mellan en yrkesutbildning, dess institution etc. och de verksamheter studenterna kan komma att arbeta inom efter avslutad utbildning. I den mån jag talar om *utbildningars professionsanknytning* syftar det enbart på motsvarande kopplingar till yrkesorganisationer och liknande (något som kan vara en del av verksamhetsanknytningen men som inte har stått i fokus här). När det gäller enskilda universitetslärare är anknytningen till profession och verksamhet ofta i princip samma sak och svåra att skilja mellan. När jag talar om *individens professions- eller verksamhetsanknytning* görs därför ingen skarp åtskillnad mellan begreppen; jag använder då främst det första. Slutligen används också de allmänt brukade begreppen *verksamhetsförlagd utbildning* (VFU) respektive *högskoleförlagd utbildning* (HFU).

2. Material

Som informationskällor har huvudsakligen två slags material använts: intervjuer (och i viss mån telefon- och mailkontakter) med informanter från de aktuella utbildningarna, och olika typer av textmaterial.

Intervjuer. För det första har personer med någon form av ansvar för utbildningen/undervisningen ifrågasatt intervjuats. Då utredningen av tids- och utrymmesskäl varit tvungen att begränsa sig till ett mindre antal informanter har jag försökt få med ”nyckelpersoner” med erfarenhet av och inblick i så många aspekter som möjligt av såväl utbildningen som yrket. Det var också angeläget i detta skede att få synpunkter från personer med övergripande inblick i och ansvar för utbildningarna, deras upplägg och bemanning. Även om majoriteten av de informanter som är studierektorer, prefekter, programansvariga etc också är – eller åtminstone har varit – aktiva i den direkta undervisningen har urvalet dock medfört att de *enbart undervisande* universitetslärares perspektiv kommer något i skymundan i materialet och den följande framställningen, en brist jag återkommer till längre fram. För att bredda och fördjupa bilden av professionskompetens och professions/verksamhetsanknytning och hur detta förmedlas till de blivande yrkesutövarna – inte minst i förhållande till vetenskaplig kompetens och forskningsanknytning – har för det andra också några studentrepresentanter intervjuats; personer aktiva inom studentkårerna och/eller respektive institutions formella organ. Någon heltäckande undersökning med till exempel ett statistiskt representativt urval av ansvariga, lärare och studenter är det sammantaget alltså inte fråga om (och har ej heller varit ambitionen att åstadkomma) vilket läsaren bör hålla i minnet. Genom att intervjua ganska få men insatta och engagerade personer – och komplettera med textmaterial enligt nedan – tror jag mig däremot ha uppnått målet att täcka in och belysa ett stort antal frågor, problem och möjligheter som är centrala/relevanta för de aktuella utbildningarna och också för akademiska yrkesutbildningar mer allmänt. Intervjuerna, som genomfördes under våren och försommaren 2010, har utgått från frågeställningarna ovan, med särskilt fokus på universitetslärares roll och kompetenser samt på förhållandet mellan professionen, yrkesutövningen, ”det praktiska” och forskningen, vetenskapen, ”det teoretiska”. Allt som allt intervjuades 19 personer. En förteckning över informanterna finns i bilaga A.

Det *textmaterial* som använts är i första hand följande (se vidare referenslistan): Högskolelagen (HL) och högskoleförordningen (HF); policy- och styrdokument från GU inklusive utbildnings- och enstaka kursplaner för de aktuella utbildningarna; Högskoleverkets kvalitetsgranskningar av dessa utbildningar⁸ liksom andra slags rapporter och relevanta texter från HSV och andra myndigheter (främst Socialstyrelsen och Skolverket); offentliga utredningar och regeringspropositioner; samt en begränsad mängd forskningslitteratur med tonvikt på ofta återopade titlar/författare och breda kunskapsöversikter.

⁸ Dessa gäller den ”runda” av kvalitetsgranskningar som genomfördes 2007-2010 (en ny granskningsomgång har inletts under 2011).

Något behöver också sägas om utredningens avgränsningar och begränsningar; sådant den inte gått på djupet med eller inte tagit upp alls och som alltså kan/bör tas med i beräkningen inför fortsatta överväganden:

- Urvalet av utbildningar och de institutioner/fakulteter och områden de representerar innebär en tyngdpunkt på "människoyrken". Ingen teknisk eller ekonomisk yrkesutbildning är till exempel med.
- De "rena" universitetslärares perspektiv är förmodligen inte tillräckligt utforskat. Fackliga synpunkter är vidare nödvändiga att ta in inför eventuella beslut eller fastställanden av policys.
- Utredningen har inte undersökt hur professionskompetens i *praktiken* tas upp eller slår igenom i universitetslärares lönesättning.
- Inga kvantitativa data och mått har systematiskt studerats (såsom uppgifter om antal anställda inom olika kategorier; lönestatistik om sådan skulle kunna belysa någon aspekt av de aktuella frågorna; och vissa resultat från enkäter till anställda, studenter, alumni).

3. En överblick över "fältet"

Detta kapitel är en kort sammanfattning av de olika arenor eller (besluts)nivåer inom och mellan vilka problem/konflikter kan uppstå när det gäller de aktuella frågorna, och där relevanta bestämmelser, styrdokument, utvärderingar, rapporter osv produceras. Tidigare forskning poängterar att akademiska yrkesutbildningar befinner sig i ett tredelat spänningsfält mellan politiska intentioner, högskolans krav och arbetslivets krav (Morberg, Löfmark, Öhlund & Ilicki 2006 s 190; Eriksson 2009 s 234). Den nedanstående uppställningen kan ses som ett sätt att konkretisera detta spänningsfält.

Nationell och övernationell politisk nivå

Riksdags- och regeringsbeslut, lagar och förordningar samt deras förarbeten i form av offentliga utredningar, skrivelser och propositioner. Dessutom bestämmelser och riktlinjer inom EU som påverkar den svenska högskolepolitiken, inte minst Bologna-processen. Även OECD fungerar sedan länge som en övernationell arena av betydelse för svensk utbildningspolitik (se särskilt Forsberg 2009).

På senare tid har flera viktiga beslut förberetts och fattats på den nationella nivån. Dessa diskuteras fortlöpande i rapporten men här kan särskilt nämnas autonomiutredningen, utredningen om en ny lärarutbildning, samt Högskoleverkets uppdrag att utforma en ny kvalitetsutvärderingsmodell.

Myndighetsnivå

Här har Högskoleverket en självklart central roll, men också andra tillsynsmyndigheter som Socialstyrelsen (socionom-, sjuksköterske- och läkarutbildningarna) och Skolverket (lärarutbildningen).

SUHF (Sveriges universitets- och högskoleförbund)

SUHF, en diskussions- och samarbetsarena i högskolepolitiska frågor där GU medverkar tillsammans med ett 40-tal andra lärosäten, kan också nämnas här. Inte minst för att aktuella reformer om till exempel autonomi och kvalitetsgranskning är under diskussion där.

Universitetsnivån

som i sin tur består av flera nivåer:

För det första en *universitetsövergripande nivå*, det vill säga GU som helhet med dess gemensamma målsättningar, strategier och policies.

För det andra *fakultetsnivån*. För utredningens del har framför allt Samhällsvetenskapliga fakulteten, Sahlgrenska akademien och Utbildningsvetenskapliga fakulteten (UFN) varit aktuella. Dessutom Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL)⁹ som jag också räknat hit även om den i strikt mening arbetar över fakultetsgränserna. Just eftersom lärarutbildningen berör många fakulteter och intervjupersonerna inom denna haft olika ämnesinriktningar har även Konstnärliga, Naturvetenskapliga och Humanistiska fakulteterna i någon mån aktualiserats.

För det tredje *institutionsnivån*, och inom denna de olika utbildningsprogrammen. Här har i första hand institutionerna för vårdvetenskap och hälsa (IVH); socialt arbete; journalistik, medier och kommunikation (JMG); samt pedagogik och didaktik (IPD)¹⁰ varit aktuella.

En följd av den pågående omorganiseringen blir en renodling av de olika nivåerna, som i grova drag kombinerar inslag av större samordning på universitetsövergripande nivå och ökat ansvar och i viss mån självständighet för de enskilda institutionerna, med en minskad men tydligare roll för fakulteterna.¹¹

Verksamhetsnivå

det vill säga de organisationer och arbetsplatser där yrkesutövarna finns och studenterna gör sin VFU. Här inverkar även lokala/regionala politiska, ekonomiska och andra förhållanden som det inte funnits någon möjlighet att fördjupa sig i men som behöver tas i beaktande vid utformandet av specifika policies eller lösningar när det gäller professionsutbildningar.

⁹ Fr o m juli 2010 ersatt av en ny nämnd – Lärarutbildningsnämnden (LUN) – med tydligare beställarfunktion, varigenom institutionerna fått ett ökat ansvar för lärarutbildningens innehåll och utveckling ("Ny nämnd för lärarutbildningen" 2010-06-10).

¹⁰ Sedan 1 juli 2010 är IPD uppdelad på fyra nya institutioner: för pedagogik och specialpedagogik (IPS), pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL), didaktik och pedagogisk profession (IDPP), samt kost- och idrottsvetenskap (IKI).

¹¹ Se särskilt dokumentet "Göteborgs universitet förnyas – inriktning av det fortsatta arbetet med att utveckla universitetets organisation" (Besluts-PM Dnr A1 2883/10 + Besluts-PM Dnr V 2011-155).

4. Lägesbeskrivning och resultatredovisning

med universitetsnivån som utgångspunkt (framför allt institutions- och programnivå)

Gemensamma förutsättningar

Först av allt något om de olika utbildningarnas gemensamma förutsättningar i lagstiftning och styrdokument när det gäller sådant som är av intresse här. Särskilt relevanta stycken i policytexter och liknande har markerats med kursiv stil. Alla kursiveringar i citat har gjorts av mig om inget annat anges.

Beprövad erfarenhet

som en av de lagstadgade grunder all högskoleverksamhet ska vila på, vid sidan av vetenskaplig och i tillämpliga fall konstnärlig grund (HL 1:2). I samband med dessa begrepp bör också nämnas senare års krav på evidensbaserad praktik inom vården och socialtjänsten även om de bara berör tre av de fem utbildningarna. Enligt Socialstyrelsens definition bygger en evidensbaserad praktik på en sammanvägning av den för tillfället bästa vetenskapliga kunskapen om insatsers effekt; brukarens erfarenheter och förväntningar; och den professionelles expertis (se bilaga C).

Oavsett hur man närmare definierar beprövad erfarenhet (jag återkommer till det längre fram) så är det nära knutet till yrkeserfarenhet, professionskompetens och praktisk verksamhet. I akademiska sammanhang står *sammankopplingen* av den beprövade erfarenheten och vetenskapen i fokus. Följande citat ur GU:s tidigare måldokument ”Göteborgs universitet 2010” illustrerar båda de här punkterna:

Högskolan som utgjorde grunden för universitetet tillkom i viljan att förena obundna studier och praktisk samhällsnytta. Sambandet mellan akademisk kunskap och beprövad erfarenhet liksom senare visionen om universitetet mitt i staden har förbundet Göteborgs universitet med övriga samhället: handeln, industrin, kulturlivet. Karaktären har förstärkts under de senaste decennierna, då yrkesinriktade och konstnärliga högskolor har blivit delar av universitetet. (s 3)

I dokumentet ”Kvalitet och förnyelse – Strategier för Göteborgs universitet 2011–2012” (som beskrivs som en reviderad version av de tidigare forsknings- och utbildningsstrategierna i väntan på att arbetet med det omfattande och mer långsiktiga styrdokumentet Vision 2020 ska ha kommit längre) förekommer visserligen inte begreppet beprövad erfarenhet.¹² Detta blir framför allt tydligt i ett citat under rubriken ”Så utvecklar vi utbildningen” (s 11) eftersom det saknas på ett ställe där det vanligtvis brukar vara en standardformulering:

¹² Det gjorde det inte heller i det äldre strategidokumentet. Om Vision 2020, se <http://www.vision2020.gu.se>

MÅL OCH INRIKTNING Göteborgs universitet ska erbjuda utbildningar av hög kvalitet som *vilar på vetenskaplig grund*, ger goda möjligheter till kritiskt tänkande, kreativitet och personlig utveckling samtidigt som de lägger grund för framtida yrkesverksamhet såväl inom som utom landet.

Yrkesaspekten har dock inte bortsetts från i citatet, och över lag poängteras det jag kallar verksamhetsanknytning på flera ställen i dokumentet. Det talas till exempel om att ge studenter förbättrade praktikmöjligheter (s 11), att i samverkan med externa aktörer ytterligare utveckla VFU:n på alla nivåer (s 12), och vikten av samverkan med det omgivande samhället (inklusive uppdragsutbildningar och studenters praktik) för att skapa kompletta akademiska miljöer. Man kan därför säga att den beprövade erfarenheten i viss mån finns med här ändå, även om den inte framhålls uttryckligen.

Att visa kunskap om "sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen" står sedan tidigare inskrivet i den nationella examensbeskrivningen för sjuksköterske- och läkarutbildningarna som ett av examensmålen. Högskoleverket menade i sitt remissvar till utredningen *En hållbar lärarutbildning* (2009-03-26) att en motsvarande formulering borde finnas också i lärarnas examensbeskrivning, vilket också har införts i den nya versionen (se bilaga B). GU:s utbildningsplan för lärarprogrammet innehöll dock redan tidigare en skrivning om att det "är en akademisk professionsutbildning, som förenar vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet" (s 15; en liknande skrivning finns i UFL:s strategiska plan för 2010–2012).

I Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen (Rapport 2008:8R) fanns intressant nog ett *förslag om att högskolornas ledning skulle ges i uppdrag att utarbeta rutiner och procedurer för att kunna bedöma beprövad erfarenhet*. Något sådant uppdrag tycks (ännu) inte ha givits.¹³

Integration och progression

är ytterligare två viktiga begrepp här, som ofta används i styrdokument och andra formella sammanhang. Integration har att göra med hur en (professions)utbildning lyckas *väva samman* allt som ingår till en helhet – inte minst då vetenskap/forskning/teoretiska perspektiv och beprövad erfarenhet/praktiskt yrkeskunnande. Progression syftar på hur studenternas förståelse och kunnande på alla de relevanta områdena förväntas *byggas på och fördjupas* under utbildningens gång och därmed leda till bättre förutsättningar att utöva och utveckla sitt yrke.

Examensordningens (HF) sätt att spalta upp målen

i "kunskap och förståelse", "färdighet och förmåga" samt "värderingsförmåga och förhållningssätt", med utgångspunkt i Bolognamodellen för (generella) kompetenser. Detta utgör sedan en grund för hur de enskilda utbildningarnas examens- och lärandemål formuleras i utbildnings- och kursplaner ute på högskolorna. Mål för sjuksköterske-, socionom-, lärar- och läkarexamen finns närmare specificerade redan i den nationella examensordningens avsnitt om yrkesexamina (se bilaga B). Journalistutbildningen ingår däremot inte i högskoleför-

¹³ I sammanhanget kan nämnas att HSV år 2008 fick i uppdrag av regeringen att följa och stödja universitets och högskolors arbete med bedömning av *reell kompetens* (se Rapport 2009:21R). Begreppet "reell kompetens" är här nära kopplat till validering av studenters behörighet; det är också bredare än "yrkeskompetens" även om det senare förstås kan ingå.

ordningens uppräknings av yrkesexamina och inte heller i GU:s sådana (Dnr J11 3394/06). Förteckningen över examensmålen i bilagan är därför hämtade från JMG:s utbildningsplaner.

Begreppet yrkesexamen

Det är värt att poängtera att den formella kategorin ”yrkesexamina” är relativt snäv och långt ifrån innefattar alla utbildningar och program som kan och brukar räknas som yrkesinriktade – exempelvis då inte journalistprogrammet. Med jurister, civilekonomer och lärare som de tydligaste undantagen ingår så gott som enbart olika typer av vård-, medicinskt eller omsorgsinriktade examina.

Anställnings- och befordringsregler

Hittillsvarande formella bestämmelser har betonat en kombination av vetenskaplig och pedagogisk kompetens. Universitetslärares kompetens inom ett yrke de ska undervisa studenter för kommer helt klart i skymundan, om man undantar den vikt som läggs vid konstnärlig kompetens på de konstnärliga utbildningarna (yrkesinriktade eller ej). HF kap. 4 § 7 har dock haft en skrivning om att man är behörig att anställas som lektor om man ”avlagt doktorsexamen eller har motsvarande vetenskaplig kompetens *eller har någon annan yrkesskicklighet som är av betydelse med hänsyn till anställningens ämnesinnehåll och de arbetsuppgifter som skall ingå i anställningen*”. Denna skrivning kvarstår i det reviderade kap. 4 som trädde i kraft 1 januari 2011 (nu i § 4). Mindre tydlig men tolkningsbar på samma sätt är formuleringen i förutvarande § 9 att den är behörig att anställas som adjunkt som ”avlagt examen från högskoleutbildning eller har motsvarande kompetens”. *Lärarkategorierna ”adjungerade”, ”timlärare” och ”gästlärare” har tidigare också öppnat för att ta in personer med relevant professionskompetens*. I det nya kap. 4 nämns dock bara två lärarkategorier – professorer och lektorer – och § 1 som tidigare innehöll uppräkningslistan av de olika tillåtna kategorierna slår nu endast fast att ”Lärare anställs av högskolan”. Utelämnandet av adjunkterna kan möjligen tolkas som en markering av vikten av att universitetslärare är disputerade, det vill säga som en ytterligare betoning av den vetenskapliga kompetensen. Samtidigt *ger den nya formuleringen av § 1 större möjligheter för enskilda högskolor att besluta om vilka lärarkategorier som ska finnas* (jmf nedan om GU vilket även gäller det övriga som tas upp här). Vidare saknar nya kap. 4 förutvarande skrivning om att lärare ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning eller förvärvat motsvarande kunskaper, och behåller enbart skrivningen om att ha ”visat pedagogisk skicklighet” (och betoningen av att denna ska prövas lika omsorgsfullt som övriga behörighetsgrundande förhållanden). Slutligen poängteras *att varje högskola, utöver de bedömningsgrunder som tas upp i förordningen, själv bestämmer vilka bedömningsgrunder som ska tillämpas vid anställning av en professor eller lektor*. Här finns alltså ytterligare utrymme att vid behov lägga större vikt vid yrkesrelaterade kompetenser.

Betänkandet om en ny lärarutbildning (SOU 2008:109 s 18–19) innehöll en intressant skrivning i sammanhanget. Efter att ha tagit upp hur utbildningens vetenskapliga grund behöver stärkas går man vidare:

Den beprövade erfarenheten – i lärarutbildningens fall från skolväsendet – behöver också stärkas. Dels genom att de lärarstuderandes verksamhetsförlagda utbildning förbättras, dels genom förändrade anställningsformer för de icke forskarutbildade lärarutbildarna. /... / De lärarutbildare som ska stå för den beprövade erfarenheten ska ha en aktuell och relevant erfarenhet från verksamheten. De ska därför antingen vara tidsbegränsat anställda i högskolan, eller ha kombinations- eller utbytesanställningar mellan högskola och respektive skolform.

Detta ”försvann” dock i den efterföljande propositionen men kan möjligen aktualiseras i något annat sammanhang. Generellt tycks sådana sammanhang öppna sig genom HSV:s nya modell för kvalitetsgranskning i kombination med de enskilda lärosätenas ökade handlingsfrihet (se vidare nedan).

HF:s tidigare befordringsbestämmelser säger inget uttryckligt om professionskompetens. Vad gäller befordringsmöjligheterna för adjunkter, alltså odisputerade universitetslärare, sägs i kap. 4 § 13 att en tillsvidareanställd adjunkt kan befordras till lektor även om behörighetskraven inte är uppfyllda, ”dock bara om adjunkten har visat särskild pedagogisk skicklighet eller särskild skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid högskolan eller visat särskild förmåga att samverka med det omgivande samhället.” Yrkeskompetens är alltså inte en befordringsgrund som framhålls här. *Det reviderade kap. 4 däremot innehåller överhuvud taget inget avsnitt om befordran, vilket (tillsammans med det som sägs ovan) rimligtvis öppnar för större möjligheter att ta hänsyn även till professionskompetens i alla slags befordringsärenden.*

Högskoleverkets syn på professionskompetens i det här sammanhanget är också intressant att notera. Den framgår bland annat av beskrivningen av de bedömningsgrunder som verket tillämpar vid prövningar av examenstillstånd (och som i sin tur utgör en tolkning av målen i HL och HF) i ”Vägledning för ansökan om examenstillstånd för lärarexamina” (2010-04-21). Om bedömningsgrunden ”Samlad lärarresurs” påpekas att det ”är viktigt att [universitetets] lärarnas vetenskapliga skolning och yrkesanknutna erfarenhet inom och utom högskolan kompletterar varandra, särskilt i utbildningar som leder fram till yrkesexamina.” I den senaste utvärderingen av socionomutbildningen varnar man för en ensidig betoning av universitetslärares vetenskapliga meritering på bekostnad av *balansen mellan generell akademisk kunskap och professionell praktikenära kunskap* (Rapport 2009:36R). I sitt remissvar till utredningen om lärarutbildningen (2009-03-26) avstyrker verket förslaget om en ny tidsbegränsad adjunkttjänst, tänkt som en åtgärd för att garantera aktuell skolerfarenhet bland lärarutbildarna. Man menar att detta borde kunna tillgodoses utan att införa ännu en tidsbegränsad anställningsform – men instämmer för övrigt i utredningens problembeskrivning när det gäller lärarutbildarnas yrkeserfarenhet.

En konsekvens av de enskilda högskolornas större självständighet i och med autonomireformen som trädde i kraft den 1 januari 2011 (jmf SOU 2008:104; Prop. 2009/10:149; den reviderade HF) blir sammanfattningsvis att nya bestämmelser om universitetslärares anställning och befordran i första hand hamnar på GU-nivån, som jag nu övergår till.

Man kan konstatera att vissa relevanta skrivningar som finns eller tidigare fanns i HF nu har tagits med i universitetets nya anställningsordning (Dnr E5 4898/10). Ordningen gäller 2011–2012 och är på grund av den minskade centrala regleringen mycket mer utförlig än förra versionen. Den inleds med en uppräkningslista av de lärarkategorier som från och med 1 januari 2011 får anställas vid GU: professor, universitetslektor, universitetsadjunkt, biträdande universitetslektor, adjungerad professor, gästprofessor, adjungerad lärare, gästlärare och postdoktor. Av dessa är det bara kategorin postdoktor som tillkommit sedan tidigare. Nämnvärt är att vissa lärarkategoriernas formella ställning också är på väg att stärkas något. I ett besluts-PM/inriktningsdokument om universitetets fortsatta förnyelse (Dnr V 2011-155)¹⁴ slås inte bara fast att alla anställda är röstberättigade och valbara till de nya institutions-

¹⁴ Tidsplanen är att dessa förändringar ska träda i kraft senast 1 juli 2012 (se den första versionen av dokumentet, Besluts-PM Dnr A1 2883/10 s 3).

råden (som tillsammans med prefekten ska utgöra institutionsledning) och att institutionsrådets sammansättning ska spegla alla personalkategorier; utan dessutom att alla anställda inom fakulteterna är röstberättigade till fakultetsstyrelsen vilket tidigare inte har gällt exempelvis adjunkter.

För att återgå till anställningsordningen följer mycket i välbekanta spår; till exempel är betoningen av universitetslärarnas vetenskapliga + pedagogiska ”dubbelkompetens” fortsatt stark, och fortfarande är det ibland så att annan yrkeskompetens än konstnärlig tenderar att komma i skymundan. Det märks till exempel i beskrivningen av vem som är behörig att anställas som universitetslektor: det är

den som dels visat pedagogisk skicklighet, dels har avlagt doktorsexamen eller har motsvarande vetenskaplig kompetens *eller har någon annan skicklighet som är av betydelse* med hänsyn till anställningens ämnesinnehåll och de arbetsuppgifter som skall ingå i anställningen. (s 4)

HF:s uttryckliga formulering *yrkesskicklighet* har här ersatts av det mer neutrala ”skicklighet” – som i och för sig kan tolkas i den riktning man vill. Liknande formuleringar där ”eller har någon annan skicklighet” ingår finns även i GU:s behörighetskrav för universitetsadjunkter, gästlärare samt adjungerade lärare. För de två sista kategorierna (liksom för kategorin adjungerade professorer) betonas dock *att de ska ha sin huvudsakliga yrkesverksamhet förlagd utanför högskoleväsendet*. Huvudsyftet med dessa anställningsformer, som högst avser halvtidstjänstgöring, är att knyta viktig kompetens till GU och samtidigt främja ett ömsesidigt kunskapsutbyte med det omgivande samhället. Det är ganska givet att detta (bland annat) innefattar tillgodoseende och utveckling av såväl yrkeskompetenser som verksamhetsanknytning.

Vad gäller bedömningsgrunderna för anställning och befordran sägs inget explicit om yrkeskompetens även om en del allmänna formuleringar om ”skickligheter” som krävs kan tolkas så att de innefattar sådana. De skickligheter som framhålls och specificeras i dokumentet är vetenskaplig; konstnärlig; pedagogisk; ledningsförmåga/administrativ skicklighet; och slutligen samverkan med det omgivande samhället (inte heller här ingår några direkt yrkes/verksamhetsrelaterade formuleringar).

På en annan punkt som passar att ta upp i det här sammanhanget, nämligen lönesättningskriterierna, ser det dock lite annorlunda ut. Under rubriken ”Faktorer att beakta vid lönesättning av undervisande och forskande personal” i styrdokumentet ”Regler för lönesättning vid Göteborgs universitet” listas fem sådana. De är i tur och ordning: vetenskaplig/konstnärlig skicklighet; pedagogisk skicklighet; *professionskunskap (i förekommande fall)*, definierat som ”*goda aktuella kunskaper i den profession man utbildar till*”; ledarskap med mera; samt samverkan med det omgivande samhället.

Regler för kvalitetssäkring av utbildningar och Högskoleverket som nationell kvalitetsgranskare

Här är såväl den tidigare som den nya kvalitetsgranskningsmodellen av intresse (se HSV:s Rapport 2009:25R; Prop. 2009/10:139; U2010/4164; HSV:s Rapport 2010:22R). Den senare började gälla 1 januari 2011. En av de viktigaste skillnaderna jämfört med den hittillsvarande modellen är att den nya i högre grad är avsedd att fokusera på granskning av de olika utbildningarnas *resultat*, inte minst i form av examensarbeten. Granskningarna ska också ”kunna

utgöra underlag till regeringen för en mindre del av resurstilldelningen” till lärosätena (Rapport 2010:22R s 9).

HSV som genomför regelbundna kvalitetsutvärderingar av landets alla högskoleutbildningar fick 2009 i uppdrag av regeringen att föreslå ett nytt system för sådana. En av bedömningsgrunderna i förslaget var utbildningens samlade lärarresurs. Här sägs att lärarnas kompetens ska granskas med avseende på vetenskaplighet, konstnärlighet och högskolepedagogisk kompetens, och dessutom att *”professionsrelaterad kompetens kommer att efterfrågas i de fall detta är relevant”* (Rapport 2009:25R s 22). Regeringspropositionen säger inget uttryckligen om professionsrelaterad kompetens men poängterar att bedömningen av lärarkompetensen måste anpassas till respektive utbildning och ses i relation till de mål som utbildningen ska uppnå och till de faktiska utbildningsresultaten (Prop. 2009/10:139 s 18-19). Sedan riksdagen bifallit propositionen i juni 2010 fick verket ett nytt uppdrag att närmare utveckla ett system inom de ramar som angivits (U2010/4164). I riktlinjerna finns en skrivning som direkt berör professionsutbildningar:

Det kan bli särskilt viktigt för många utbildningar som leder till olika yrkesexamina att i självvärderingen få möjlighet att redovisa resultat som inte visas genom de självständiga arbetena. /... / Bedömningen ska /.../ göras utifrån både mål som är relaterade till hur utbildningen tillgodoser krav på anställningsbarhet samt mål som speglar utbildningens särart och som inte kommer till uttryck i de arbetena, t ex kliniska färdigheter för vårdutbildningar. Hur sådana resultat ska visas i självvärderingen blir en viktig uppgift i det utvecklingsarbete av systemet som Högskoleverket ska genomföra tillsammans med sektorn. (s 4-5)

De förutsättningar och processer som leder fram till resultaten ska i den nya modellen inte vara föremål för granskning som tidigare utan – i linje med den ökade autonomin – huvudsakligen lämnas till högskolorna själva att ha kontroll över. Under rubriken ”Förutsättningar som har påtaglig betydelse för resultaten” specificerar dock riktlinjerna att lärarkompetensen (liksom tillgången på lärare) är en sådan förutsättning och därför ska ingå som en del i utvärderingarna, relaterat till de olika utbildningarnas examensmål. Därför *ska lärosätena ”i självvärderingen redovisa uppgifter om lärarnas kompetens och tillgången på lärare och analysera dessa uppgifter i relation till resultaten”* (U2010/4164 s 5).

Den HSV-rapport som sammanfattar det slutliga nya granskningssystemet (2010:22R) betonar som väntat de självständiga arbetenas/examensarbetenas viktiga roll för bedömargruppens samlade omdöme. Men även självvärderingen ges en betydande roll och beskrivs på ett sätt som fortsatt understryker att ”lärarresursen” behöver tas med i beräkningen här (också när det gäller hur olika bedömningsunderlag ska viktas poängteras för övrigt just lärarkompetensen och lärartillgången längre fram i samma rapport):

Lärosätenas självvärdering har två syften. Det första, och viktigaste, är att möjliggöra en bredare och mer fullständig resultatredovisning än den som kan ske genom de självständiga arbetena. /... / Det andra syftet är att redovisa och förklara förutsättningar som har påtaglig betydelse för utbildningens resultat. En sådan förutsättning är den lärarresurs som används i den utvärderade utbildningen. Därför bör lärosätena i självvärderingen redovisa uppgifter om lärarnas kompetens och tillgången på lärare samt analysera dessa uppgifter i relation till de mål som gäller för den aktuella examen. (s 12-13)

En sådan redovisning och analys ger uppenbara möjligheter att även ta upp lärarnas professionskompetens.

Den nya modellen har slutligen också inslag som innefattar de redan yrkesverksamma och det arbetsliv där de verkar. Enkäter till tidigare studenter utgör en del av bedömningsunderlaget, om än inte den som ges störst tyngd. Företrädare för arbetslivet ska ingå i bedömargruppen, nominerade av ”för utbildningen relevanta organisationer på arbetsmarknaden”

(2010:22R s 16). HSV arrangerar också samrådsmöten med arbetslivsföreträdare inför utvärderingarna. Detta kan ses som sätt att uppmärksamma (inte minst då professions)utbildningars *behov av en välfungerande verksamhets- och professionsanknytning*.

GU:s pågående kvalitetsarbete har inslag som ligger väl i linje med det jag lyft fram ovan. Den av rektor beslutade översynen av universitetets alla utbildningsprogram (se dokumentet BLUE 11 Better Learning in University Education) som genomförs under 2011 har till sin hjälp fått ett utvärderingsverktyg för att bedöma programmen på åtta olika områden (teman). Det tredje temat gäller lärarkompetens och där ingår bland annat att beskriva och kommentera *vilka metoder som används "för att säkra att det finns lärare med aktuell och relevant professionsrelaterad kompetens"* (s 8). Det femte temat, omvärldsanlys, innefattar dessutom att beskriva och kommentera *tidigare studenters "bedömning av studierna i förhållande till vad de behöver i sitt arbete"* (s 9).

En avslutande, mer allmän kommentar vad gäller GU:s gemensamma bestämmelser och policies är att skrivningar om vikten av "samverkan" och "kompleta miljöer" i strategidokument och liknande kan vara intressanta att ta fasta på och vidareutveckla. Som jag redan varit inne på: Även om skrivningarna i universitetsövergripande dokument inte uttalat brukar ta upp verksamhetsanknytning och professionskompetens så kan de tolkas i den riktningen. De enskilda fakulteternas (hittillsvarande) användning av begreppen stärker en sådan tolkning. I det gemensamma policydokumentet "Forskning och utbildning i samspel" sägs också, när man talar om att skapa och utveckla kompletta miljöer i enlighet med GU:s forsknings- och utbildningsstrategi: "Häri innefattas också – speciellt vad avser professionsutbildningarna – en nära samverkan med avnämarna." (s 3). Jämför även skrivningarna i det nya strategidokumentet "Kvalitet och förnyelse" som återges ovan i avsnittet om beprövad erfarenhet.

De fyra utbildningarna + läkarutbildningen

Här följer lägesbeskrivningar "per program" utifrån det insamlade materialet.¹⁵ Dessa inkluderar något om hur man ser på professionskompetens och beprövad erfarenhet inom respektive utbildning och dess forsknings- och i viss mån verksamhetsområde.

Sjuksköterskeprogrammet

Efter några decennier av stark tonvikt på att utveckla en vetenskaplig grund – mycket knuten till professionaliseringssträvanden – tycks större vikt nu läggas (även) vid den praktiska yrkeserfarenheten och yrkeskompetensen. Vad gäller sjuksköterskeyrket och omvårdnadsämnet (liksom sjukvården som helhet) finns det också en omfattande och livaktig diskussion och litteratur om olika kunskapsformer, kompetenser osv, inklusive om vad som kan och bör läggas in i begreppet evidensbaserad.¹⁶ Evidensbegreppet är idag oundvikligt inom vården och Sahlgrenska akademins gemensamma måldokument 2007–2010 slår fast att evidensbase-

¹⁵ Med viss reservation vad gäller förändringar som skett fr o m våren 2011.

¹⁶ T ex Östlinder, Norberg, Pilhammar & Öhlen (red. 2006), och Franssons (2006) översikt som tar upp (texter om) sjuksköterskors yrkeskunnande i relation till (texter om) några andra yrken/yrkesutbildningar. Se också den omfattande – men inte bindande – "Kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska" som utformats av Socialstyrelsen (2005) och där även den internationella etiska koden för sjuksköterskor finns med.

rad kunskap utgör basen i kursplanerna. Angående beprövad erfarenhet nämner en av informanterna att det finns mycket uppmärksamhet på detta inom omvårdnad och att den här sortens kunskaper har börjat beskrivas mer systematiskt i form av forskning, men att det finns mer att göra här.

I institutionens (IVH:s) dokument ”Mål och vision 2007–2010” kan man läsa att

Utbildningarnas kunskapsbas spänner från forskningsbaserad evidens till erfarenhetsbaserad kunskap, vilket ger studenter förutsättningar att arbeta utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet. Denna kunskapsbredd präglar också institutionens arbetsformer (s 2).

På samma sida sägs för övrigt också att institutionens utbildningar ska ”följa professionens yrkesspecifika styrdokument”, vilket understryker vikten av professions- och inte bara verksamhetsanknytning. Slutligen: i den hösten 2010 reviderade versionen av Sahlgrenska akademins måldokument (som alltså även rör läkarprogrammet och många andra yrkesutbildningar) anges specifikt att ett mål är att utarbeta en policy för anknytning av utbildningen till forskning och beprövad erfarenhet.

I Högskoleverkets utvärdering av sjuksköterskeprogrammet (Rapport 2007:23R) hade man kritiska synpunkter på organiseringen av VFU:n och även på forskningsanknytningen. Att främja en situation där yrkesutövningen i högre grad systematiskt kombineras med (gärna verksamhets/praxisnära) forskning eller åtminstone ett aktivt och intresserat tillägnande av aktuell forskning framstår som önskvärt i intervjuerna: bilden som framträder är att detta kan variera mycket mellan olika avdelningar, kliniker osv. I sämsta fall möter studenterna en praktikmiljö där intresset att för ta till sig nya rön är litet och överensstämmelsen med vad som lärs ut på den högskoleförlagda utbildningen är dålig. Från studenternas håll efterfrågas framför allt en bättre integration mellan den akademiska/teoretiska sidan av utbildningen och den praktiska (”verkligheten”), där det är den senare som ofta upplevs eftersatt. På grund av den tidigare betoningen av forskning och vetenskap är många lärare idag dispute-rade och adjunkterna numera i minoritet; policyn inom fakulteten har också utvecklats mot att inte inrätta adjunktjänster. Även om lärarna i allmänhet har en sjuksköterskeutbildning i botten finns det få ordinarie lärare som samtidigt är verksamma som sjuksköterskor (jmf HSV Rapport 2007:23R s 391) vilket delvis ses som problematiskt – inte minst då ur studenternas synvinkel – eftersom metoder, mediciner och behandlingar kontinuerligt förändras och därmed många yrkeskunskaper ganska snabbt blir föråldrade. En modell med kliniska lektorat (80 procent på institutionen, 20 procent på en klinik) används dock även om den modellen också sägs ha vissa nackdelar: det kan bli tidspressat inte minst för kollegorna när man är borta från kliniken så mycket; även att dessa sjuksköterskor ofta har någon form av forskande eller verksamhetsutvecklande roll på sin arbetsplats och inte är så involverade i det konkreta vårdarbetet. Förutom detta tar utbildningen också in yrkesaktiva på mer tidsbegränsad basis för att undervisa om och i mer praktiska delar.

Ett sätt att främja lärandet av praktiskt yrkeskunnande förutom VFU är genom det kliniska träningscentret (KTC) där studenter från flera vårdprogram inklusive läkarprogrammet får träna olika moment under ledning av personer som är erfarna inom just det området. Personlig professionell utveckling (PPU) ingår också i utbildningen, och det finns en kurs som bygger på att studenterna ska gå ut i den kliniska verksamheten, ta fasta på olika aspekter av arbetet och bearbeta dessa erfarenheter teoretiskt och vetenskapligt. En särskild delkurs är VFU med fokus på teamarbete, förlagd antingen till Göteborgs utbildningsavdelning (GUA) vid Högsbo sjukhus där man tränar praktiskt arbete tillsammans med studenter från arbetste-

rapeut, – dietist- och sjukgymnastprogrammen, eller till den kommunala hemsjukvården och äldreomsorgen (via Kommunalt utbildningsforum, KUF) där även studenter från socionomprogrammet deltar. Här kan också nämnas att Högskoleverkets granskning trots kritiken poängterade att ”examinationer på klinik har utvecklats, vid vilka institutionens lärare deltar tillsammans med handledare” och att detta ”visat sig vara ett sätt för teorilärare att få en bra inblick i den kliniska verksamheten och ger en god möjlighet att integrera teori och praktik” (Rapport 2007:23R s 392). Den sammantagna bilden är att även om integrationen ännu inte hittat sin rätta eller bästa form så tycks dock utvecklingen vara på väg åt rätt håll, inte minst genom att frågan uppmärksammas och diskuteras av berörda parter.

Socionomprogrammet

Socionomutbildningen och -yrket präglas av de på senare år allt mer formaliserade kraven på evidensbaserad praktik och därmed också av diskussioner om hur det begreppet bäst ska definieras och tillämpas.¹⁷ Här finns en motsättning mellan två synsätt på evidensbaserad praktik, ett mer strikt som anknyter till en naturvetenskaplig tolkning med fokus på randomiserade experiment som ideal (vilket i stora drag är det som föreskrivs och förespråkas på nationell politisk nivå och av Socialstyrelsen) och ett bredare som anknyter till den betoning av en eklektisk användning av teorier som finns inom socionomyrket och -utbildningen. Kritiken mot evidensbaserad praktik går här som inom andra vård- och omsorgsyren framför allt ut på att det är ett för snävt och styrt förhållningssätt till behandling av människor. Göteborgsprogrammets sista termin innehåller en kurs ”Utvärderings- och kvalitetsarbete för professionell utveckling” där en tanke är att studenterna ska ges möjlighet att både använda och reflektera över den här typen av begrepp – kanske ett sätt att minska eller överbrygga motsättningen. Evidenskraven har utan tvekan bidragit stort till den diskussion som förs idag om socionomers yrkesroll och kompetenser.¹⁸

Det framträder också en bild av en tradition där praktisk yrkesutövning har haft högre status än forskningsverksamhet (och där intresset för att gå vidare till forskarutbildning är svagt), även om en ökad betoning av det vetenskapliga har skett på senare år. Inte minst från studenthåll problematiserades att anknytningar till den konkreta yrkesverksamheten kommer in väl sent i utbildningen (samtidigt som det också framfördes åsikter om att man gärna skulle se lite mer anknytning till forskning och vetenskap i början av utbildningen). PPU-momentet har dock – vilket också planerades vid tiden för intervjuerna – förändrats så att det knutits till kurser och lärandemål och finns med över hela utbildningen. Det finns också en fältförlagd utbildning i ett par Göteborgsförorter dit studenter kan välja att söka sig efter antagningen och där verksamhetsanknytningen av uppenbara skäl blir tydligare. Särskilt finns det en lång tradition av samarbete med stadsdelen Lärjedalen/Hammarkullen. Även lärarstudenter kan för övrigt komma dit, och journalistutbildningen har på senare tid engagerat sig i detta. Ett exempel på hur verksamhetsanknytning och forskningsanknytning kan kombineras är det samarbete som pågår för att bättre knyta ihop universitetets socionomutbildning med kura-

¹⁷ För olika ståndpunkter, se t ex Socialstyrelsen (2004, särskilt kap. 11); Bergmark & Lundström (2006); Anttila (2007); Jergeby (red. 2008); SOU 2008:18; Oscarsson (2009); Roselius, Stensson & Sundell (2009); Eliasson-Lappalainen m fl (2010); Gassne (2010); samt Bilaga C. Debatten anknyter till det medicinska evidensbegreppet och till en debatt som redan förs utomlands, ex Sackett m fl (1996), Davies, Nutley & Smith (red. 2000), Haynes, Devereaux & Guyatt (2002).

¹⁸ Jmf ovanstående referenser; även t ex Hammare (2004).

torsverksamheten vid Sahlgrenska, både när det gäller studentmottagande och de yrkesaktiva socionomernas möjligheter att såväl undervisa på utbildningen som vidareutveckla sig professionellt. Detta kan ses som ett sätt att motverka den situation som nämns för samtliga utbildningar jag tar upp här utom journalistprogrammet: den ibland dåliga överensstämmelsen mellan vad praktiserande och nytutexaminerade studenter möter när de kommer ut i verksamheten och vad som lärs ut på universitetet. Det kan också ses som ett sätt att ta tillvara, synliggöra och kanske bättre systematisera yrkesutövarnas beprövade erfarenhet i syfte att utveckla hela professionen.

Enligt Högskoleverkets kvalitetsgranskning (Rapport 2009:36R) uppfyllde GU:s socionomprogram kraven för mycket hög kvalitet. Det innefattar lärarnas yrkesrelaterade såväl som övriga kompetens. Utvärderingen som helhet betonade vikten av att även se till det förstnämnda (till skillnad från att överbetona vetenskapliga meriter) och till verksamhetsanknytningen. De senaste cirka 20 åren har adjunkter getts möjlighet att gå forskarutbildning inom ramen för sina tjänster vilket bidragit till en hög andel lektorer. Numera utlyses man heller inga tillsvidareanställningar som adjunkter; dock utlyses vikariat varje år och en del av dem som kommer in den vägen är adjunkter. Att få in personer med önskvärd praktisk kompetens löses också på andra sätt, till exempel genom att adjungera lärare med huvudanställning utanför akademien.

Läraryrket

Läraryrket tradition med många adjunkter och få disputerade ger svårigheter att bemanna kurser enligt de nya kraven även om allt fler disputerar. Liksom för sjuksköterskor och socionomer gäller att få ordinarie universitetslärare samtidigt är verksamma inom yrket och att detta delvis ses som problematiskt – att ”dubbelkompetens” (akademisk + professionell) är idealet, samtidigt som detta är svårt att uppnå. Ett undantag vad gäller yrkesverksamhet är de konstnärliga inriktningarna såsom musikläraryrket, där det är vanligt att lärare kombinerar undervisning på denna med undervisning på en vanlig skola (eller med en karriär på det musikaliska området – eller kanske bådadera). Det innebär dock lätt att man har sin viktigaste identitet utanför universitetet. På dessa inriktningar är förstås också yrkeskompetens nära knutet till konstnärlig kompetens. Här finns alltså ännu en aspekt med som kan göra att vetenskapliga/akademiska kompetenser och krav uppfattas som mindre intressanta även om det framgår att så inte alltid behöver vara fallet; den bild jag fått är att både intresset för och de medvetna satsningarna på att integrera de olika aspekterna ökat på senare år. Speciellt för läraryrket som helhet är att det på grund av yrkets naturliga koppling till pedagogik och didaktik dels finns en rik flora av sätt att kombinera teori och praktik som man (potentiellt) kan använda sig av; dels finns en fortlöpande diskussion om kunskaper och kompetenser och hur sådana bäst förmedlas.¹⁹ Till saken hör också den tradition av praxisnära forskning som utvecklats under senare decennier och där gränserna blir mindre skarpa mellan universitet och skola, mellan forskar- och läraryrket.²⁰ För Göteborgs del kan även

¹⁹ En antydning om mångfalden får man i Sverker Lindblads och Agneta Edvardssons (red. 2006) presentation av den då pågående forskningen vid IPD. Problematiken med kopplingar teori – praktik och med olika slags kunskaper och kompetenser diskuteras mycket ingående i Bronäs och Selander (red. 2006) och Eriksson (2009).

²⁰ Se t ex Carlgren m fl (2003); Mattsson (2006); Carlgren, Lijja, Johansson & Marton (2009) och den ovannämnda forskningspresentationen.

forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning) fungera som en länk mellan dessa arenor och roller.²¹ Trots allt detta framgår både av mina intervjuer och annat material att det ofta upplevs glapp mellan universitetets och skolans värld. Ett problem som påtalades är till exempel att de kunskaper och praktiker som förmedlas på de lokala skolorna under VFU:n kan skilja sig markant från vad som förmedlas och betonas på universitetet; ett besläktat problem är att det är lätt att tappa bort det man lärt under utbildningen, om förbindelsen till den akademiska miljön släpps sedan man kommit ut i arbetslivet. Att organisera en välfungerande VFU på en så stor och mångsidig utbildning är heller inte alltid lätt och i Högskoleverkets senaste utvärdering kritiserades Göteborg just för brister i samarbetet vad gäller den verksamhetsförlagda utbildningen; både VFU-lärarnas delaktighet i utbildningen och VFU-uppgifternas relevans för studenterna (Rapport 2008:8R). Den stora heterogeniteten både i tillgängliga teorier/synsätt och i själva utbildningen med dess olika ämnen och inriktningar är en komplicerande faktor som man måste ta med i beräkningen. Naturvetenskapliga, konstnärliga, samhällsvetenskapliga och humanistiska inriktningar skiljer sig ofta åt när det gäller hur (universitetslärares) forsknings- respektive yrkesanknytning värdesätts och hanteras, och intervjuerna gav därtill exempel på att villkoren kan skilja sig åt även mellan olika ämnen inom dessa inriktningar. Varje ämne och varje institution har sin mer eller mindre outtalade värdehierarki. Men det märks också en medvetenhet bland ansvariga, lärarutbildare och studentrepresentanter om den här problematiken och en vilja att överbrygga den utan att ämnenas/inriktningarnas särart går förlorad.

Mer allmänt har den teoretiska och organisatoriska mångfalden, tillsammans med läraryrkets lika heterogena rötter och det faktum att utbildningssystemet alltid varit föremål för politisk-ideologiska svängningar, bidragit till (inter)nationella uppfattningar om brister i lärarprofessionens och -utbildningens vetenskapliga grund men också till ett intresse från yrkesutövares och -utbildares sida av att åtgärda detta och skapa en tydligare gemensam professionell kunskapsbas (i den snävare betydelsen av ordet professionell där forskning, yrkeskunskap och yrkesutövning ses som nära förbundna).²² GU:s hittillsvarande utbildningsplan för lärarprogrammet kan sägas uppmärksamma problematiken och ge stöd åt detta intresse genom följande ambitiösa formulering – även om det som sagt inte är så enkelt att förverkliga:

Läroutbildningen är en akademisk professionsutbildning, som förenar vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. Utbildningen är mångvetenskaplig och därför hela universitetets angelägenhet. Läroutbildningen ska tillföras kunskap från de professionellt verksamma lärarna /... / genom den verksamhetsförlagda utbildningen som samspejar med den högskoleförlagda och där skolverksamhetens läroutbildare ska samarbeta med universitetets. Utbildningen ska vara integrerad i alla sina delar och ha såväl en akademisk som en yrkesmässig progression. (s. 15)

Detta är i stora drag också det ideal som jag mötte i intervjuerna. (I övrigt upprepar utbildningsplanen de examensmål som anges i HF:s examensbeskrivning.) Med tanke på idealen om dubbelkompetens och integration är det kanske lite förvånansvärt att IPD:s strategiska plan för 2007–2010 inte säger något om läroutbildarnas professionskompetens utan nästan enbart betonar den akademiska kompetensen.

²¹ För en beskrivning utifrån egna erfarenheter som yrkesverksam lärare med fortbildnings- och forskningsintresse, se Lilja (2009).

²² Jmf Carlgren (2009), äves SOU (2008:109 s 18).

Vad gäller lärares yrkeskompetenser är diskussionen och forskningen omfattande.²³ Man kan konstatera att bestämmelserna för lärarlegitimation främjar akademisk framför erfarenhetsbaserad kunskap på så vis att grundprincipen är att man inte kan bli behörig för något man saknar formell utbildning i, även om man har erfarenhet av att undervisa i ämnet.²⁴ Att det samtidigt ställs krav på ett introduktionsår för att nyutbildade lärare ska få ut sin legitimation (se vidare s 32) kan dock ses som ett sätt att även tillgodose behovet av erfarenhet. Till sist ska betonas att många försök att formulera och klassificera kompetenser även mer generellt har sina rötter just inom utbildningsvetenskap och skolväsende – samtidigt som det finns en viss ambivalens här inför senare decenniers ökade politiska intresse av att utveckla sådana klassifikationer för målstyrnings- och utvärderingsbruk.²⁵ En aspekt av det intresset är att diskussionen om evidensbaserad är på väg att få betydelse även för lärarprofessionen.²⁶

Journalistprogrammet

Journalistprogrammet fick beröm i Högskoleverkets kvalitetsgranskning för integrationen mellan teori och praktik (2007:4R). Bilden som framträder i intervjuerna är något mer komplicerad. Det finns en stark inriktning på praktisk yrkeskompetens och verksamhetsanknytning både vad gäller utbildningens upplägg och rekryteringen av lärare – inklusive en livaktig tradition av att ta in kända och välrenommerade journalister som gästlärare och en jämförelsevis positiv syn på adjunktjänster (fler adjunkter än lektorer). Möjligen kan denna inriktning dock medföra att forskningsanknytning, teoretiskt djup och inriktning på allmän vetenskaplig/akademisk kompetens till viss del kommer i skymundan. Det senare är åtminstone något som påpekats från studenthåll, bland annat med argumentet att det bör vara tydlig skillnad mellan en journalistutbildning på universitetsnivå och de som folkhögskolorna erbjuder, och att examensarbetet borde ha en mer forskningsmässig karaktär istället för att tonvikten ligger på framställandet av en journalistisk produkt (om än med krav på forskningsanknytning). Detta ska dock inte tolkas som att studenter är negativa till verksamhetsanknytningen med dess goda tillgång på praktiktillfällen och närhet till branschen – tvärtom är den något som uppskattas. Kritiken handlar om en uppfattad obalans och otydlighet i utbildningen.

Den här problematiken har förstärkts av att det funnits en viss klyvnad mellan journalist- och MKV-utbildningarna där den senare traditionellt varit den mer teoretiskt inriktade och den man i första hand väljer om man är intresserad av en forskarkarriär. (En alternativ modell som nämndes i intervjuerna är journalistprogrammets utformning i Stockholm där en teoretisk del tillsammans med MKV-studenterna följs av en mer praktisk del specifikt för journaliststudenterna. Utbildningens företrädare ställde sig dock skeptiska till denna – medan den

²³ Förutom många av de ovan- och nedanstående referenserna se även t ex Arfwedson, Carlgren, Lindblad & Sundgren (1992) och SOU 2008:52. För att ta ett exempel förs en ingående diskussion om yrkeskompetenser i en av lärarprogrammets kursböcker (Kernell 2010 kap. 3). De som tas upp är ämneskompetens, didaktisk och ämnesdidaktisk kompetens, att ha ett pedagogiskt yrkesspråk, vetenskaplig, kommunikativ, metodisk, arbetsledande, social, och slutligen vad han kallar allmänprofessionell kompetens. Många är delvis överlappande och några är som hörs på namnet mer generella än andra, dvs ej specifika för läraryrket. Författaren beskriver detta som "en ganska ambitiös sammanställning av de rättesnören som brukar presenteras inför det praktiska undervisningsarbetet" (s 78) och betonar att uppräknigen i första hand ska ses som ett sätt att visa på komplexiteten i yrket, tänkt att vara till hjälp i diskussioner om god yrkesutövning.

²⁴ Jmf SFS 2011:326 kap. 2; även <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/skolaiforandring/lararlegitimation>.

²⁵ Jmf t ex SOU 2008:112 kap. 8; Carlgren, Forsberg & Lindberg (2009); Eriksson (2009); Kernell (2010).

²⁶ Se t ex Carlgren, Forsberg & Lindberg (2009) s 14f.

studentrepresentant jag intervjuade var mer positiv – och betonade värdet av det nuvarande sättet att tidigt integrera praktiska moment.) Intresset för att gå vidare till forskarutbildningen framstår också som svagare jämfört med de andra fyra utbildningarna som diskuteras här, kanske med undantag för socionomutbildningen. Journalistyrket och dess utbildningar kännetecknas dessutom över lag av en historia där teori och praktik ofta har ställts mot varandra.²⁷ Dels det traditionella lärlingssystemet för journalister kontra formell utbildning överhuvud taget.²⁸ Dels i form av krockar mellan olika synsätt och inriktningar inom universitetsvärlden där till exempel företrädare (inte minst adjunkter) för en i så hög grad praktiskt inriktad utbildning utan lång egen akademisk/vetenskaplig tradition kan uppleva sig åsidosatta i den akademiska miljön som helhet.

Diskussionen om förhållandet mellan *akademisk* och yrkeskompetens är alltså livlig – och pekar mot försök att kontinuerligt förbättra integrationen. Programmet har också inslag som syftar till att reflektera över yrkesroll och -praktik utifrån teoretiska och vetenskapliga synvinklar.²⁹ Intrycket jag fått är att förutsättningarna för att åstadkomma en för alla parter godtagbar integration och balans mellan de här aspekterna trots allt är goda.

Intressant nog framträder inte på samma sätt som för de andra yrkena en lika omfattande forskningsbaserad diskussion om vad som utgör viktiga *yrkeskompetenser*. (Det betyder inte att yrkeskompetenser inte diskuteras i såväl forskningsrelaterade som andra sammanhang: till exempel märks en diskussion om ”gamla” kontra ”nya” media och vikten av att behärska de senare, liksom förstås om hur man får fram och hanterar information på ett professionellt sätt – grävande journalistik, källkritik, lagar, språkbehandling, etik³⁰, osv.) Möjligen kan det bero på att traditionen av och/eller inriktningen på att forska om och för sitt eget yrke ännu inte vuxit sig så stark. HSV påtalade också en allmän brist på (svensk) forskning i praktisk journalistik och behovet att få till stånd mer av praxisrelevant forskning och teoriutveckling med tanke på undervisningens forskningsanknytning (Rapport 2007:4R s 58). Enligt Dellgran (2007) är arbetet på nyhetsredaktioner visserligen väl utforskat; nyhetsvärdering framträdde också i intervjuerna som ett område där mycket gjorts. På JMG har man till exempel också gjort återkommande surveystudier av den svenska journalistkårens sammansättning, uppfattningar med mera sedan 1989. Vad det innebär att vara en bra journalist tycks hur som helst vara något som i jämförelsevis stor utsträckning förmedlas till blivande journalister dels i den direkta praktiken, dels genom att undervisande praktiker delar med sig av sina erfarenheter.³¹ Det skrivs även en hel del böcker utanför den akademiska kontexten med konkreta yrkestips sammanställda av erfarna journalister.³² Med detta sagt vill jag ändå betona att forskning som berör yrkeskompetenser ingalunda saknas. Ett exempel är en ganska färsk avhandling, *Journ-*

²⁷ Se t ex Gardeström (2010?) och Wester (2010).

²⁸ Enligt den undersökning som refereras i Wiik (2010 avsnitt 11.1) hade år 2005 33% av de svenska journalisterna ingen formell journalistutbildning alls medan 37% hade en universitetsutbildning och 30% någon annan form av journalistutbildning, exempelvis från folkhögskola.

²⁹ Dåvarande prefekt, som var en av mina informanter, påpekade för övrigt att de teoretiska inslagen hade förstärkts efter HSV:s utvärdering.

³⁰ Frågor om journalisters yrkesetik och -ideal aktualiserades i Sverige framför allt från och med början av 1970-talet och gav 1974 upphov till en form av etiskt regelverk eller yrkeskodex, ”Spelregler för press, radio och TV” (Dellgran 2007 s 11; Melin-Higgins 1996).

³¹ Man kan tänka sig att debatten om vad som är god yrkesutövning mer än för andra yrken också förs i *media*.

³² T ex Nils Hansons *Grävande journalistik* (2009) och David Randalls *The Universal Journalist* (2007).

alism in transition: the professional identity of Swedish journalists (Wiik 2010) som använder material från de nämnda surveystudierna.³³ Huvudresultatet är intressant nog att den svenska journalistkårens professionella identitet har stärkts med tiden och bygger på fyra typer av yrkesmässiga ideal: En grundläggande dimension som handlar om vikten av att granska, förklara och låta olika opinioner komma fram; en autonomidimension där idealen är att förhålla sig objektiv och neutral; en dimension om publikorientering där viktiga ideal (med koppling till en väletablerad folkbildningstanke) anses vara att stimulera nya tankar och ge människor upplevelser. Slutligen också en dimension som handlar om journalisters förhållande till den offentliga sfären, där det märktes en allt mer negativ hållning både till att påverka den allmänna opinionen och att fungera som språkrör för lokala opinioner (något som i sin tur har med objektivitets-, neutralitets- och granskningsidealerna att göra). Dessa yrkesideal delas av de flesta journalister oavsett utbildningsbakgrund³⁴ och författaren drar slutsatsen att journalistutbildningar idag inte tycks fungera så mycket som bärare av (särskiljande) ideal.³⁵ Detta tycks stödja bilden jag givit ovan av yrkespraktikens betydelse men ska – inte minst på grund av undersökningens tonvikt på ideal till skillnad från mer påtagliga aspekter av yrkesutövningen – givetvis *inte* utläsas som att akademiska journalistutbildningar inte förmedlar centrala yrkeskunskaper av både teoretisk och praktisk natur.

Läkarprogrammet

Göteborgs läkarutbildning fick kritik i Högskoleverkets senaste kvalitetsutvärdering (Rapport 2007:23R) för osystematisk VFU och bristande samordning mellan programmets olika kurser men förändringar har genomförts sedan dess.³⁶ Idag ingår till exempel professionell utveckling (här kallad enbart PU) som ett väldefinierat moment i alla kurserna. Ett behov av större kontinuitet i handledningen har också påtalats. Redan tidigare ingick så kallade tidig yrkeskontakt (TYK) som ett särskilt kursmoment i utbildningen.³⁷ Vad gäller former för läkarstudenters introduktion till den praktiska yrkesutövningen kan också nämnas KTC samt den kirurgiska undervisningsavdelningen (KUA).³⁸

Bilden som framträder är att här (som man kunde förvänta sig) finns en större *självklarhet* i kopplingen mellan yrkesutövning, universitetsutbildning och forskning än för de andra fyra, vilket inte minst gäller för lärarrollen. Majoriteten av lärarna under den kliniska delen av utbildningen är anställda av regionen som läkare; i deras yrkesverksamhet ingår samtidigt att de är lärare eller handledare för studenter i större eller mindre omfattning. Förhållandet mellan

³³ Ett par andra exempel från JMG är Melin-Higgins (1997) och Dellgran (2007).

³⁴ Jmf Dellgran (2007 s 12): "Saklighet, opartiskhet, korrekthet och kritisk granskning är vanligt förekommande ord i den svenska forskningslitteraturen om journalistiska ideal. Intressant nog är det ungefär samma vokabulär som används i den internationella litteraturen."

³⁵ Se Wester (2010 s 22) för en delvis annan syn på utbildningars likriktande verkan – som dock även betonar och problematiserar de nyutbildades tämligen homogena *sociala* bakgrund ("vit medelklass").

³⁶ Behovet av förändringar, särskilt vad gäller att stödja studenternas utveckling av professionella kompetenser, diskuteras närmare i Hellquist Lantz, Rödger & Rödström (2008) och konkretiseras ytterligare i den kartläggning och förslag till handlingsplan som presenterades av den strategiska arbetsgruppen för professionell utveckling (PU) i läkarutbildningen (Wahlqvist m fl 2010); se vidare nedan.

³⁷ För en beskrivning av TYK-kursens införande och erfarenheterna från de första åren, se Hellquist m fl (2005).

³⁸ Utbildningen vid den senare beskrivs närmare i Skyvell Nilsson (2010).

de tre ovannämnda aspekterna är visserligen inte alltid oproblematiskt. Det framkommer till exempel att undervisning inte alltid tillmätts så stort värde som man ur utbildarsynvinkel skulle kunna önska (när det gäller meriter, belöningar, tid osv) – ett problem som enligt HSV:s granskning är kopplat just till stora forskningsintensiva universitet (2007:23R s 39). Och även här är forskningsverksamhet och klinisk/praktisk verksamhet två delvis åtskilda saker som värderas olika i olika sammanhang. Sammantaget verkar dock huvudproblemet snarast handla om motsättningar mellan å *ena* sidan yrkesutövning/universitetsutbildning/forskning, å *andra* sidan administrativa, ekonomiska och organisatoriska villkor (som till stor del beror av vilka politiska beslut som fattas, inte minst regionalt och kommunalt).

Mer allmänt gäller att flera begrepp som idag också används inom andra yrken och professionsutbildningar, som ”vetenskap och beprövad erfarenhet” och evidensbaserad, har rötter i läkaryrket. Samtidigt har läkaryrket inte undgått kritiska diskussioner på senare år – både utifrån och internt – om vad som utgör viktiga yrkeskompetenser, inklusive sådana som kanske tidigare kommit i skymundan. Hur medicinsk och naturvetenskaplig kunskap och kompetens ska förenas med (i bred mening) humanistisk sådan är ett högst aktuellt om än inte precis nytt problem. En pågående diskussion om kunskapsformer och professionskompetenser finns alltså även här.³⁹ På GU-/fakultetsnivå märks den bland annat i det förslag till handlingsplan som presenterades i juni 2010 av arbetsgruppen för PU i läkarutbildningen (Wahlqvist m fl 2010). Där definierades fem kärnområden som vägledande för läkarstudenters professionella utveckling vid Sahlgrenska akademien: kommunikativ förmåga och självreflektion; ledarförmåga och samarbete; etiskt förhållningssätt; kunskaper och medvetenhet om mänskliga rättigheter och genus; samt vetenskapligt kritiskt förhållningssätt. I texten betonas att definitionen har utgångspunkt i internationell forskning men det kan också framhållas att de fyra första punkterna stämmer väl överens med vad läkarstudenter önskade se mer av i utbildningen enligt en tidigare rapport (Hellquist Lantz, Rödger & Rödström 2008). De fem kärnområdena, uppspaltade i en lång rad mer avgränsade punkter, är sedan maj 2011 införlivade i utbildningsplanen som ”definierade kompetensmål för professionell utveckling” (se bilaga B).

³⁹ Se t ex Sackett m fl (1996), Haynes, Devereaux & Guyatt (2002), Hellquist m fl (2005), Skyvell Nilsson, Knutsson, Samuelsson & Pilhammar Andersson (2005), Wahlqvist (2007), Hellquist Lantz, Rödger & Rödström (2008), Holm (2009), Skyvell Nilsson (2010), Wahlqvist m fl (2010).

5. Problem, möjligheter och sammanfattande diskussion

Kapitlet utgår från de tidigare dokumentgenomgångarna och lägesbeskrivningarna. Här tar jag upp viktigare punkter som framhållits i mitt material – av personer med någon form av övergripande ansvar för utbildningarna, av lärare på utbildningarna (dessa informanter sammanfaller som sagt i stor utsträckning med den föregående kategorin), av studeranderepresentanter, och i andra informationskällor. En första tanke var att strukturera efter de här olika kategorierna men det visade sig leda till upprepningar eftersom många problem och argument upprepas inom alla eller de flesta kategorier. Där uppenbara meningsskiljaktigheter finns är det enklare att nämna dem där de är aktuella.

Fokus ligger på brister/problem och framför allt möjligheter/lösningar

- när det gäller förhållandet mellan praktisk yrkesutövning och de andra mer akademiska aspekter som diskuterats här
- när det gäller att ta tillvara och synliggöra professionskompetens, dels hos lärare som undervisar på professionsutbildningar, dels i den akademiska världen mer allmänt.

Jag tar också upp det viktigaste som kommit fram generellt sett och ger ett tentativt svar på utredningens breda inledande frågor om professionskompetens och beprövad erfarenhet.

En sorts grundproblem: vanan att skilja på "teori" och "praktik" med åtföljande integrationsbekymmer

Vad är en akademisk professionsutbildning? En utbildning där teori och praktik möts? Det är åtminstone möjlighet. /... / Genom mötet mellan teori och praktik skulle studenterna slippa uppleva den så kallade praktikchocken. Men, förhåller det sig verkligen så? (Bronäs 2006 s 120)

Den slentrianmässiga åtskillnad som ofta görs mellan teori och praktik är olycklig eftersom de båda på många sätt är beroende av varandra. Mycket av forskningslitteraturen jag refererar till är noga med att påpeka detta, liksom flera av informanterna. Jag måste dock instämma i konstaterandet att den här begrepps användningen är väletablerad i de akademiska yrkesutbildningarnas vardagsspråk (Morberg m fl 2006), vilket gör den svår att undvika. På yrkesinriktade utbildningar, särskilt sådana utan lång och självklar forskartradition, är det tyvärr kanske också oundvikligt att en del studenter är mest intresserade av det de upplever sig ha direkt "praktisk" nytta av och därför har utgångspunkten att vissa inslag är alltför abstrakta och teoretiska.⁴⁰ Det bästa man kan göra är antagligen att bli medveten om begreppsproble-

⁴⁰ Jmf Bronäs & Selander (red. 2006); HSV Rapport 2006:46R; Eriksson (2009).

met⁴¹ och så långt det går undvika undervisningspraktiker och policyskrivningar som förstärker åtskillnadstänkandet. I det här sammanhanget vill jag också framhålla Sjöbergs och Hanséns slutsats (2006 s 141f) att

/n/ågon enhetlig syn på vad teori och praktik står för och synen på relationen mellan dem inte tycks existera. Vi tror att det är av betydelse för varje praktiserande lärare⁴² att fördjupa sin kunskap om hur teori och praktik ömsesidigt kan stöda varandra.

När det gäller förhållandet mellan profession/praktisk verksamhet och mer ”teoretiska” delar av utbildningen varierar det stort mellan de olika programmen hur mycket (och på vilka sätt) dessa är integrerade. På *sjuksköterskeprogrammet* finns en tydlig åtskillnad mellan de teoretiska och kliniska delarna av ämnet/utbildningen vilket delvis uppfattas som problematiskt. På *journalistprogrammet* är det istället en såpass stark tonvikt på den praktiska yrkesutövningen att forsknings- och teoriansknytningen (särskilt ur studenternas synvinkel) riskerar att komma i skymundan och blir oklar. Samtidigt förtjänar den välutvecklade verksamhetsanknytningen att framhållas. För *lärarutbildningen* är bilden ganska splittrad men det framträder en hel del glapp och skolan och universitetet uppfattas ibland som två skilda världar. *Socionomutbildningen* är den som framstår som bäst integrerad även om ansvariga ser ett behov av att hålla fast vid praktikbetoningen (utan att för den skull släppa på den upparbetade forskningsanknytningen) medan man från studenthåll snarare efterfrågade lite mer av forskningsanknytning – men också yrkeskontakt – i början av utbildningen. *Läkarutbildningen* har som vi sett en annan vana vid att integrera praktik, teori och forskning i undervisningen men inte ens den undgår kritik för integrationsbrister; de organisatoriska/administrativa arrangemangen är dessutom av tradition delvis speciella här och mycket beror på dem.

Olika vägar att lyfta fram och integrera praktiskt yrkeskunnande och professionskompetenser i akademiska professionsutbildningar

Undervisningsformer

Tidig inblick i och kontakt med den praktiska verksamheten framstår som önskvärt – dock inte till den grad att det vetenskapliga och teoretiska kommer i skymundan eller att kopplingen blir oklar. Här underlättar det om det finns ett institutionaliserat, väl avvägt deltagande av yrkesaktiva i den högskoleförlagda undervisningen.

Verksamhetsförlagd utbildning har självklart en central roll i att integrera yrkespraktik med vetenskapliga teorier och forskning. Här är det viktigt med fungerande handledning (som i sin tur i stor utsträckning är beroende av samspelet mellan universitet och verksamhet, se även nedan). Idealet är pedagogiskt kompetenta, tillräckligt⁴³ akademiskt meriterade handledare som är väl insatta i utbildningens upplägg och examens/lärandemål och gärna också i forskning på det aktuella området. En förutsättning är att de får adekvat tid, ersättning och fortbildningsmöjligheter för att fylla en sådan roll (kontinuiteten i handledningen behöver

⁴¹ Något som enligt Morberg m fl (2006) ledde till en mer nyanserad användning av begreppen bland de deltagande professionsutbildarna i deras samverkansprojekt (dessa kom från sjuksköterskeprogrammet, lärarprogrammet och socialt arbete).

⁴² ”Lärare” syftar här både på universitetslärare och lärare ute i skolor.

⁴³ Här måste en viss hänsyn tas till vad som är möjligt att kräva för att behovet av handledare överhuvud taget ska kunna tillgodoses.

också betonas så att studenten inte bollas mellan olika personer). Ur integreringssynpunkt är det också värdefullt om studenterna har möjlighet att koppla VFU:n till examensarbetet eller liknande forskningsanknuten vidareutveckling.

I intervjuerna och annat material från de olika programmen ges flera exempel på sätt att införliva praktiskt yrkeskunnande (inklusive beprövad erfarenhet) i utbildningen utöver VFU:n (listan ska dock inte ses som uttömmande):

- Övningscentra typ Kliniskt träningscentrum där man under lugna former kan träna praktiska moment och även teamsamverkan under tillsyn av experter på området, och där även studenter som kommit lite längre i utbildningen kan ges tillfälle att hjälpa nyare studenter.
- Case studies som utbildningsmetod – dock något som nämns som ett ideal mer än att det verkligen tycks användas så mycket på utbildningarna ifråga.
- Det radikala greppet att fältförlägga större delen av en utbildning.
- Kursmoment inriktade på att reflektera över och teoriansknyta det man sett och gjort vid kortare verksamhetsbesök.
- Särskilda dagar eller tillfällen när man har möjlighet att träffa och diskutera med yrkesutövare från olika verksamheter som det kan bli aktuella att arbeta inom.
- Erfarenhetsförmedling av lärare som är handplockade till utbildningen (gästlärare, timplärare etc) för att undervisa om någon särskild aspekt av yrkesutövningen.
- Ordinarie lärares ”vardagliga” förmedling av egna yrkeserfarenheter, som kan vara färska eller ligga långt tillbaka i tiden beroende på lärarens anställningslängd och anställningsvillkor.
- (P)PU, Personlig och Professionell utveckling, ett inslag som idag ingår i flera av de människoinriktade professionsutbildningarna. Det syftar bland annat till fortlöpande reflektion om yrkesrollen som helhet och om att växa i den egna yrkesidentiteten: till viss del handlar det om integration av olika sorters kunskap men framför allt om den yrkesmässiga progressionen. Här kan man anknyta till Ulla Holm (som forskat om bland annat läkare och behandlingsassistenter) som lyfter fram utbildningens och lärarnas roll för att ge de blivande yrkesutövarna en så bra grund som möjligt att stå på. Hon menar att ”/e/tt viktigt mål för all utbildning av professionella hjälpare är att utveckla en professionell identitet hos studenterna”, något som innebär att studenterna (i idealfallet) tar till sig en yrkesroll som ger god vägledning etiskt och socialt när de utför arbetet (2009 s 189). Utifrån sin forskning drar hon också slutsatsen att ”/f/ör att bli en god professionell hjälpare gäller det att ha goda professionella lärare” (s 198ff). Jag har inte stött på någon direkt kritik mot (P)PU-momentet men däremot en hel del uppskattning. Möjligen är det något som skulle kunna ges en bredare spridning till fler yrkesutbildningar. En komplikation är att som obligatoriskt kursinslag måste PU vara examinerbart; här är utmaningen att lägga lärandemålen och examinationsformerna på ett plan som fångar in något meningsfullt och inte motverkar sitt syfte till exempel genom att vara alltför fyrkantiga och instrumentellt betonade. Inom läkarutbildningen men också socionom- och sjuksköterskeutbildningen arbetar man med detta.

Samarbetsformer mellan verksamhet och universitet

i bred mening, det vill säga inte enbart vad gäller grundutbildningen, spelar också in här.

För det första är det viktigt med väldefinierade, avgränsade, hanterliga samarbetsformer, anpassade efter situationens eller problemets speciella karaktär (till exempel om det gäller att ordna pålitlig tillgång till bra VFU-platser, adjungera personal, eller vidareutbilda yrkesverksamma).

För det andra är det viktigt med ömsesidighet i utbytet så att universitetsnivån får input från verksamhetsnivån och vice versa. I de här sammanhangen behöver man hålla i minnet skillnaden mellan yrken och de verksamheter/organisationer där de utövas: yrkeskollektivets intressen och åsikter och så vidare är ju inte alltid desamma som den specifika verksamhetens eller arbetsorganisationens. Även yrkesorganisationer är förstas av intresse när det gäller att utveckla samarbetsformer.

För det tredje är det viktigt och önskvärt med något system för att underlätta en smidig övergång från utbildningen till yrkesutövning i den praktiska verksamheten. Exempel på mer avancerade sådana system är AT för läkare, de ekonomiska och tekniska yrkenas traineeprogram och liknande. Ett AT-liknande system med ett ”provår” föreslogs ju intressant nog för läraryrket i samband med införandet av legitimation (SOU 2008:52; Prop. 2010/11:20). Från Skolverkets sida ville man slopa kopplingen till legitimationen och ha det som en ren yrkesintroduktion – vilket inte beaktades i regeringsförslaget som nu alltså har gått igenom. Den som tar lärarexamen från och med 1 juli 2011 och inte har arbetat minst ett år före den 31 mars 2012 måste därför genomgå en introduktionsperiod på minst ett år, med en legitimerad och helst några års erfaren lärare som mentor, innan hon/han kan ansöka om legitimation via Skolverket (http://www.skolverket.se/fortbildning_och_bidrag/lararlegitimation). Ett lämplighetsintyg från rektor krävs också. Hur väl denna lösning kommer att fungera för läraryrket återstår ännu att se. Av de utbildningar jag tittat närmare på, bortsett då från läkarnas, tycks övergångsproblemet lösas smidigast på journalistprogrammet på grund av den genomgående starka verksamhetsanknytningen.

Flera olika konkreta former för verksamhetsanknytning diskuterades i mina intervjuer, till exempel det tidigare nämnda samverkansprojektet mellan socionomprogrammet och Sahlgrenskas kuratorsverksamhet, diverse uppdragsutbildningar, samt forskarskolor som CUL och satsningar som Lärarlyftet, som kan fungera som en länk mellan lärarutbildning, skola och forskning.

I det här sammanhanget vill jag kort också nämna Centrum för yrkeskunnande som bildades vid UFN i januari 2011. Centrets uppdrag är ”att främja forskning och utvecklingsarbete för yrkeskunnandets utveckling och att erbjuda kvalificerad utbildning inom yrkespedagogik och yrkesdidaktik” (<http://www.ufn.gu.se/yrk>). Dess verksamhet, som bland annat inbegriper nordiskt samarbete och en nationell forskarskola, är i första hand inriktad på lärare och lärande inom icke-akademiska yrken och yrkesutbildningar. Om man undviker att dra alltför skarpa gränser mellan sådana yrken/utbildningar och de akademiska professionsutbildningar som diskuteras här⁴⁴ bör dock även de senare kunna dra nytta av (åtminstone vissa aspekter av) centrets breda verksamhet och forskning.

⁴⁴ Över lag tror jag det är lika ofruktbart att skilja för mycket mellan akademiska yrken eller professioner och andra yrken som mellan ”teori” och ”praktik”.

Att ta tillvara och synliggöra universitetslärares professionskompetens

Ett allmänt intryck är att situationen präglas av oklarhet, och säkert också en hel del rena missförstånd (frånsett att sådant som intressekonflikter och kulturkrockar också spelar in), när det gäller vilka lösningar som finns tillgängliga och är möjliga att tillämpa. Oklarheten har förstås till stor del att göra med de senaste 4–5 årens många statliga utredningar och alla därav följande föreslagna eller nyligen beslutade reformer som påverkar professionsutbildningars och universitetslärares villkor.

Det finns dock en ganska stor konsensus bland dem jag talat med – på alla nivåer – om att det är positivt med fler disputerade universitetslärare, men också om att det inte är det *enda* som räknas eller borde betonas fullt så mycket som nu. Enbart lektorer och professorer förmår knappast heller fylla alla undervisningsbehov.

Från studentsynvinkel vill man generellt ha universitetslärare som har både yrkes-, forsknings- och pedagogisk kompetens. De två första måste inte nödvändigtvis sammanfalla hos samma personer, och den pedagogiska kompetensen och engagemanget – i pedagogisk kompetens ingår det ju faktiskt att kunna förmedla *alla* sina kompetenser på ett bra och engagerat sätt – framhålls ofta som viktigast av allt. Vad gäller yrkeskompetensen bör kontakten med yrket helst vara någorlunda färsk. Något som uppskattas är att få konkreta exempel och fall presenterade för sig, liksom konkreta tips på hur man kan hantera olika situationer. Med andra ord sådant som förmedlar en tydlig känsla för yrkesutövningen. Även många av universitetslärarna jag talat med uppskattade att ta med sådana inslag i sin undervisning (men förstås helst då koppla det till teori och forskning). Idealet om yrkes- och akademisk ”dubbelkompetens” – eller kanske snarare trippelkompetens om man räknar både undervisning och forskning – är dock starkt både bland studenter, lärare och utbildningsansvariga samtidigt som förutsättningarna att upprätthålla sådan är begränsade i dagsläget.

De ”*bemanningslösningar*” jag träffat på i intervjuer och annat material är framför allt:

- Kombinationstjänster där man varvar yrkesverksamheten med undervisning: uppskattat och efterfrågat av många men kan också medföra en del praktiska problem i form av dubbelt arbete och dubbla lojaliteter.
- Gästprofessorer och övriga gästlärartjänster
- Att ta in timlärare kunniga på speciella områden
- Förslag om att ge universitetslärare möjlighet att ta en ”sabbatstermin” då och då för att underhålla kontakten med professionen
- Att förbättra adjunkternas villkor (där de finns kvar) då dessa ofta står närmare yrkesverksamheten än lektorer och professorer; ge möjlighet till kompetensutveckling.⁴⁵ Observera att inriktningsdokumentet ”Göteborgs universitet förnyas” som tidigare nämnts har inslag som betyder att vissa personalkategorier får en formellt lite

⁴⁵ Jmf vad som sades under socionomutbildningen om att adjunkter fått möjlighet att gå forskarutbildning inom ramen för sin tjänst; se även Universitetsläraren 2010(6) s 4–5 om en satsning vid Malmö högskola som bland annat ”syftar till att stärka adjunkternas roll som brobyggare mellan vetenskap och profession”. Jmf också vad som sades i HSV-rapporten *Frihetens pris* (2008:22R) om högskole/universitetsadjunkters situation över lag: ofta dåligt med tid för forskning och kompetensutveckling samt en svag och ibland ifrågasatt ställning.

starkare ställning i organisationens beslutsstruktur; detta gäller bland annat adjunkterna och kan kanske bidra till att främja dem som grupp.

- Att i större utsträckning utnyttja möjligheten att efterfråga yrkeskompetens vid alla slags tjänstetillsättningar
- Mer allmänt: att utnyttja friutrymmet som autonomireformen ger (något som ju på olika sätt redan är märkbart i den pågående omorganiseringen)

Hur kan man då *synliggöra universitetslärares professionskompetenser och yrkeserfarenheter* mer konkret?

- Genom att ta fasta på alla befintliga formella skrivningar där professionskompetens eller beprövad erfarenhet betonas – inklusive anvisningar till den nya kvalitetsutvärderingsmodellen – och trycka på att sådana skrivningar ska införas där de uppenbart saknas.
- Genom att medvetet uppmärksamma yrkeskompetens inte bara i anställnings- utan också lönesättningsfrågor – säkerställa att det inte slentrianmässigt kommer i skymundan bakom de akademiska och pedagogiska meriter som också efterfrågas.
- Något som tas upp i många sammanhang är behovet av att formulera, diskutera, dokumentera och systematisera sina professionskompetenser (inklusive beprövad erfarenhet, jmf nedan) bättre än vad som sker nu. Kanske kan man på den här punkten dra lärdom och nytta av det arbete som skett under senare år när det gäller bedömning av ”reell kompetens” i samband med studenters behörighet (se särskilt HSV Rapport 2009:21R).
- Ett sätt att bedöma yrkeslärares (dock inte universitetslärares) yrkeskompetens som kan vara intressant i sammanhanget fann jag i SOU 2008:29 s 165: bedömningen bör ske utifrån yrkesverksamhetens *relevans, längd, aktualitet* och *kvalifikationsnivå*.
- En ganska påtaglig och mätbar faktor som bland annat nämndes av några informanter är om man varit engagerad i någon form av utvecklingsarbete inom sitt yrke (vilket ju även kan vara ett sätt att systematisera beprövad erfarenhet).
- Samarbeta med andra yrkesutbildningar på samma lärosäte eller med samma utbildningar på andra lärosäten för att utbyta erfarenheter på detta lika väl som på andra områden.
- Mer långsiktigt: uppmuntra forskning om aspekter av yrkesutövningen som det ännu inte finns så mycket skrivet om, vilket kan visa omgivningen på värdefulla professionskompetenser.

Försök till svar på de inledande frågorna, och några avslutande ord

Generella kompetenser

På frågan *om det finns generella kompetenser* – kompetenser som alltså är relevanta för alla eller de flesta yrken – måste det övergripande svaret bli ja. För det första har det under senare decennier gjorts ett flertal försök både internationellt och nationellt att definiera sådana kompe-

tenser på olika abstraktionsnivåer, exempelvis OECD:s DeSeCo-typologi, EU:s 8 nyckelkompetenser, Blooms taxonomi, den typologi som den svenska Valideringsdelegationen lyfte fram i sin slutrapport från 2008, och sist men inte minst Bologna-modellens tredelade typologi.⁴⁶ För det andra är sådana definitioner numera införlivade i formella styrdokument, från högskoleförordningens examensordning ner till de enskilda kursplanerna. För det tredje nämns också den här typen av definitioner återkommande i mina intervjuer när jag frågat (dock med mycket hänsyn till och reflektion över det yrkesspecifika och situationsspecifika). Att det existerar generella kompetenser kan alltså betraktas som väletablerat och knappast ifrågasatt. Diskussionen gäller snarare hur dessa ska operationaliseras inom specifika yrken och utbildningsinslag. Inte särskilt förvånande tenderar åsikterna att gå isär ju mer man kommer ner på detaljnivå. Men då är vi alltså mera inne på frågor om enskilda yrkens kompetenser.

Vad är professionskompetens?

Angående *vad som är professionskompetens inom olika professionsutbildningar* är ett övergripande svar: för de utbildningar jag sett närmare på är det framför allt de kompetenser som beskrivs i examensordningens och utbildningsplanernas examensmål (se bilaga B).⁴⁷ Det svaret grundar sig på att vad som tas upp i dessa både breda och utförliga beskrivningar åtminstone i stora drag täcker in vad som nämns som viktiga professionskompetenser i mina intervjuer och också i forskning om yrkena ifråga. Där ”luckorna” är störst i dessa dokument handlar det oftast om kompetenser som är svåra att exakt formulera och definiera i skrift därför att de i så hög grad är knutna till själva yrkesutövandet.⁴⁸ En viktig kompetens som nämns i samband med sjuksköterskeutbildningen och även läkarutbildningen i intervjuer och annat material där yrkesföreträdare kommer till tals, men som inte tas upp i de nationella examensbeskrivningarna eller lokala utbildningsplanerna, är förmågan att använda alla sina olika sinnen i det ofta påtagligt fysiska mötet med patienten och ta detta till hjälp i bedömningen. Ett annat exempel: betoningen av att lära sig samarbeta med andra yrkeskategorier som man kommer att ha samröre med i sin professionella verksamhet framstår för både sjuksköterske-, socionom-, och i viss mån läkar- och lärarutbildningarna som ”tyngre” i intervjuer och annat material än i utbildningsplanerna.⁴⁹ Men: just eftersom de formella examensmålen i allmänhet är såpass utförliga handlar de största skilljaktigheterna i förhållande till intervjuer etc ofta snarare om att lärandet av en del av de fastställda professionskompetenserna inte tillgodoses så bra i utbildningen som man skulle kunna önska. Skälen till detta har framför allt att göra med bristande tillgång på lärare med aktuell yrkeskompetens, olika problem med VFU:s upplägg, och med integrationen av praktiska och akademiska moment i allmänhet.

⁴⁶ Se SOU 2008:112 kap. 8 och Carlgren, Forsberg & Lindberg (2009).

⁴⁷ Och rimligtvis även kursplanernas lärandemål; jag har dock bara sett närmare på ett fåtal kursplaner.

⁴⁸ Här finns spår av en spänning mellan *yrkesrelevanta* och *examensrelevanta* kompetenser (Lindhart & Lund 2006), där de senare är nödvändiga för att klara examenskraven men kanske inte lika relevanta för att klara den faktiska yrkesutövningen. Jmf Eriksson (2009 kap. 10) som talar om spänningar mellan en yrkesdiskurs och en (överordnad) utbildningsdiskurs där examinationskraven ingår. Risken är förstås att studenter fokuserar alltför hårt på examinationskraven på bekostnad av att lära sig, och reflektera över, yrkesrelevanta kompetenser.

⁴⁹ För läkarutbildningen har dock mer om sådan samverkan tagits med i de nya lokala målen, jmf bilaga B.

HSV:s inställning

Angående *hur HSV ställer sig till frågor om universitetslärares professionskompetens* står det ganska klart av rapporter, remissvar etc att verket generellt framhåller professionskompetensens betydelse och lägger större vikt vid den jämfört med vad som vanligtvis görs i offentliga utredningar, regeringspropositioner och liknande.

Beprövad erfarenhet

Vad innebär då beprövad erfarenhet? En som gått i närkamp med begreppet är Anita Eriksson i sin avhandling *Teori och praktik i lärarutbildning* (2009). Hennes sammanfattning är lätt att instämma i:

Beprövad erfarenhet verkar vara ett begrepp vars innebörd ännu inte i någon större utsträckning har fått en konsistent artikulering. Detta bekräftas av de många olika sätt att beskriva och tolka begreppet som förekommer i policydokument, rapporter och andra texter om högre utbildning. En gemensam utgångspunkt är att beprövad erfarenhet skiljer sig från vetenskaplig grund, men när det gäller på vilket sätt och i vilken utsträckning är variationerna stora. (Eriksson 2009 s 98)⁵⁰

Att det saknas en allmänt vedertagen definition av beprövad erfarenhet påpekas även av andra forskare inom de berörda yrkesområdena, till exempel Oscarsson (2009 s 44). En inringning av begreppet som i stora drag sammanfattar de vanligaste uppfattningarna jag träffat på både i intervjuer och annat material, och som innefattar övergången från erfarenhetsbaserad kunskap i största allmänhet till en mer synlig och systematiserad beprövad erfarenhet, är dock denna:

Det unika i erfarenhetskunskap är att den oftast inte är granskad. Först när den blir synliggjord genom reflektion och i samtal – dialog med andra, kan den också granskas och utvecklas. På det sättet kan den bli en del i den beprövade erfarenheten, en kollektiv och delad kunskapsgrund. (Östlinder m fl 2006 s 10, min kursivering).

Samma tankegång finns ännu utförligare formulerade i utredningen *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109 s 129) och utgår i sin tur från HSV:s utvärdering av lärarutbildningen (Rapport 2008:8R):

Beprövad erfarenhet är något mer än erfarenhet, även om erfarenheten är lång. *Erfarenheten ska vara prövad och dokumenterad eller i varje fall kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta för erfarenhetens verksamhetsinnehåll.* (min kursivering)

Eriksson menar vidare att beprövad erfarenhet är något som i alltför hög grad diskuterats som enbart kopplat till VFU och andra praktikinslag (2009 s 236). I själva verket – det framgår ju också av mina intervjuer – använder universitetslärare ofta berättelser om sina egna yrkeserfarenheter för att visa hur teori kan konkretiseras. Universitetslärares egna erfarenheter av det yrke de undervisar i är självklart också ett sätt för beprövad erfarenhet att komma in i bilden, och tillgodoses mer eller mindre välutvecklat på olika utbildningar. Vidare diskuterar Eriksson hur beprövad erfarenhet ofta relateras till en kvalitetsdiskurs, och den närliggande problematiken huruvida det alls kan mätas och bedömas. Här kommer man in på samma snåriga område som när det gäller evidens: hur fångar man in det som är viktigt med det erfarenhetsbaserade yrkeskunnandet utan att hamna i alltför rigida och instrumentella kriterier? En poäng tror jag är att inte blanda ihop begreppen beprövad erfarenhet och evidens –

⁵⁰ Däremot menar hon att "vetenskaplig grund" är ganska utförligt och samstämmigt beskrivet.

något som ibland finns en tendens att göra. Ett problem är också att beprövad erfarenhet inte nödvändigtvis är något positivt. Även det är en viktig poäng som också en del av mina informanter tog upp: beprövad erfarenhet som utarbetats på en arbetsplats används inte alltid nödvändigtvis i gott syfte (något som i och för sig kan gälla alla kunskapsformer), och den kan också i sämsta fall ha en bromsande effekt på behövliga förnyelser. Allt det sistnämnda anknyter till frågan *om det finns kvalitativa skillnader av beprövad erfarenhet som kan användas för att synliggöra professionskompetenser*. Även här måste ett övergripande svar bli ja. En relativt strikt definition av beprövad erfarenhet av den typ jag tagit upp här ovanför borde kunna vara till hjälp. Kombinerat med det som sades i förra avsnittet om att synliggöra professionskompetens verkar beprövad erfarenhet vara ett begrepp som går att göra mer av än att använda som honnörsord, även om detta kräver viss fingertoppskänsla.

Några allmänna faktorer

Avslutningsvis: några generella faktorer som framstår som centrala i frågor om hur professionskompetens hanteras är de följande.

Kunskapsyn (olika synsätt på vad professionskompetens och beprövad erfarenhet egentligen är och därmed också hur det ska definieras) och *kunskapsintresse* (olika uppfattningar om vad kunskaperna/kompetenserna ska användas till och varför). Det senare innefattar den påtagliga motsättningen mellan mer instrumentella varianter av kunskapsintresse som betonar anställningsbarhet, direkt påvisbar nytta, konkurrenskraft etc (omfattad inte minst av politiker, myndigheter, näringsliv och studenter, angelägna om att komma ut i arbetslivet) och andra varianter som betonar kunskapens värde i sig eller för den långsiktiga och mer svårdefinierbara personliga eller samhällsliga utvecklingen. De flesta sentida försök att specificera och definiera professions- och andra kompetenser har skett utifrån instrumentella kunskapsintressen, vilket samtidigt har stimulerat den kritiska reflektionen på området.

Yrkets och yrkesutbildningens historiska koppling till akademien. Detta är nödvändigt att ta hänsyn till för att förstå varför situationen inom en viss yrkesutbildning ser ut som den gör vad gäller synen på och hanteringen av frågor som rör professionskompetens. Dessutom: även om man inom två utbildningar har en likartad uppfattning och står inför likartade utmaningar vid en viss tidpunkt så kan vägen dit ha varit mycket olika, och detta historiska bagage kommer med all sannolikhet att inverka på respektive utbildning i framtiden.

De som *inte* har en lång tradition inom universitetsvärlden eller av att tillämpa och bidra till vetenskaplig kunskap har tvingats brottas med frågor om yrkets förhållande till forskning och vetenskap på ett sent stadium och har då ofta funnit nya fruktbara vinklingar (och har goda förutsättningar att fortsätta göra det, inte minst om man kan finna sätt att utbyta erfarenheter på den här punkten mellan utbildningar med sådan bakgrund). Förutsättningarna för de som *har* en lång akademisk tradition, som läkaryrket/-utbildningen, har å sin sida ändrats en del de senaste decennierna. Etablerade organisationsformer, arbets- och förhållningsätt har utmanats från olika håll och till viss del omprövats och omformulerats (ett exempel är det delvis påtvingna, delvis frivilliga ökade insteget för nya kunskapsdiskurser inom läkarutbildningen). Detta samtidigt som akademi, vetenskap och forskning är fortsatt starka ideal som i vissa avseenden kan sägas ha förstärkts, och därmed även stärkt dessa yrkens/utbildningars ställning; jämför hur medicinska definitioner av beprövad erfarenhet och evidens vunnit insteg i andra yrken/utbildningar och mer allmänt hur en omfattande universitetsutbildning i

stil med läkarens, ingenjörrens eller juristens kommit att bli ett ideal för allt fler yrken. Även här verkar för övrigt utrymmet för erfarenhetsutbyte mellan olika utbildningar vara stort. Det verkar också påkallat inte minst för att motverka förenklade bilder både av de klassiska professionerna och av förhållandet mellan vetenskaplighet/vetenskaplig grund och yrkeskompetens.

Organisationskultur – normer, traditioner och praktiker som finns inom specifika organisationer eller arbetsplatser och som medvetet eller omedvetet påverkar människors tankar och handlingar. Om kulturen är sådan inom en verksamhet eller på en arbetsplats att yrkesutövarnas teoretiska kunskaper inte uppmuntras – antingen det bottenar i ointresse eller i nedvärdering i förhållande till praktisk erfarenhet – kommer de nyblivna utövarnas kunskaper att erodera i takt med att de socialiseras in i verksamheten, något som togs upp i ett flertal intervjuer. Tendenser till detta kan i sämsta fall redan uppstå under VFU:n. Å andra sidan – om den akademiska kulturen, eller delar av den, inte upplevs uppmärksamma eller värdesätta professionskompetens är det ett lika allvarligt problem för professionsutbildningarna.

Till sist

Nuvarande formella bestämmelser, på olika nivåer från lagar och förordningar till GU:s policydokument, lyfter visserligen fram vetenskaplig och pedagogisk kompetens och meriter samt forskningsanknytning på ett sätt som gör att universitetslärares yrkeskompetens, professionella meriter och professionsanknytning lätt kan komma i skymundan.⁵¹ På samma sätt kommer ”beprövad erfarenhet” lätt i skuggan av ”vetenskap”. Samtidigt inrymmer dock de formella dokumenten många skrivningar som *uttryckligen främjar* de begrepp utredningen är tänkt att lyfta fram. En allmän slutsats är att här finns delvis förbisedda öppningar och möjligheter som skulle kunna utnyttjas i högre grad. Därtill kommer möjligheterna att använda universitetens större autonomi till att främja/stärka den här aspekten, en potential som bör uppmärksammas redan från början. Samma sak gäller den nya kvalitetsutvärderingsmodellen där både universitetet, institutionerna och programmen har chans att lyfta fram såväl *professionsutbildningarnas* speciella bidrag (till den akademiska miljön, till hela samhället osv) som *universitetslärares* professionskompetens överallt där utrymme ges – till exempel i självvärderingen och vid platsbesöken men också genom att tänka över vilken typ av examens- och andra studentarbeten man vill framhålla med tanke på hur väl dessa visar på lärande av viktiga yrkeskompetenser.

En annan allmän slutsats är att även om det finns en hel del man kan göra för att lyfta fram och värdesätta universitetslärares professionskompetens och yrkesrelaterade meriter – och att detta framstår som angeläget – så vore det ett misstag att rikta fokus enbart mot lärarna. För att skapa så hållbara och tillfredsställande lösningar som möjligt måste frågan behandlas i det större sammanhang där den ingår: i relation till utbildningarnas verksamhets- och forskningsanknytning, och till de organisatoriska förutsättningar som finns på och mellan de olika nivåerna.

⁵¹ Att just vetenskaplighet och forskning betonas i universitetsvärlden är en självklarhet som på ett plan varken kan eller bör ifrågasättas, men här är det alltså fråga om balansen i helheten när det gäller ett universitets yrkesutbildningar.

Referens- och litteraturlista

GU

”BLUE 11 Better Learning in University Education - Verktyg för uppföljning av utbildningsprogram vid Göteborgs universitet”, slutlig utformning beslutad 2011-01-10.

Centrum för yrkeskunnande <http://www.ufn.gu.se/yrk> (hämtat 2011-08-30)

”Förändring för förnyelse och kvalitet. Forsknings- och utbildningsstrategier 2009–2012”

”Göteborgs universitet förnyas – inriktning av det fortsatta arbetet med att utveckla universitetets organisation”. Besluts-PM 2011-03-22 Dnr A1 2883/10, med komplettering i Besluts-PM 2011-04-26 Dnr V 2011-155.

Måldokument ”Göteborgs universitet 2010”

”Ny nämnd för lärarutbildningen” (Nyhet: 2010-06-10),
<http://www.gu.se/omuniversitetet/aktuellt/nyheter>

Strategisk plan 2007–2010 Göteborgs universitet

Strategisk plan 2011–2012 Göteborgs universitet, ”Kvalitet och förnyelse – Strategier för Göteborgs universitet 2011–2012”

Styrdokument Dnr E5 4898/10 ”Anställningsordning för lärare”. Beslutsdatum 2010-12-15.

Styrdokument Dnr F1 4564/07 ”Anställningsordning för lärare”. Beslutsdatum 2007-12-12.

Styrdokument Dnr G8 3348/08 ”Forskning och utbildning i samspel – utbildningens forskningsanknytning och forskningens utbildningsanknytning”

Styrdokument Dnr J11 3394/06 ”Göteborgs universitets examensordning”, senaste uppdateringar 2010-02-01 och 2011-06-29.

Styrdokument ”Regler för lönesättning vid Göteborgs universitet”. Beslutsdatum 2010-05-06.

Vision 2020, diverse från <http://www.vision2020.gu.se/strategiska-projekt> (hämtat 2011-10-12)

Dessutom:

Strategiska planer för de aktuella fakulteterna och flertalet aktuella institutioner

Anställningsordningar/motsvarande dokument för de aktuella fakulteterna

Utbildningsplaner för de aktuella programmen samt ett mindre antal kursplaner

De flesta aktuella styrdokument på central GU-nivå och fakultetsnivå återfinns på:
<http://www.styrdokument.adm.gu.se/>

Högskoleverket

Rapport 2006:46R. *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet.*

Rapport 2007:4R. *Uppföljande utvärdering av utbildning i journalistik vid universitet och högskolor i Sverige.*

Rapport 2007:23R. *Utvärdering av grundutbildningar i medicin och vård vid svenska universitet och högskolor. Del I och II.*

Rapport 2008:22R *Frihetens pris – ett gränslöst arbete. En tematisk studie av de akademiska lärarnas och institutionsledarnas arbetsituation.*

Rapport 2008:8R *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen.*

Rapport 2009:21R *Reell kompetens vid bedömning av behörighet och tillgodoräkningen.*

Rapport 2009:22R. *Granskning av utbildningar i pedagogik. Nationell bild.*

Rapport 2009:25R. *Kvalitetsutvärdering för lärande. Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar.*

Rapport 2009:36R. *Utvärdering av socionomutbildningen vid svenska universitet och högskolor.*

Rapport 2010:22R. *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014.*

Remissvar En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109). 2009-03-26. Reg.nr. 13-48-09.

Vägledning för ansökan om examenstillstånd för lärarexamina. 2010-04-21.
Reg.nr. 641-933-10.

HSV:s publikationer kan läsas och beställas på
<http://www.hsv.se/publikationer.4.1dbd1f9a120d72e05717ffe546.html>

SOU och annat riksdags- och regeringsmaterial

Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor (SFS 2011:326)

Högskoleförordningen (SFS 1993:100)

Högskolelagen (SFS 1992:1434)

Prop. 2009/10:89 ”Bäst i klassen – en ny lärarutbildning”.

Prop. 2009/10:139 ”Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen”.

Prop. 2009/10:149 ”En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor”.

Prop. 2009/10:165 ”Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet”.

Prop. 2010/11:20 ”Legitimation för lärare och förskollärare”.

SOU 2007:98 *Karriär för kvalitet*. Betänkande av Befattningsutredningen.

SOU 2008:18 *Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten – till nytta för brukaren*. Betänkande av Utredningen för en kunskapsbaserad socialtjänst.

SOU 2008:29 *Yrkehögskolan. För yrkeskunnande i förändring*. Betänkande av Yrkehögskoleutredningen.

SOU 2008:52 *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Betänkande av Lärarutredningen – om behörighet och auktorisation.

SOU 2008:104 *Självständiga lärosäten*. Betänkande av Autonomiutredningen.

SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av HUT 07.

SOU 2008:112 *Yrkeskunnande – en likvärdig sökväg till lärarutbildningen mot yrkesämnen*. Betänkande av utredningen Utbildning till yrkeslärare.

U2010/4164 ”Riktlinjer för uppdrag om kvalitetsutvärdering av utbildningar på grundnivå och avancerad nivå”. Bilaga till regeringsbeslut 2010-07-08, nr II:1.

De flesta riksdagstryck, utredningar osv kan sökas, läsas och beställas på
<http://www.riksdagen.se>

Övrigt

- Arfwedson, G., Carlgren, I., Lindblad, S. & Sundgren, G. (1992) "Lärarprofessionalism – vad är det? Tre artiklar om läraryrkets innehåll och villkor." *Häftet för didaktiska studier* 34. Stockholm: Didaktikcentrum HLS Förlag.
- Anttila, S. (2007) "Systematiska översikter, metaanalyser och evidensbaserad praktik". *Socialvetenskaplig Tidskrift* 2007(1):70-76.
- Bergmark, A. & Lundström, T. (2006) "Mot en evidensbaserad praktik? Om färdriktningen i socialt arbete". *Socialvetenskaplig Tidskrift* 2006(2):99-113.
- Bronäs, A. (2006) "Mötesplats eller tomrum – funderingar kring en akademisk professionsutbildning". I Bronäs, A. & Selander, S. (red.) *Verklighet, Verklighet*.
- Bronäs, A. & Selander, S. (red. 2006) *Verklighet, Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Carlgren, I. (2009) "Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare". Carlgren, I. m fl *Den forskande läraren*.
- Carlgren, I., Josefson, I., Liberg, C. m fl (2003) *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (2009) *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlgren, I., Lilja, A., Johansson, E. & Marton, F. (2009) *Den forskande läraren: med ansvar för yrkets kunskapsbildning*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Läraförbundet.
- Davies, H.T.O., Nutley, S. & Smith, P.C. (red. 2000) *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. Bristol: Policy Press.
- Dellgran, M. (2007) *Konsten att förhandla. Om journalister i en kommersiell TV-kultur*. Arbetsrapport nr. 44. Göteborg: JMG, Göteborgs universitet.
- Eliasson-Lappalainen, R., Edebalk, P.G., Meeuwisse, A., Sunesson, S., Svensson, K. och Swärd, H. (2010) "Socialstyrelsen vill dirigera forskning". Debattinlägg, *Universitetsläraren* 2010(10-11):23.
- Eriksson, A. (2009) *Om teori och praktik i lärarutbildning*. Göteborg: Acta Universitati Gothoburgensis.
- Forsberg, E. (2009) "Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning". I Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*.
- Fransson, G. (2006) "Drivkrafter för diskussioner om 'teori' och 'praktik' – nedslag i texter om fyra yrkesgruppers yrkes- och utbildningsarenor". I Bronäs, A. & Selander, S. (red.) *Verklighet, Verklighet*.
- Gardeström, E. (2010?) "Journalistutbildningens dilemma – praktik eller teori?". <http://www.skeptron.uu.se/utbhst/p-Journalistutbil168.pdf>
- Gassne, J. (2010) "Evidensbaserad praktik på svenska socialhögskolor". Rapport från Socialstyrelsen.
- Hammare, U. (2004) "Kompetens i de sociala professionerna". Expertunderlag från Socialstyrelsen.
- Hanson, N. (2009) *Grävande journalistik*. Stockholm: Ordfront.
- Haynes, R.H., Devereau, P.J. & Guyatt, G.H. (2002) "Physicians' and patients' choices in evidence based practice: Evidence does not make decisions, people do". *British Medical Journal*, 324, 1350-1351.

- Hellquist, G., Rödger, S., von Below, B., Sveinsdóttir, G. & Björkelund, C. (2005) ”Tidig yrkeskontakt stärker studenternas professionella utveckling”. *Läkartidningen*, 102(38):2646-2651.
- Hellquist Lantz, G., Rödger, S. och Rödström, K. (2008) ”Rapport avseende uppdraget Om professionell utveckling i läkarutbildningen vid Sahlgrenska akademien. 2008-03-31.
- Holm, U. (2009) *Det räcker inte att vara snäll*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jergeby, U. (red. 2008) *Evidensbaserad praktik i socialt arbete*. Stockholm: Gothia.
- Karlsson, A. (2010) *I moderniseringens skugga? Om förändring och identitet i två administrativa serviceyrken*. Göteborg: Sociologiska inst., Göteborgs universitet.
- Kernell, L-Å. (2010) *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2009) ”Hur man blir en forskande lärare – en personlig betraktelse”. I Carlgren, I. m fl *Den forskande läraren*.
- Lindblad, S. & Edvardsson, A. (red. 2006) *Mot bättre vetande. Presentationer av forskning vid institutionen för pedagogik och didaktik 2006*. IPD rapport 2006:06. Göteborg: Inst. för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Lindhart, L. & Lund, B. (2006) ”Det problematiska med lärarutbildningen”. I Bronäs, A. & Selander, S. (red.) *Verklighet, Verklighet*.
- Lärarnas Riksförbunds hemsida (2011-10-15) <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/skolaiforandring/lararlegitimation>
- Mattsson, M. (2006) ”Hur bedöma praxisorienterad forskning?” I Bronäs, A. & Selander, S. (red.) *Verklighet, Verklighet*.
- Melin-Higgins, M. (1997) *Pedagoger och spårbandar. En studie av svenska journalisters yrkesideal*. Göteborg: JMG, Göteborgs universitet.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008) ”Profesjonsstudier – en introduksjon”. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morberg, Å., Löfmark, A., Öhlund, L. & Illicki, J. (2006) ”Handledning i yrkesutövning – ett samverkansprojekt mellan tre akademiska yrkesutbildningar”. I Bronäs, A. & Selander, S. (red.) *Verklighet, Verklighet*.
- Oscarsson, L. (2009) *Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten: en introduktion för praktiker, chefer, politiker och studenter*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Randall, D. (2007) *The Universal Journalist*. Third edition. London: Pluto Press.
- Roselius, M., Stensson, E. & Sundell, K. (2009) ”Effektutvärderingar i doktorsavhandlingar i ämnena socialt arbete och psykologi”. Artikelnr. 2009-126-250. IMS/Socialstyrelsen.
- Sackett, D.L. m fl (1996) ”Evidence based medicine: what it is and what it isn't?”. *British Medical Journal*, 312, 71.
- Skyvell Nilsson, M., Knutsson, A., Samuelsson, B. & Pilhammar Andersson, E. (2005) *Läkarens erfarenhetsbaserade kunskap*. Rapport: Sahlgrenska akademien, Sahlgrenska Universitetssjukhuset och Västra Götalandsregionen.
- Skyvell Nilsson, M. (2010) *Nu är det du som är doktor, nu är det du som bestämmer. Studier av yrkeskunnandets utveckling och manifestation hos studenter och läkare*. Göteborg: Sahlgrenska akademien.
- Sjöberg, J. & Hansén, S-E. (2006) ”Om att utveckla lärarkompetens – Relationen teori och praktik i lärarutbildningar”. I Bronäs, A. & Selander, S. (red.) *Verklighet, Verklighet*.
- Skolverkets hemsida (2011-10-05) http://www.skolverket.se/fortbildning_och_bidrag/lararlegitimation

- Socialstyrelsen (2004) *För en kunskapsbaserad socialtjänst*. Redovisning av ett regeringsuppdrag åren 2001-2003: Slutrapport.
- Socialstyrelsen (2005) "Kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska".
<http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2005/2005-105-1>
- Socialstyrelsens hemsida (publicerat 2010-09-20)
<http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/evidensbaseradpraktik>
- Svensson, L.G. (2003) "Yrkes- och professionssociologi". I Blomsterberg, M. & Soidre, T. (red.) *Reflektioner*. Göteborg: Sociologiska inst., Göteborgs universitet.
- Universitetsläraren* 2010(6):4-5. "Adjunkterna har ofta för mycket arbete"
- Wahlqvist, M. (2007) *Medical students' learning of the consultation and the patient-doctor relationship*. Dept. of Community Medicine and Public Health, The Sahlgrenska Academy, Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/3762>
- Wahlqvist, M., Bjarnegård, M., Hall-Angerås, M., Leander, K., Manhem, K., Nilsson, O. & Stibrant Sunnerhagen, K. (2010) "Professionell utveckling i läkarutbildningen i Göteborg: Kartläggning och förslag till handlingsplan". Göteborg, Sahlgrenska akademien.
- Wester, K. (2010) "Vad reportern bör kunna. Om journalisters utbildning i Sverige." Timbro.
- Wiik, J. (2010) *Journalism in transition. The professional identity of Swedish journalists*. Göteborg: JMG, University of Gothenburg.
- Östlinder, G., Norberg, A., Pilhammar Andersson, E. & Öhlén, J. (red. 2006) *Erfarenhetsbaserad kunskap – vad är det och hur värderar vi den?* Svensk Sjuksköterskeförening.

Bilaga A: Förteckning över informanter⁵²

Sjuksköterskeutbildningen

Margaretha Jerlock, programansvarig, FD, universitetslektor, sjuksköterska
Joakim Öhlén, ordf. programkommittén, kursansvarig, professor i omvårdnad, sjuksköterska
Stina Johansson, ordf. HVS (Hälsövetenskapliga Studentkåren), sjuksköterskestudent

Socionomutbildningen

Gerd Gustafsson, bitr. prefekt, FD
Annika Halén, studierektor grundutbildningen, universitetsadjunkt, socionom
Viveka Ekdahl-Lindgren, enhetschef kuratorsverksamheten SU/Sahlgrenska
Kvinnosjukvården, universitetsadjunkt, FM
Josefine Stridh, ordf. Socionomernas utbildningsråd, stud. på socionomprogrammet
Julia Bahnér, studentrepresentant, stud. på masterprogrammet

Läroarutbildningen

Elisabeth Hesslefors, prodekanus UFL, universitetslektor, FD, lärare
Lisbeth Lindberg, studierektor pedagogiskt arbete, samordningsansvarig korta programmet,
universitetslektor, doktorand Matematik och lärande, lärare
Maj-Lis Sjöbeck, vicedekanus UFL, FD, lärare
Helena Wattström, utbildningsledare inriktning musik, universitetsadjunkt, lärare (yrkesaktiv
20% som rytmikpedagog)
Josefin Ahbin, ordf. utbildningsutskottet SLUG (Utbildningsvetenskapliga Studentkåren),
nyutexaminerad lärare
Pontus Sundén, studentrepresentant

Journalistutbildningen

Bengt Johansson, prefekt, docent
Ulla Sätereie, studierektor grundutbildningen, universitetsadjunkt, journalist
Amanda Duregård, studentrepresentant

Läkarutbildningen

Johan Pontén, studierektor/kursledare för termin 8, professor, narkosläkare
Mats Wahlqvist, MD, specialist i allmänpsykiatri, forskare vid Inst. för medicin/avd. för
sambhällsmedicin och folkhälsa; leder den strategiska arbetsgruppen för professionell
utveckling i läkarutbildningen.

⁵² Titlar och positioner är de som gällde vid tiden för intervjuerna (våren och försommaren 2010). Tack till er alla för medverkan och för samtal med många intressanta infallsvinklar!

Bilaga B: Examensmål enligt HF:s examensordning⁵³, och i förekommande fall lokala mål

Sjuksköterskeexamen

Mål

För sjuksköterskeexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för behörighet som sjuksköterska.

Kunskap och förståelse

För sjuksköterskeexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen,
- visa kunskap i planering, ledning och samordning av vård- och hälsoarbetet,
- visa kunskap om förhållanden i samhället som påverkar barns, kvinnors och mäns hälsa, och
- visa kunskap om relevanta författningar.

Dessutom anger Sahlgrenska akademins utbildningsplan (senast reviderad 2010-08-20) följande **lokala mål** på den här punkten:

- visa kunskap om betydelse av omgivningens tillika hälso- och sjukvårdens miljöer för människans hälsa, ohälsa och välbefinnande
- visa kunskap om hur ohälsa manifesteras och uttrycks som symtom och tecken
- visa kunskap om patientens, närståendes och vårdpersonalens lärande i hälso- och sjukvården

Färdighet och förmåga

För sjuksköterskeexamen skall studenten

- visa förmåga att självständigt och i samverkan med patienten och närstående identifiera vårdbehov, upprätta omvårdnadsplan samt ge vård och behandling,
- visa förmåga att hantera läkemedel på ett adekvat sätt samt kunna informera patienten om läkemedlens effekter och biverkningar,
- visa förmåga att identifiera behov av och genomföra hälsofrämjande och förebyggande arbete,
- visa förmåga att initiera metodförbättring och kvalitetssäkring,
- visa förmåga att tillämpa sitt kunnande för att hantera olika situationer, företeelser och frågeställningar utifrån individers och grupperns behov,
- visa förmåga att informera och undervisa olika grupper samt att genomföra handledande uppgifter,
- visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera åtgärder och behandlingsresultat med berörda parter samt i enlighet med relevanta författningar dokumentera dessa,

⁵³ SFS 1993:100 bilaga 2.

- visa förmåga till lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att kritiskt granska, bedöma och använda relevant information samt att diskutera nya fakta, företeelser och frågeställningar med olika målgrupper och därmed bidra till utveckling av yrket och verksamheten.

Dessutom finns följande **lokala mål** här:

- visa förmåga att se möjligheter och undanröja hinder för hälsa och (re)habilitering i människors omgivning till stöd för hennes/hans lärande, hälsoprocesser och välbefinnande
- visa förmåga att identifiera, bedöma, beskriva, åtgärda och utvärdera människors symtom och tecken på ohälsa i syfte att stödja människors välbefinnande
- visa förmåga att använda informations- och kommunikationsteknologi samt tolka och värdera information relaterad till hälsa och ohälsa

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För sjuksköterskeexamen skall studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att med helhetssyn på människan göra åtgärdsbedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot patienter och deras närstående, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Dessutom finns följande **lokala mål** här:

- visa förmåga att skapa omvårdnadsrelationer för att kunna möta patienter i olika situationer under livsrytmen
- visa förmåga till reflektion över den professionella identitetsutvecklingen

Socionomexamen

Mål

För socionomexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Kunskap och förståelse

För socionomexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund samt kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa kunskap om och förståelse för samspelet mellan individers och gruppers sociala situation, levnadsvillkor, fysiska och psykiska hälsa samt funktionsförmåga i förhållande till samhälleliga och andra bakomliggande faktorer,
- visa kunskap om ledning av socialt arbete, och
- visa kunskap om och förståelse för barns behov och sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser.

Färdighet och förmåga

För socionomexamen skall studenten

- visa sådan färdighet och förmåga som krävs för att utveckla och genomföra socialt arbete på olika nivåer i samhället i samarbete med de människor som berörs,
- visa förmåga att tillämpa relevanta författningar i synnerhet inom det sociala området,
- visa förmåga att förstå, utreda och analysera sociala processer och problem, och
- visa förmåga att identifiera, strukturera, utreda och utvärdera insatser på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För socionomexamen skall studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att med helhetssyn på människan göra åtgärdsbedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Lärarexamen (hittillsvarande)

Mål

För lärarexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att förverkliga förskolans, fritidshemmets, förskoleklassens, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer.

Kunskap och förståelse

För lärarexamen skall studenten

- visa sådan kunskap i ämnen eller inom ämnesområden som krävs för den verksamhet som utbildningen avser, inbegripet kunskap om ämnets eller ämnesområdets vetenskapliga grund, och om relevanta metoder inom verksamheten samt visa insikt om aktuella forskningsfrågor,
- visa kunskap om lärande och undervisning,
- visa kunskap om läs- och skrivinläringens och matematikens betydelse för barns och elevers kunskapsutveckling, och
- visa kunskap om betydelsen av ett jämställdhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten och vid presentation av ämnesstoffet.

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år skall studenten dessutom

- visa mycket god kunskap i läs- och skrivinläring och i grundläggande matematikinläring.

För undervisning i grundskolan och i gymnasieskolan skall studenten dessutom

- visa mycket god kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt god kunskap i betygssättning.

Färdighet och förmåga

För lärarexamen skall studenten

- visa förmåga att omsätta kunskaper i ämnen eller inom ämnesområden och om lärande och undervisning som krävs för den verksamhet som utbildningen avser så att alla barn och elever lär och utvecklas,
- visa förmåga att förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- visa förmåga att förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet och delta i ledningen av denna,
- visa förmåga att analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- visa förmåga att använda informationsteknik i den pedagogiska verksamheten och inse betydelsen av olika mediers roll för denna, och
- visa förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom ämnen eller ämnesområden.

För lärarexamen på avancerad nivå omfattande 240, 270, 300 eller 330 högskolepoäng skall studenten dessutom

- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För lärarexamen skall studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot barn, elever och deras vårdnadshavare, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

Grundlärarexamen (den nya lärarutbildningen)

(Skrivningar om inriktning mot arbete i fritidshem har uteslutits här. Av utrymmesskäl har inte heller examensmål för ämneslärarexamen tagits med.)

Mål

För grundlärarexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som grundlärare i den verksamhet som utbildningen avser. Studenten ska även visa kunskap och förmåga för annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet.

Kunskap och förståelse

För grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 ska studenten

- visa sådana ämneskunskaper, inbegripet insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, som krävs för yrkesutövningen,
- visa sådana ämnesdidaktiska och didaktiska kunskaper som krävs för yrkesutövningen,
- visa fördjupad kunskap om grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring och om barns kommunikation och språkutveckling,
- visa kännedom om praktiska och estetiska läroprocesser,
- visa kunskap om vetenskapsteori och kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder samt om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap om bedömning av elevers lärande och utveckling.

För grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6 ska studenten

- visa sådana ämneskunskaper, inbegripet insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, som krävs för yrkesutövningen,
- visa sådana ämnesdidaktiska och didaktiska kunskaper som krävs för yrkesutövningen,
- visa fördjupad kunskap om läs-, skriv- och matematikutveckling,
- visa kännedom om praktiska och estetiska läroprocesser,
- visa kunskap om vetenskapsteori och kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder samt om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap i bedömning och betygsättning.

För grundlärarexamen ska studenten också

- visa sådan kunskap om barns utveckling, lärande, behov och förutsättningar som krävs för yrkesutövningen,
- visa kunskap om och förståelse för sociala relationer, konflikthantering och ledarskap, och
- visa kunskap om skolväsendets organisation, relevanta styrdokument, läroplansteori och olika pedagogisk-didaktiska perspektiv samt visa kännedom om skolväsendets historia.

Färdighet och förmåga

För grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 och för grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6 ska studenten

- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat, för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom yrkesområdet.

För grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6 ska studenten

- visa förmåga att kommunicera och reflektera kring frågor som rör identitet, sexualitet och samlevnad.

För grundlärarexamen ska studenten också

- visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas,
- visa förmåga att ta tillvara elevers kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling,
- visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov,
- visa förmåga att observera, dokumentera, analysera och bedöma elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål och informera och samarbeta med elever och deras vårdnadshavare,
- visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund, inbegripet de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna,
- visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever,
- visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten,
- visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten,
- visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna, och
- visa förmåga att i den pedagogiska verksamheten tillägna sig färdigheter som är värdefulla för yrkesutövningen.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För grundlärarexamen skall studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och deras vårdnadshavare,
- visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällsrelaterade och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.

Läkarexamen

Mål

För läkarexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för läkaryrket och för att fullgöra den allmäntjänstgöring (AT) som fordras för att få behörighet som läkare.

Kunskap och förståelse

För läkarexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen,
- visa såväl bred som fördjupad kunskap inom det medicinska området inbegripet kunskap om och förståelse för förhållanden i samhället som påverkar hälsan för olika grupper och individer, såväl barn som kvinnor och män,
- visa kunskap om ekonomi och organisation som är av betydelse för hälso- och sjukvården, och
- visa kunskap om relevanta författningar.

Färdighet och förmåga

För läkarexamen skall studenten

- visa fördjupad förmåga att självständigt diagnostisera de vanligaste sjukdomstillstånden hos patienter och i samverkan med patienten behandla dessa,
- visa förmåga att initiera och genomföra hälsofrämjande och förebyggande arbete inom hälso- och sjukvården för såväl enskilda som grupper av patienter,
- visa förmåga att kritiskt och systematiskt integrera och använda kunskap samt analysera och bedöma komplexa företeelser, frågeställningar och situationer,
- visa fördjupad förmåga att informera och undervisa olika grupper samt att genomföra handledande uppgifter,
- visa förmåga till lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper såväl inom hälso- och sjukvården som inom vård och omsorg,
- visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för åtgärder och behandlingsresultat med berörda parter samt i enlighet med relevanta författningar dokumentera dessa,
- visa fördjupad förmåga att på vetenskaplig grund diskutera nya fakta, företeelser och frågeställningar inom det medicinska området med olika grupper samt att kritiskt granska, bedöma och använda relevant information, och
- visa fördjupad förmåga att initiera, medverka i och genomföra förbättringsarbete samt utvärdera medicinsk behandlingsverksamhet.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För läkarexamen skall studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga till helhetssyn på patienten utifrån ett vetenskapligt och humanistiskt synsätt med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett etiskt och professionellt förhållningssätt gentemot patienter och deras närstående, och

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Dessutom angav Sahlgrenska akademins utbildningsplan tidigare ett antal **lokala mål**:

- Kunna tillägna sig kunskaper om patientens villkor, ur både ett individ- och samhällsperspektiv.
- Ha förmåga till kommunikation med patienter, anhöriga, personal och samhället.
- Ha förmåga till klinisk problemlösning i förening med andra kliniska färdigheter.
- Kunna möta patienter från hela världen.
- Ha förmåga till kritisk analys och reflektion förenad med förmåga till bedömningar i medicinsk-etiska frågor.
- Vara väl förberedd för ett kontinuerligt underhåll av kunskap och fortlöpande utveckling av sin yrkesskicklighet i den medicinska verksamheten.
- Ha kunskap om gränserna för läkarens arbetsfält, var andra professioner tar vid och samarbete med dessa
- Ha insikt om vikten av att främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

Dessa ändrades i maj 2011 till följande **definierade kompetensmål för professionell utveckling**:

Kommunikativ förmåga och självreflektion

Kunskap och förståelse

- förklara patient-läkarrelationens betydelse för patienten, närstående, läkaren och medarbetare
- redogöra för den patientcentrerade konsultationsmodellen
- redogöra för betydelsen av psykosocial anamnes i samarbetet med patienten

Färdighet och förmåga

- genomföra en patientcentrerad konsultation
- visa god förmåga att lyssna till och samarbeta med patienten; att kunna strukturera samtalet, göra sammanfattningar, ge tydliga och varierade gensvar
- visa förmåga att informera och förklara på ett tydligt och begripligt sätt; i mindre och större grupper, i kontakt med patienter, närstående, medarbetare och det omgivande samhället såväl muntligt som skriftligt
- visa förmåga att föra patientsamtal om livsstil och sexualitet med öppenhet och respekt
- visa förmåga att uppfatta patientens känslor och anpassa samtalet därefter

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- använda ett patientcentrerat förhållningssätt i kliniskt arbete
- visa förmåga att värdera egna konsultationer och reflektera över det egna bemötandet av patienter, såväl muntligt som skriftligt
- visa förmåga att benämna egna reaktioner vid krävande patientmöten och reflektera över dem
- identifiera behov av fortsatt utveckling av den egna kommunikativa förmågan

Ledarförmåga och samarbete

Kunskap och förståelse

- redogöra för svensk hälso- och sjukvårdsorganisation
- iaktta och beskriva olika beteenden i en grupp (gruppdynamik)
- ge exempel på läkares ledarskap i vardagliga situationer
- redogöra för vilka som berörs av läkares medicinska beslut och på vilket sätt man kommunicerar dessa beslut
- beskriva gränserna för läkares arbetsfält gentemot andra professioner och hur regler för legitimation påverkar arbetsfördelningen i vården
- diskutera läkares roll i kvalitets- och förbättringsarbete

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att leda en grupp (t ex rond)
- visa förmåga att i en grupp uttrycka sin egen åsikt, beakta andras åsikter och göra en sammanfattning av gruppens arbete gällande både resultat och process
- ge och ta emot feedback

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- bidra till lärande i grupper och ha insikt i läkares ansvar för lärande i organisationer
- identifiera egna styrkor och utvecklingsområden inom ledarskap och samarbete
- reflektera över egna och andras förväntningar på läkares ledarskap

Etiskt förhållningssätt

Kunskap och förståelse

- sammanfatta vad som förväntas av en läkare utifrån Läkarförbundets etiska regler
- förklara innebörden av de fyra etiska principerna; Godhetsprincipen, Människovärdeprincipen, Autonomiprincipen och Rättvis principen
- förklara innebörden av begreppen informerat samtycke och beslutskompetens

Färdighet och förmåga

- identifiera och formulera etiska frågor som aktualiseras i klinisk verksamhet
- diskutera etiska frågor inom hälso- och sjukvården på ett strukturerat sätt
- kritiskt granska egna och andras etiska argument
- diskutera förhållandet mellan patientens autonomi och läkares övriga professionella skyldigheter
- diskutera under vilka omständigheter det är försvarbart att avstå från eller avbryta behandling

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa respekt för patientens värderingar, integritet och självbestämmande
- reflektera över egna värderingar och beteenden, över läkaretik och professionalism
- försvara egna ställningstaganden i etiska frågor och samtidigt vara öppen för att andra personer kan ha en annan uppfattning
- visa hederlighet i skriftlig redovisning och i vetenskapliga arbeten

Kunskap och medvetenhet om mänskliga rättigheter och genus

Kunskap och förståelse

- redogöra för svenskt och internationellt regelverk för mänskliga rättigheter och förhållandet mellan dessa regelverk
- redogöra för den etiska, politiska och juridiska grunden för mänskliga rättigheter
- förklara vad rätt till bästa möjliga hälsa innebär och förstå sambanden mellan rätt till hälsa, fungerande hälsosystem och folkhälsa
- förklara vad ett genusperspektiv innebär i vården

Färdighet och förmåga

- diskutera vårdens bemötande av patienter och närstående, och analysera fall ur olika människorättsperspektiv, däribland genusperspektivet
- diskutera hur tillgången till mänskliga rättigheter påverkar människors hälsa, såväl för den enskilde patienten som för olika grupper i samhället

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- tillämpa svenskt och internationellt regelverk om mänskliga rättigheter
- behandla alla patienter, anhöriga och medarbetare med samma respekt för deras lika värde och rättigheter oavsett kön, etnicitet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning, könsöverskridande identitet och ålder
- analysera det bemötande och den behandling en patient får ur ett människorättsperspektiv med hjälp av begreppen tillgänglighet, åtkomlighet, acceptabilitet och kvalitet (availability, accessibility, acceptability, quality)

Vetenskapligt kritiskt förhållningssätt

Kunskap och förståelse

- diskutera grundläggande vetenskaps- och kunskapsteoretiska begrepp
- diskutera förhållandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet
- redogöra översiktligt för grundläggande vetenskapliga metoder i det medicinska fältet, deras möjligheter och begränsningar
- redogöra för forskningsetiska regler och deklARATIONER
- diskutera forskningens betydelse för hälso- och sjukvårdens utveckling

Färdighet och förmåga

- självständigt söka, kritiskt granska och använda vetenskaplig information inom det medicinska området
- visa förmåga att med omdöme tillämpa evidensbaserad kunskap på individnivå
- visa förmåga att självständigt analysera och bedöma komplexa företeelser i den kliniska vardagen, även med utgångspunkt i begränsad information
- visa förmåga att, inom ramen för ett projektarbete, urskilja och formulera vetenskapliga frågeställningar, undersöka dessa med adekvata vetenskapliga metoder, samt sammanfatta och tolka resultaten

- visa förmåga att skriftligen och muntligen redovisa och försvara egna vetenskapliga arbeten
- visa förmåga att sakligt kritisera och diskutera andras arbeten på ett vetenskapligt sätt

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa förmåga till helhetssyn på patienten utifrån ett vetenskapligt och humanistiskt synsätt
- visa förmåga att på vetenskaplig grund diskutera nya fakta, företeelser och frågeställningar
- visa medvetenhet om sina egna, vetenskapens och samhällets begränsningar
- visa förmåga att identifiera och konkretisera eget behov av kunskapsutveckling

Journalistprogrammet (Obs. endast enligt utbildningsplaner vid Göteborgs universitet/JMG)

Övergripande mål för *grundnivå* (utb.plan reviderad 2009-05-26 att gälla från ht 2009):

Efter avslutat program ska studenten:

- ha sådana kunskaper och färdigheter som krävs för en kvalificerad journalistisk yrkesverksamhet inom press, radio, television och nätbaserade medier.
- ha god insikt och förtrogenhet med frågor som hänger samman med journalistisk yrkesverksamhet, särskilt lagar, avtal och etiska frågor.
- kunna kritiskt granska den egna yrkesrollen och det journalistiska utbudet.
- vara väl förtrogen med sådana arbetsmetoder som är av särskild betydelse i journalistisk yrkesverksamhet.
- ha genomgått en kortare grundläggande praktik inom press, radio eller teve.
- ha en grund för vidare studier och professionell utveckling inom ämnesområdet.

Övergripande mål för *magisternivå* (utb.plan reviderad 2010-04-22 att gälla från ht 2010):

Kunskap och förståelse

För magisterexamen i journalistik ska studenten

- visa kunskap och förståelse inom huvudområdet journalistik, inbegripet såväl överblick över området som fördjupade kunskaper inom vissa delar av området samt insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, och
- visa fördjupad metodkunskap inom journalistik

Färdighet och förmåga

För magisterexamen i journalistik ska studenten

- visa förmåga att integrera kunskap och att analysera, bedöma och hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer även med begränsad information,
- visa förmåga att självständigt identifiera och formulera frågeställningar samt att planera och med adekvata metoder genomföra kvalificerade uppgifter inom givna tidsramar,
- visa förmåga att muntligt och skriftligt klart redogöra för och diskutera sina slutsatser, och den kunskap och de argument som ligger till grund för dessa, i dialog med olika grupper, och
- visa sådan färdighet som fordras för att delta i forsknings- och utvecklingsarbete eller för att arbeta i annan kvalificerad verksamhet.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För magisterexamen i journalistik ska studenten

- visa förmåga att inom journalistiken göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter samt visa medvetenhet om etiska aspekter på forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om vetenskapens möjligheter och begränsningar, dess roll i samhället och människors ansvar för hur den används, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att ta ansvar för sin kunskapsutveckling.

Bilaga C: Citat (utdrag) om evidensbaserad praktik från Socialstyrelsens hemsida

<http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/evidensbaseradpraktik>
(publicerat 2010-09-20)

Vad är en evidensbaserad praktik?

I en evidensbaserad praktik integreras tre kunskapskällor:

1. den för tillfället bästa vetenskapliga kunskapen om insatsers effekt
2. brukarens erfarenheter och förväntningar
3. den professionelles expertis.

Hur informationen från dessa källor vägs samman bestäms av det nationella och lokala sammanhanget, till exempel lagstiftning, riktlinjer och tillgängliga resurser.

Forskning

Den första delen av en evidensbaserad praktik är forskning om hur insatser fungerar. För säkrare kunskap krävs att minst två grupper av individer har fått olika insatser (eller att en grupp har fått en insats och att en annan inte har fått någon insats) och att dessa grupper jämförts både före och efter insatsen. Jämförelsen kan visa att insatsen är effektiv, men man ska hålla i minnet att resultatet gäller för hela gruppen. Det behöver inte betyda att insatsen är effektiv för var och en som får insatsen. Därför behövs även annan kunskap när man ska försöka hitta bästa lämpliga insats för en enskild individ.

Brukarens erfarenheter

Den andra delen av en evidensbaserad praktik är brukarens erfarenheter och förväntningar. Den verkliga experten när det gäller en individs problem är individen själv. Information från den enskilde är direkt avgörande för att rätt beslut ska kunna fattas. Alltså är det nödvändigt att involvera brukaren både i utredningsskedet och vid beslutsfattandet.

Den professionelles expertis

Den tredje delen är den professionelles expertis. I den ingår att kunna omvandla brukarens problem till konkreta frågor, att inhämta information från klienten och andra som belyser frågeställningen, att värdera denna information samt att söka och integrera vetenskaplig kunskap om lämpliga insatser med brukarens önskemål och med den professionelles praktiska erfarenhet. I detta arbete utgör standardiserade bedömningsmetoder en väsentlig del.

Ingen av kunskapskällorna viktigare än de andra

Sammanvägningen görs i dialog mellan den professionelle och brukaren, och beslutsgrunderna redovisas öppet. Denna transparens är en väsentlig del av en evidensbaserad praktik, bland annat eftersom det underlättar utvärdering och inläring. I vissa fall har den vetenskapliga informationen en minimal betydelse, som vid beslut om belopp och tid för utbetalning av försörjningsstöd. I andra fall har forskningsresultat större betydelse, till exempel om en kommun står inför ett beslut om att satsa på en ny insats som kräver resurser i form av utbildning, licenser eller liknande.

Vad är evidens?

/ mest en diskussion om utformningen av utvärderingar, likartat innehåll som följande avsnitt; min anm. /

Vad krävs för att en insats ska betraktas som evidensbaserad?

Ordet evidens kommer från latinets *evidentia*, som i detta sammanhang kan översättas med vetenskapligt stöd för insatsers effekter. Men evidens är inte ett absolut tillstånd utan det handlar om graden av tillförlitlighet – den för tillfället bästa tillgängliga vetenskapliga kunskapen.

Validitet

Två faktorer är särskilt viktiga för att värdera tillförlitlighet: intern validitet (att förändringar beror på insatsen och inget annat) och extern validitet (att insatsen är effektiv i vardagsarbetet på vitt skilda håll).

Trovärdiga utvärderingar

En grov indelning av utvärderingars trovärdighet i fallande skala:

1. randomiserat kontrollerade utvärderingar
2. icke-randomiserade utvärderingar med jämförelsegrupp
3. för- och eftermätningar utan jämförelsegrupp
4. sambandsstudier
5. experters åsikter

Vanligtvis anses endast de två första utvärderingstyperna (1–2) producera kunskap som ger tillräckligt säker beslutsgrund. De tre senare har visat sig ge en alltför osäker kunskap om insatsers effekter.

Viktigt undvika felaktiga rekommendationer

En viktig utgångspunkt är att det är bättre att missa en effektiv behandling (så kallat Typ II-fel) än att betrakta en ineffektiv behandling som effektiv. Skälet är att en felaktig rekommendation kan leda till användning av metoder som inte är effektiva. Det är kostsamt på flera sätt att implementera nya insatser; det tar tid från klientarbetet och det förhindrar i realiteten implementering av nya (och mer effektiva) metoder under en period.

Vad är skillnaden mellan en kunskapsbaserad och en evidensbaserad praktik?

För evidensbaserad praktik finns en definition som de flesta är överens om. Kunskapsbaserad praktik däremot saknar tydlig definition.

Socialstyrelsen har valt att använda begreppet evidensbaserad praktik för att betona att det inte är all kunskap som ger tillräckligt säkert stöd (evidens) för att en insats är effektiv (se fråga Vad krävs för att en insats ska betraktas som evidensbaserad?) och att det inte bara är vetenskaplig kunskap som är betydelsefull i beslutsfattandet i det enskilda fallet (se fråga Vad är evidensbaserad praktik?).

Räcker det att bevisa att en insats fungerar eller behöver man också bevisa varför den fungerar? / --- /

Kan man använda både kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder i utvärderingsforskning?

Det är frågeställningen som avgör hur en studie genomförs. Kunskap om insatsers effekter förutsätter en kvantitativ utvärdering där den insats som utvärderas jämförs med ett alternativ /... / och där individerna undersöks både före och efter insatsen. Dessa jämförelser är nödvändiga för att kunna kontrollera för förändringar som människor normalt sett genomgår. /... /

Att ställa olika typer av forskning mot varandra är olyckligt. /... / Kvalitativa fallstudier kan exempelvis vara ett utmärkt sätt att identifiera relevanta frågeställningar som kan följas upp i studier av annan karaktär. /... /

Vad betyder det att en metod är skadlig?

En evidensbaserad praktik har sin grund i etiska ställningstaganden – att det är oetiskt att intervensera i människors liv om det inte finns ett stöd för att insatserna åtminstone inte är skadliga.

Socialtjänstens brukare omfattar några av de svagaste grupperna i samhället, och socialtjänstens insatser utgör några av de mest ingripande insatser som samhället förfogar över. Socialtjänstens brukare är dessutom starkt beroende av insatserna på kort, men ofta även lång sikt. Därför är det ett etiskt krav att de insatser som används, så långt som möjligt har testats vetenskapligt och befunnits i varje fall inte vara skadliga. Det räcker inte att enskilda sociologer eller professionen i sin helhet tror att en viss insats är bra.

När empiriska studier visar att en åtgärd är mer effektiv än en annan innebär det inte att den fungerar för alla. Det är den genomsnittliga effekten för gruppen som ligger till grund för slutsatserna. Det är därför viktigt att det finns vetenskapliga belägg för att insatsen inte kan orsaka skada. Det kan tyckas som att skadliga insatser är ovanliga men det finns exempel på motsatsen. / här följer ett sådant, min anm. /

Det räcker således inte med vällovliga teorier, goda avsikter, hårt arbete och enighet om att en viss insats är effektiv. Inte heller räcker det med att klienter tycker en insats är bra. Exemplet åskådliggör också faran med devisen ”Det är alltid bättre att göra något än att inte göra något alls!” Den viktigaste uppgiften för en evidensbaserad praktik är att försäkra sig om att behandlingarna åtminstone inte skadar.

Hur många behöver bli hjälpta (till exempel familjer med barn med beteendeproblem) för att det ska betraktas som en god metod?

Det är en viktig etisk princip att samhällliga insatser ska hjälpa samtidigt som de inte får skada. En evidensbaserad insats innebär per definition att insatsen i genomsnitt har positiva effekter. Detta är emellertid ingen garanti för att insatsen hjälper alla.

Det finns inte något exakt svar på hur många som ska bli hjälpta för att en insats ska anses vara tillräckligt bra. En insats som endast har svaga behandlingseffekter är fortfarande etiskt motiverad om alternativet innebär sämre resultat. En insats med svagare effekt kan också vara motiverad om den är billigare än andra alternativ och därmed möjliggör att flera kan få hjälp. /... /

Spelar metoden egentligen någon roll – är det inte relationen mellan klient och socialarbetare som avgör hur det går?

Relationen mellan den professionelle och klienten är viktig. Likaså är kunskapen om hur man på bästa sätt hjälper klienten – det som inom olika professioner kallas metod, insats, behandling respektive intervention – viktig. I allt mänskligt samspel har relationer betydelse. Hur klienten upplever att behandlaren förstår honom eller henne, hur väl behandlaren kan förklara ett budskap och motivera till förändring har en stor betydelse, men själva insatsen är också av betydelse.

Ett exempel på att insatsen spelar roll märks i socialtjänstens arbete med att förebygga att unga lagöverträdare återfaller i brott. /*uppräknning av olika utvärderade insatser, min anm.*/ Det är alltså inte godtyckligt vilken metod som väljs. Professionella kan i värsta fall göra ont värre, trots goda resurser och ett gott uppsåt. /*här följer ännu ett exempel, min anm.*/



GÖTEBORGS UNIVERSITET