

Bara människor - på lika villkor?

Om brukarmedverkan, en alternativ diskurs och mötet mellan
uppdragsstudenter och socionomstudenter på
Socialhögskolan i Lund

Erik Eriksson

Handledare: Katarina Jacobsson

Examensarbete för filosofie master (30 hp)

Socialhögskolan i Lund

Lunds universitet

H 2009



Abstract

Author: Erik Eriksson

Title: "Only Humans – on equal terms? Service user involvement, an alternative discourse and the encounter between service users and social work students at the School of Social Work in Lund." (Translated title)

Supervisor: Katarina Jacobsson

Assessor: Anna Meeuwisse

The purpose of this study has been to investigate the service user involvement in the course "Socialt förändringsarbete" that has been offered since 2005 at the School of Social Work at Lund University. The service user involvement in this case is formed as an entire 7,5 hp course carried out by service users and social work students together. This means that the service users participate as students, working together with the social work students and completing the same lectures, tasks and examinations. The subject of the course is nontraditional ways of conducting social work. The point of reference of the course is that contemporary social work is in some ways conducted from an obsolete view on the relations between social worker and service users and that involvement and influence should develop for service users.

The study is formed on the basis of a qualitative, social constructionist approach, employing discourse theory as a tool for analysis. Overall 20 individuals participated in the study and the main empirical material consisted of four group discussions. The discussion groups were formed as three groups of former students within the course and one group of teachers.

The main questions in the study addressed how in retrospect the participants reflected on, and constructed the course and the collaboration between the students. Through the discussions it was also investigated how the participants constructed the image of each other.

The main finding of the study shows how the point of reference that the course suggests is being reproduced at the course to the extent that you can talk of an alternative discourse on social work being formed. The course creates an arena where service user students are in some ways discursively positioned above the social work students.

Although "social worker" and "service user" are not compromised as categories for division, the participants in the study create an image of exceeding mutual understanding between the groups and the course as a creator of inclusion for the service user. Even though the exclusion of the service user students seems to decrease, their identification with the service user role does not in the same way. On the contrary, in some cases the identification with the service user role seems to be strengthened, but then laced with more positive connotations.

Key words: Social work, service user involvement, social work education, discourse, discourse theory, exclusion, inclusion.

Svenska nyckelord: Socialt arbete, brukarmedverkan, brukarperspektiv, brukarinflytande, socionomutbildningen, diskurs, diskursteori, exklusion, inklusion, utanförskap.

Innehåll

Kapitel 1. Introduktion	1
1.1 Problemformulering.....	2
1.2 Syfte och frågeställningar	3
Kapitel 2. Bakgrund och begrepp	4
2.1 Kursen socialt förändringsarbete	4
2.2 Begreppsförklaringar	5
Brukare	5
Brukarorganisation	5
Brukarmedverkan	6
Brukarperspektiv	7
Kapitel 3. Kunskapsläget	8
Forskning <i>om</i> brukarmedverkan.....	8
Forskning <i>som</i> brukarmedverkan	10
Brukarmedverkan i socialarbetarutbildningen i Storbritannien	11
Brukarmedverkan i socionomutbildningen i Sverige	11
Konklusion	12
Kapitel 4. Teoretiskt ramverk	13
4.1 Min ingång i studien	13
4.2 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv	14
4.3 Teoretiska verktyg	16
Diskursbegreppet och teorier om diskurser	16
Kapitel 5. Metod	18
5.1 Valet av metod	18
5.2 Gruppdiskussioner som metod	19
5.3 Urvalsförfarande	19
5.4 Det empiriska materialet och tillvägagångssättet	20
Gruppdiskussionerna	20
Övrigt material	21
Tillvägagångssätt	21
Transkriberingens genomförande	22
Analysens genomförande	23
5.5 Metodologiska överväganden	24
Trassel	25
5.6 Etiska överväganden	26

Kapitel 6. Resultat och analys	27
En alternativ diskurs	27
6.1 Skilda uppfattningar om kursens vinster	28
Nya perspektiv på socialt arbete.....	28
Personligt lyft och nya perspektiv på livet	30
Med entusiasm eller mer återhållsamt gillande	32
6.2 Kursen som arena för förståelse och närhet.....	32
Den hyllade förståelsen	33
Den nära närheten och den mer distanserade närheten	33
De skilda utgångspunkterna för närhet.....	35
6.3 Om (o)lika villkor och olika expertkunskap	36
Lika villkor men olika förutsättningar.....	36
Vem är experten?.....	38
6.4 Konstruktionen av den samme och den andre	40
Alla som lika	41
Åtskillnaden och den över- och underordning som trots allt (åter)skapas	43
6.5 Förhållandet till ”verkligheten”	47
Uppdragsstudenterna som utsatta i ”verkligheten”	48
Socionomstudenterna som små i förhållande till ”verkligheten”	49
Kursen som alternativ till ”verkligheten”	50
Verkligheten som utanförskap, kursen som innanförskap	51
Betydelsen av konstruktionen av ”verkligheten”	53
 Kapitel 7. Slutdiskussion.....	 56
(Dis)kursens föresatser i praktiken – Frågeställningarnas besvarande	56
Inklusion – en diskurs på socionomstudenternas bekostnad?	58

Referenser

Elektroniska källor

Bilaga A – Intervjuguide till studentgrupper

Bilaga B – Intervjuguide till lärargruppen

Bilaga C – Exempel på brev till deltagare

Kapitel 1. Introduktion

Sedan socialt arbete blev en egen akademisk disciplin i Sverige och socionomutbildningen införlivades i universitetsväsendet år 1977, har utbildningen gradvis förändrats, från att ha varit en utpräglad yrkesutbildning med hög grad av praktisk anknytning, till att bli mer teoretisk och forskningsanknuten (Högskoleverket 2003:22-23, 49). Kraven på akademisk kompetens hos utbildningarnas lärare har höjts, vilket gjort att antalet adjunkter med mer direkt koppling till det praktiska yrkeslivet har minskat (Ibid.). Socialt arbete är fortfarande en ung akademisk disciplin, och med tiden kommer sannolikt ämnets vetenskapliga och teoretiska grund att växa och gränserna mot andra ämnen bli mer definierad. I denna utveckling kan teoretiseringen av socionomutbildningen förväntas fortsätta.

Socialstyrelsen har på senare år uppmärksammat vikten av brukarmedverkan och brukarperspektiv i kunskapsutvecklingen inom socialtjänsten (Socialstyrelsen 2003a; 2003b).¹ Intresset för brukarperspektiv kan ses som en nyorientering i synen på relationen mellan ”brukaren” och socialarbetaren (”tillsammans mot ett gemensamt mål” istället för ”från olika sidor av ett skrivbord”), men kan även hänvisas till införandet av New Public Management inom offentlig administration (Denvall et al. 2007a:294-295) och försök att professionalisera praktiken.² I detta strävar många verksamheter efter att uppnå en s.k. *evidensbaserad praktik*. Evidensbaserad praktik består, förutom av säkraste tillgängliga kunskap (vetenskaplig evidens), av ytterligare två fundament; den professionella bedömningen av situationen och brukarperspektivet (se ex. Sackett 2000; Newman et al. 2005; SOU 2008:18).

Även om vikten av brukarperspektivet understryks i praktiskt socialt arbete, och teoretiseringen ökat inom utbildningen, har intresset för brukarmedverkan inom Sveriges socionomutbildningar varit fortsatt marginellt (Kristiansen et al. 2007). Möjligen kan man under de senaste åren se en förändring i detta, något som bland annat tagit sig uttryck i samverkansprojektet BRUS.³ Brukarmedverkan har bland annat kommit till stånd i form av

¹ Se definition av begreppen ”brukarmedverkan” och ”brukarperspektiv” under stycke 2.2.

² Ordet brukare sätts inom citationstecken för att markera ett visst avståndstagande till uttrycket och den möjliga stigmatisering begreppet kan innebära. Ordet och användningen definieras under stycke 2.2.

³ Brukarmedverkan i utbildning i Socialt arbete (BRUS) startades i samband med kursen Socialt förändringsarbete, med hjälp av spridningsmedel från Europeiska socialfonden. BRUS är en sammanslutning mellan olika socionomutbildningar och brukarorganisationer och syftar till att stimulera och utveckla brukarmedverkan inom socionomutbildningarna (BRUS 2009).

forskningscirklar, brukarråd, brukarcaféer och olika typer av kursmoment.⁴ Brukarmedverkan genomförs dock i många fall som enstaka föreläsningar, vilket kan ses som en givande men marginell form av medverkan (Denvall et al. 2006). En annan form för brukarmedverkan i socionomutbildningen har realiserats på Socialhögskolan i Lund, genom kursen Socialt förändringsarbete. I kursen läser socionomstudenter 7,5-poäng tillsammans med s.k. uppdragsstudenter, rekryterade från olika brukarorganisationer (se vidare kring kursen och definitioner i kapitel 2). Utifrån samma kursplan genomför studenterna tillsammans alla kursmoment. Det är denna kurs och det pedagogiska mötet mellan uppdragsstudenter och socionomstudenter som är föremål för detta examensarbete.

1.1 Problemformulering

Min ingång i arbetet är att ett brukarperspektiv genom brukarmedverkan är någonting som bör utvecklas och förmedlas inom socionomutbildningen, för att därigenom skapa en bredare och mer nyanserad kunskap inom socialt arbete. Kursen Socialt förändringsarbete har just sådana ambitioner. Förutom det studenterna lär sig genom föreläsningarna, är det tänkt att kursen ska föra in ett perspektiv i socionomprogrammet, som tidigare uppfattats som underrepresenterat; brukarperspektivet (Denvall et al. 2007b). I stort kan kursen ses som ett kritiskt ställningstagande mot vad man uppfattar som en generell brist inom socionomutbildningarna i Sverige; en alltför individinriktad bild av sociala problem och deras lösningar samt en i vissa avseenden endimensionell bild av brukaren och av hur socialt arbete kan och ska bedrivas (Denvall et al. 2007b:289-293; Börjeson et al. 2009:52-55). Ansatsen är även att skapa en ökad förståelse mellan de olika studentgrupperna. Några av kursutvecklarna skriver att: ”Det gäller att ge alla studenter utrymme att synas som personer, vilket motverkar att det uppstår konkurrens mellan ett verksamhetsperspektiv och ett brukarperspektiv” (Denvall, Heule, Kristiansen, 2007:5-6). Citatet speglar en hög ambition och antyder även de presumtiva motsättningar och svårigheter som kursen skulle kunna ställas inför. Det kan finnas en spänning mellan kategoriseringarna ”den professionelle” och ”brukaren”.

Utformarna skriver vidare: ”För att motverka ett stereotypt vi-och-dom-tänkande, och för att lyckas med integrering, behöver aktörerna bli något annat än de ursprungliga stereotyperna.” (Denvall et al. 2006). Inom ramen för kursen finns alltså en målsättning att

⁴ Se BRUS (2008:4-7) för en översikt över vilka former för brukarmedverkan som genomförts i socionomutbildningarna i Sverige.

motverka stereotypa kategoriseringar av de olika studenterna. Kursutvecklarna uppmärksammar att det i kursens upplägg finns en utgångspunkt i just de kategoriseringar som man vill ifrågasätta. Den initiala kategoriseringen menar man är nödvändig för att kunna organisera genomförandet av kursen. Genom kursens mångfald av perspektiv och möten skapas sedan en problematiserad bild av de initiala kategoriseringarna och en insikt i att ”förståelse av utsatthet kräver kunskaper som överskrider ensidiga och förenklade kategoriseringar” (Denvall et al. 2006:5). Detta benämns som ”kategoriseringsparadoxen” (se Kristiansen et al. 2007; Denvall et al. 2007a; Denvall et al. 2007b).⁵

Men finns det ändå inte en risk att kursen och mötet istället kommer att accentuera eventuella förutfattade meningar och kategoriseringar, och därigenom bidra till ett utökat utanförskap för uppdragsstudenterna och fortsatta stereotypa bilder av socialarbetare respektive brukare? Vad skapas i det möte mellan olika studenter som kursen iscensätter? Vilken roll tillskriver man mötet och hur upplevs den brukarmedverkan som iscensätts inom kursen av de som deltagit?

1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att undersöka den brukarmedverkan som genomförs inom kursen Socialt förändringsarbete. Detta görs genom att studera hur lärare och studenter beskriver kursen och mötet mellan de två studentgrupperna. De specifika frågeställningar som arbetet behandlar är:

1. Hur pratar lärare och studenter om vad mötet och kursen har inneburit för studenterna?
2. Hur beskriver och diskuterar lärare och studenter kursen ”socialt förändringsarbete”?
3. Vilka bilder av studenterna kan urskiljas i lärare och studenters samtal om kursen?

När jag i frågeställningarna och den fortsatta framställningen skriver ”studenterna” innefattar detta både uppdragsstudenter och socionomstudenter.

⁵ Denna paradox är inte ny. Exempelvis inom feministisk teori är den mycket levande. För att kunna förändra, måste man själv först benämna (kategorisera) (se ex. Wendt Höjer & Åse 1996:32-34).

Kapitel 2. Bakgrund och begrepp

2.1 Kursen socialt förändringsarbete⁶

Kursen Socialt förändringsarbete har getts en gång per termin på Socialhögskolan i Lund sedan hösten 2005⁷ och startade som en del av ett samarbetsprojekt mellan bland andra Socialhögskolan och Basta arbetskooperativ. Kursen har gått under olika namn.⁸ Fortsättningsvis används för kursen benämningen ”Socialt förändringsarbete”. Grundstommen i kursen är att socionomstudenter genomför kursen tillsammans med uppdragsstudenter.⁹ Uppdragsstudenterna rekryteras från brukarorganisationer¹⁰ utifrån tanken att de äger betydelsefull kunskap och erfarenhet kring utanförskap och rollen som brukare. Samtidigt som uppdragsstudenterna bidrar till kursen genom sina perspektiv, får de själva möjlighet att tillägna sig den kunskap som förmedlas och utvecklas. Administrativt läser uppdragsstudenterna på en uppdragsutbildning och socionomstudenterna på en valbar kurs inom socionomprogrammet. I praktiken handlar det dock om en gemensam kurs.

Grovt skissat inleds kursen med ca två veckors föreläsningar. Förutom lärarnas föreläsningar kring socialt entreprenörskap, empowerment, förändringsarbete och mobilisering, får studenterna tillfälle att presentera sig själva. För uppdragsstudenterna innebär detta ofta att hon/han även presenterar den organisation som hon/han representerar. Efter det inledande blocket genomförs ett internat med övernattning. Här genomförs en s.k. framtidsverkstad som syftar till att ett antal idéer om innovativa projekt inom socialt arbete gemensamt arbetas fram.¹¹ Under den sista delen av kursen arbetar studenterna i blandade grupper med de olika projekten. Avslutningsvis lämnar grupperna in en projektplan som presenteras vid ett större seminarium och bedöms av en expertpanel bestående av sakkunniga på relevanta områden. Vissa terminer har kursen innehållit moment där socionomstudenterna läst enskilt. Min studie handlar dock enbart om den del av kursen där uppdragsstudenter deltar.

⁶ Hela den följande redovisningen av kursens innehåll grundar sig på Denvall et al. (2007a, 2007b).

⁷ Med uppehåll hösten 2008.

⁸ Senast den gavs (hösten 2009) hette den ”Socialt arbete som mobilisering och entreprenörskap”

⁹ Benämningen på denna studentgrupp har ägnats åtskillig diskussion vid utveckling av kursen. Man har lagt vikt vid att hitta en benämning som inte blir stigmatiserande eller nedvärderande (Kristiansen et al. 2007).

¹⁰ Se definition av begreppet brukarorganisation under stycke 2.2.

¹¹ Framtidsverkstad är en pedagogisk modell för att på demokratisk väg utveckla visioner, idéer och projekt.

Kursen startade som en del av ett projekt delvis finansierat av europeiska socialfondens equal-program. Equal-programmet syftar till att motverka diskriminering på arbetsmarknaden och utveckla delaktighet, empowerment, jämställdhet och jämlikhet mellan olika grupper (se Svenska ESF-rådet, <http://www.esf.se>). Även om det inte står uttalat i kursplanen finns således en målsättning att kursen, utifrån equal-programmets ledord, ska skapa ett positivt mervärde för uppdragsstudenterna. Också kursens utvecklare ser ansatsen att skapa ett fördjupat brukarperspektiv och en röst för brukare i utbildningen, som ett sätt att bidra till empowerment för brukarna själva (jmf Denvall et al. 2007a).

2.2 Begreppsförklaringar

Brukare

Jag använder begreppet brukare i texten för att benämna individer som nu eller tidigare har använt sig av eller på annat sätt varit "föremål för" samhällets sociala arbete. Enligt Socialstyrelsen (2003:17-19) antyder begreppet brukare en begränsning i valmöjlighet. Som brukare kan man i princip inte välja att avstå från tjänsten (exempelvis kan man vara beroende av socialtjänsten för att klara sig ekonomiskt). Tommy Möller (1996:381f) uppmärksammar att brukaren har begränsad möjlighet att välja producent (det finns bara en), men poängterar möjlighet för brukaren att genom sin delaktighet påverka den aktuella tjänsten. Som jag ser det kan benämningen brukare, om den används generellt för att benämna individer, leda till att man reducerar individen till en ensidig och stereotyp bild. Ett alternativ hade kunnat vara att använda begreppet klient. Klientbegreppet kan i vissa sammanhang (exempelvis när en individ, en klient, företräds av en advokat) indikera en stark ställning som uppdragsgivare (Salonen 1997:46f). Klienten inom socialt arbete indikerar däremot en liknande definition som brukaren, generellt innebärande en beroendeställning i förhållande till en social institution (Ibid.). Möller (1996:381f) menar att begreppet klient, inom socialt arbete, indikerar en mer passiv roll i jämförelse med begreppet brukare. Att jag väljer just begreppet brukare har att göra med att det är detta ord som används i de sammansatta orden brukarorganisation, brukarmedverkan och brukarperspektiv.

Brukarorganisation

I texten används ordet brukarorganisation för att beskriva de organisationer som uppdragsstudenterna är rekryterade ifrån. Det handlar om verksamheter som organiserar

människor med erfarenheter av brukarrollen, funktionshinder, en sjukdom eller någon typ av socialt eller samhälleligt utanförskap. Organisationerna behöver inte organisera sina medlemmar utifrån rollen som brukare i första hand, utan kan ha andra grunder för sin rekrytering. Som samlingsnamn används dock ordet brukarorganisationer. Merparten av organisationerna har formen av intresseorganisationer för gruppen och ofta bedriver man även någon typ av social och/eller självhjälpande verksamhet för medlemmarna (exempelvis Riksförbundet för social och mental hälsa (RSMH), stanningsföreningen, överviktigas riksförbund, Riksförbundet Attention, Romska föreningen). En del verksamheter har mer djupgående inriktning mot att stödja och rehabilitera sina medlemmar (exempelvis Fontänhuset och Länkarna) och vissa kan till och med ses som regelrätta behandlingsalternativ som upphandlas av kommuner (BASTA arbetskooperativ, Comintegra). Stig Larsson (2006:390f) uppmärksammar hur klient- och brukarorganisationerna är och har varit en stark kraft för att höja marginaliserade människors röst och hävda deras rätt i samhället. Detta innefattar även kravet på att dessa medlemmarnas kunskaper tas tillvara inom praktiskt socialt arbete (Ibid.).

Brukarmedverkan

Jag definierar brukarmedverkan som en strukturerad aktivitet där individer, vilka är eller har varit användare av tjänster som kan kopplas till samhällets sociala arbete, deltar aktivt med sin kunskap för att på olika sätt berika de organisationer som utför tjänsterna (denna medverkan ligger generellt utanför individens enskilda ärende inom verksamheten). Inom praktiskt socialt arbete är det naturligt att det är brukare av den aktuella verksamheten som medverkar (jmf Aronsson 2006:113). När det gäller brukarmedverkan inom Socialhögskolan handlar det däremot inte om studentinflytande, istället handlar det om att brukare av praktiskt socialt arbete bidrar med sin kunskap och sina erfarenheter. Även före detta brukare kan enligt definitionen medverka. Inom kursen Socialt förändringsarbete kan termen ”brukarmedverkan” ändå anses snäv. Även om merparten har ”brukarerfarenhet”, finns det uppdragsstudenter som aldrig använt sig av någon social tjänst, men som ändå har erfarenheter av socialt utanförskap eller varit utsatta för något som inom samhället uppfattas som ett socialt problem. För att bredda begreppet har kursutvecklarna också valt att använda termen uppdragsstudent. En ytterligare avgränsning görs i praktiken när det gäller innebörden av brukarmedverkan. Även bland studenter och anställda finns individer med erfarenheter av att vara brukare. Dessa skulle enligt den generella definitionen kunna bidra med brukarmedverkan inom

verksamheten. Så går man dock inte tillväga. Brukarmedverkan förutsätter i normalfallet att det är en person ”utifrån”, utan yrkesmässig (eller studentmässig) anknytning till organisationen, som bidrar med medverkan. Att det i definitionen av brukarmedverkan skapas denna gräns, att det ska vara någon ”från andra sidan”, kan upprätthålla en strukturell konstruktion av två grupper (brukare och ickebrukare) som inte överensstämmer med de faktiska erfarenheterna av ”brukarskap”.

Ordet brukarmedverkan används ofta tillsammans med ordet brukarinflytande. När det talas om brukarinflytande avses i första hand de fall där brukarmedverkan tar sig formen av påverkan på organisationens beslutsprocesser, planering och utformning (jmf Möller 1996; Aronsson 2006:113). Därmed inte sagt att uppdragsstudenterna inte har ett inflytande inom kursen Socialt förändringsarbete. Tvärtom är det möjligt att de har starkt inflytande genom att de påverkar de individer som ska arbeta med socialt arbete i framtiden. Det är dock inte denna typ av påverkan som i första hand avses med begreppet brukarinflytande. Således använder jag begreppet brukarmedverkan.

Brukarperspektiv

Brukarperspektiv inom socialt arbete definierar jag som när man i praktiskt socialt arbete tar hänsyn till brukarens kunskap och aktivt efterfrågar och arbetar med hänsynstagande till brukarens uttalade intresse och utgångspunkt (jmf Markström & Sandlund 2002:303). Ett brukarperspektiv kan lyftas genom brukarmedverkan men kan även anläggas i det dagliga arbetet och i kontakten med brukaren. Att förmedla ett brukarperspektiv på Socialhögskolan handlar på liknande sätt om att aktivt tillvarata ”brukares” kunskaper, erfarenheter och perspektiv i utbildningen. Man kan beskriva vad brukarperspektiv är genom konventionell undervisning, men om utbildningen vill förmedla ett brukarperspektiv, måste detta göras genom brukarmedverkan. Det är viktigt att poängtera att det inte finns *ett* brukarperspektiv. Brukarperspektiv handlar om olika individers skilda, erfarenheter, åsikter och kunskaper (jmf Ronsten 2002:319). Det gemensamma blir själva erkännandet och hänsynstagandet till dessa perspektiv. Innehållet i ett aktivt brukarperspektiv kan i vissa avseenden sägas vara besläktat med tanken om, eller ett sätt att skapa, empowerment för brukaren (jmf Adams 2003; Rønning 2007). Att arbeta med empowerment är något som blivit allt populärare inom socialt arbete och återfinns till och med explicit som begrepp i moderna definitioner av socialt arbete, exempelvis den från *International Federation of Social Workers* (IFSW) (Meeuwisse och Swärd 2006:45).

Kapitel 3. Kunskapsläget

Socialstyrelsen (2003a:79f) slår i en översikt kring kunskapsläget fast att det inom socialtjänstens fält finns sparsamt med exempel på forskning kring brukarmedverkan. Innefattar man forskning kring brukarmedverkan inom psykiatri, äldreomsorg och funktionshinder finns dock mer att hämta. Följande redovisning omfattar inte patientinflytande inom den somatiska hälsovården, då denna verksamhet i normalfallet handlar om någonting annat än socialt arbete. Patienter inom den somatiska vården kan inte heller, utifrån sin möjlighet att välja utförare, entydigt inpassas i brukarbegreppet. Inte heller forskning kring empowerment tas upp i denna översikt.

Forskning om brukarmedverkan

Urban Markströms avhandling (2003) behandlar genomförandet av den svenska psykiatrireformen. När det gäller brukarinflytande menar Markström att reformen har möjliggjort för brukar- och anhörigorganisationer att utvecklas och att detta i sin tur leder till att en alternativ, och för området intressant, kunskapsbas har börjat växa fram. Markström utreder tillsammans med Mikael Sandlund (2002:309f) frågan om hur brukarorganisationer kan bedriva forskning och utveckling (FoU) tillsammans med psykiatri och socialtjänst. De exemplifierar detta med erfarenheter från Socialpsykiatriskt Kunskapscentrum i Västerbotten där representanter från brukarorganisationer bland annat suttit med i styrgruppen. Brukarinflytandet var svårrealiserat i styrgruppen men mera framgångsrikt i mindre arbetsgrupper där möjligheten att ta initiativ var större. En förutsättning för brukarinflytande handlar enligt författarna om att från början klargöra brukarrepresentanternas funktion och mandat.

Vad gäller forskning kring funktionshinder har frågan om självbestämmande och möjligheten till inflytande lyfts fram på senare år. Kristina Karlsson (2007) studerar i sin avhandling hur samtal kring brukares omvårdnad skiljer sig beroende på om brukaren är närvarande. När brukaren inte är närvarande hänvisar de professionella och anhöriga till sina egna uppfattningar om vad som är det bästa för brukaren. När brukaren däremot medverkar under samtalet omskriver de övriga deltagarna sina uppfattningar genom diskursiva strategier för att göra egna uppfattningar till brukarens. På ett liknande tema undersöker Anette Kjellberg (2002), genom en intervjustudie med 23 individer, handikappades möjligheter till

delaktighet i beslut kring sitt dagliga liv. Kjellberg konkluderar att intervjupersonerna upplever en hög grad av beroende i de dagliga besluten och att det finns en diskrepans mellan ideologin om varje individs rätt till självbestämmande och deltagarnas upplevelser av sina möjligheter att påverka sin vardagssituation. I en brittisk intervjustudie kommer Kerstein Rummery (2002) fram till att behovsbedömningar kring funktionshinder bör skötas av organisationer styrda av funktionshindrade, eller att de funktionshindrade på andra sätt bör ges ökat inflytande och insyn i beslutsprocesserna.

Tommy Möller (1996) har undersökt brukarnas påverkansmöjligheter inom äldreomsorg. De äldre männen i studien (och framförallt de ur arbetarklassen) visade vanmakt inför sina påverkansmöjligheter och en ovilja att klaga utifrån att de trodde att detta skulle leda till ett försämrat bemötande (jmf även Szebehely 1995). Eva Wikström (2005) behandlar i sin avhandling frågan om självbestämmande inom äldreården. Wickström uppmärksammar ett antal motsägelsefulla situationer i relationen mellan brukare och vårdbiträde, exempelvis kring vem som äger tolkningsföreträde och legitim kunskap i en given situation. Paradoxa uppstår i arbetet för vårdbiträdena på grund av avsaknad av handlingsstrategier för hur självbestämmande ska genomföras rent praktiskt. För den intresserade behandlar även Socialstyrelsens (1998, 2008) i ett par utredningar frågan om brukarinflytande inom äldreården.

Pia Aronsson (2005) diskuterar med utgångspunkt i två kommunala verksamheter om brukarmedverkan inom socialtjänsten är ett hot mot den representativa demokratin. Brukarinflytande skulle potentiellt kunna frambringa en annan typ av verksamhet än det som majoriteten av befolkningen förväntar sig genom politisk representation. Aronsson menar dock att de fall som hon har studerat inte tyder på något sådant hot, framförallt med utgångspunkt i att brukarinflytandet genomförs på en lägre nivå än den politiska, vilket innebär att den medverkan som genomförs sker inom ramen för den politik som förs.

I en brittisk artikel presenterar Peter Beresford och Fran Branfield (2006) resultaten av tre projekt inom socialt arbete i Storbritannien som införlivat en hög grad av brukarmedverkan. Författarna uppmärksammar bland annat att brukare och anställda ofta har olika bilder av vad positiv måluppfyllnad innebär inom en verksamhet och att "brukares" möjligheter att påverka måldefinitionen för organisationerna generellt tycks vara liten. För ökade möjligheter till inflytande uppmärksammar studien vikten av att brukare samarbetar i organisationer och delar kunskap sinsemellan.

Forskning som brukarmedverkan

Forskning som tar brukarens perspektiv genom att framföra brukarens syn (genom att det är ”brukares” berättelser, upplevelser och åsikter som framställs) är vanligt inom socialt arbete. Ett par sentida exempel på forskning som faller inom denna kategori är Kristiansen (1999) om tidigare missbrukare, Jönson (2001) om pensionärsorganisationers bilder av åldrandet, Martinell Barfoed (2008) om adoptioner och Angelin (2009) om upplevelsen av långvarig arbetslöshet och socialbidragstagande. Denna typ av forskning kan dock inte jämföras med forskning som brukarmedverkan, där brukarna är aktiva i själva forskningsarbetet (jmf. Starrin 1993:23f). Enligt Socialstyrelsen (2003a:80) har det bara gjorts ett fåtal försök i Sverige att genomföra sådan forskning. Ett exempel är forskningsprojektet ”Svart på Vitt”, genomfört 1997 av länsstyrelsen i Värmland. Med utgångspunkt i den kunskap som finns producerad tycks kunskapsutveckling med brukaren som medproducent oftare ta sig uttryck som utvärdering inom olika verksamheter.¹² Bland annat har man inom ett projekt i Göteborg Stad genomfört sex brukarorienterade utvärderingar av olika verksamheter (Norman 2007). Också s.k. forskningscirkel är ett sätt att involvera brukaren i utvärdering eller forskning, och har exempelvis använts av Socialstyrelsen (1995) för att undersöka handikappreformens resultat.

I Storbritannien tycks forskning som bedrivs i samarbete med brukare genomföras i något högre utsträckning. Ett exempel är Diane Rose (2001), som i samarbete med patienter har undersökt attityder bland psykiskt sjuka på ett sjukhus. Ett annat exempel är Alison Faulkner & Sarah Layzell (2001) som i samarbete med brukare undersöker hur individer med psykisk sjukdom lever med sina problem. Diane Rose (2003) påpekar att forskning genom samarbete mellan forskare och brukare ofta glider mot utvärderande ansatser. Rose menar att när brukare själva skapar forskningsfrågor så kommer dessa ofta att inrikta sig mot en utvärderande karaktär (man är helt enkelt intresserad av att undersöka om de verksamheter man tar del av har goda resultat). Hur riktigt detta än kan vara, kan man förvänta att även forskarna själva i många fall leds in att tänka på utvärderingsansatser när det handlar om brukarmedverkan. Faulkner & Layzell:s arbete (2001) är dock ett exempel på forskning med brukarmedverkan, där det inte rör sig om någon typ av utvärderande ansats. I Storbritannien är Peter Beresford en av de mer kända forskarna kring brukarmedverkan. Även han fokuserar ofta på hur brukare kan delta i forskning och utvärdering som en väg till inflytande (se ex. Smith et al 2009; Beresford 2007; Glasby och Baresford 2006). När det gäller funktionshinder har Rob Kitchin (2000) genomfört en undersökning där 35 personer med olika

¹² Den danska BIKVA-modellen är ett exempel på en utvärderingsmodell där brukaren bestämmer frågeställningar och brukarperspektivet är utgångspunkt (Krogstrup 2007:146-148).

funktionshinder ger sin blid av hur de upplever forskningen kring deras problematik. Frågorna rörde deras generella upplevelse av forskningen, vad det bör forskas om, vem som bör utföra forskningen och hur forskningen bör genomföras. Resultaten visade att det fanns ett starkt intresse för utökad inkludering, där brukaren tar plats som konsult eller medskapare inte bara som respondent.

Brukarmedverkan i socialarbetarutbildningen i Storbritannien

När det gäller brukarmedverkan i utbildning i socialt arbete tittar man ofta på Storbritannien eftersom det i England sedan 2003 är ett krav på utbildningarna att de ska innehålla sådana moment (Socialstyrelsen 2003a:73, Levin 2004:3). Basset et al. (2006) skriver om hinder för medverkan och hur sådana kan överbryggas och Allain et al. (2006) diskuterar om brukarmedverkan är ett sätt att stärka eller manipulera utsatta grupper. Lorna Warren och Kathy Boxall (2009:285f, 293f) undersöker och diskuterar om det utanförskap som ”brukarna” utstår i samhället reproduceras och förstärks genom deras medverkan i utbildningen. De menar att en icke-exkluderande medverkan kräver former med hög grad av inflytande, inte minst som producenter av kunskap eller som studenter.

Enid Levin (2004) har via brittiska *Social work institute for excellence* publicerat en rapport där man i nio steg utförligt beskriver och diskuterar hur brukarmedverkan kan genomföras för att bidra till socialarbetarutbildningen. Vid en genomgång av utbildningarna i England poängterar dock Jeanie Molyneux och Julie Irvine (2004: 302-306) att genomförandet av brukarmedverkan tycks vara en komplex företeelse som är krävande att genomföra. Branfield et al. (2007:4) konkluderar att formerna för brukarmedverkan varierar mellan olika utbildningar och ofta sker i begränsad form och omfattning. Vidare konstaterar Jan Waterson och Kate Morris (2005:647) att det i stor utsträckning saknas empiriska uppföljningar kring brukarmedverkan i utbildningen.

Brukarmedverkan i socionomutbildningen i Sverige

Om det finns mycket skrivet kring brukarmedverkan i socialarbetarutbildningen i Storbritannien, är situationen en helt annan i Sverige. Förutom det som skrivits av kursutvecklarna bakom kursen Socialt förändringsarbete (i min studie presenterat i de tidigare kapitlen) finns i princip ingenting att finna. Det mest omfattande som finns skrivet är rapporten ”Vi och Dom – Om att ifrågasätta en gränsdragning” (Börjeson 2009). Skriften är

en utvärdering av kursen "Socialt förändringsarbete" som genomförts av Bengt Börjeson.¹³ Rapporten adresserar alltså samma studieobjekt som min undersökning och anlägger en delvis liknande problemformulering. Börjesons granskning tar sin huvudsakliga utgångspunkt i de kursvärderingar som genomförts av studenter på kursen. En sammanställning av dessa påvisar en mycket positiv upplevelse av kursen och att studenterna tillskriver kursen en positiv påverkan på dem som individer (Börjeson et al. 2009:38, 49). Börjeson diskuterar bland annat att även om de medverkande socionomstudenterna inte träder ur sina egen kategori eller omvärderar själva indelningen i kategorier så förändras deras bild av den andre (uppdragsstudenten) och förståelsen mellan de olika grupperna ökar. Vad gäller uppdragsstudenterna är processen omvänd, det är snarare synen på sig själva som de förändrar och inte sin syn på socionomer eller socionomstudenter. Även om indelningen i "vi" och "dom" inte försvinner så nyanseras indelningen (ibid. s. 56-58).

Konklusion

Merparten av materialet jag refererar till ovan, utgår ifrån eller konkluderar att brukarmedverkan i olika former är någonting viktigt som bör utvecklas och spridas. När det gäller brukarmedverkan inom utbildning har större delen av kunskapsläget antingen formen av utvärdering eller mer deskriptiva ansatser. I det senare fallet handlar det antingen om artiklar där erfarenheter från verksamheter med brukarmedverkan redovisas tillsammans med en diskussion kring dess fördelar och eventuella problem/hinder, eller artiklar som diskuterar vikten av brukarmedverkan och hur denna kan implementeras. Min ambition är att gå steget längre och problematisera begreppet brukarmedverkan och *undersöka* (mera djupgående) vad brukarmedverkan kan innebära. Brukarmedverkan är således mitt studieobjekt, men undersökningen lyfter från själva begreppet och genomförandet, och koncentreras istället till vad som konstrueras ur denna brukarmedverkan.

¹³ Vid referens till denna text skrivs "Börjeson *et al.*" och tittar man i referenslistan upptäcker man att Denvall, Heule och Kristiansen står som medförfattare även till denna text. Detta beror dock på att de skrivit det inledande kapitlet i rapporten som beskriver kursen. Resterande text och hela granskningen har i praktiken skrivits och genomförts av Börjeson själv.

Kapitel 4. Teoretiskt ramverk

4.1 Min ingång i studien

I linje med Rosmari Eliassons (1995:166-170) syn på forskningsetik menar jag att det är viktigt att vara tydlig med den egna utgångspunkten i arbetet.¹⁴ Jag har själv gått kursen Socialt förändringsarbete och hade en positiv upplevelse. I likhet med den kritiska teorins emancipatoriska forskningsansats tar jag utgångspunkt i att det förekommer olika former av (socialt konstruerad) strukturell över- och underordning mellan grupper i samhället, och att samhällsvetenskaplig forskning bör sträva efter att utjämna denna situation (Alvesson och Deetz 2000; Fook 2002). Utifrån detta menar jag att brukarmedverkan och brukarperspektiv kan vara ett sätt att minska det strukturella underläge som ofta är en realitet för brukaren. Som Alvesson och Deetz (2000:163) poängterar handlar kritisk forskning inte nödvändigtvis om att beforska områden som är uppenbart förtryckande. Även verksamheter som har goda intentioner kan nämligen få icke önskvärda effekter. Bland exemplen på sådana fall kan nämnas det amerikanska projektet *DARE*, dess svenska motsvarighet, *VÅGA*-programmet samt det attitydförändrande programmet *Scared straight* (Lindström och Svensson 1998; Lynam et al. 1999; Petrosino et al. 2003). En del av mitt intresse hade således att göra med den potentiella faran att kursen, trots goda intentioner, skulle kunna få negativa konsekvenser för dem som redan innehar en utsatt position, dvs. uppdragsstudenterna.

Om min initiala tanke var sprungen ur en kritisk diskurs, varför då inte använda sig av kritisk teori i studien? Det beror på att jag vill undersöka just deltagarnas konstruktioner av verkligheten, vilket gör att ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ligger närmare än ett kritiskt teoretiskt. Kritisk teori medför vanligen förväntningar på studier och analys mera på makronivå (Alvesson och Sköldberg 2008:288) och konstruktionerna i detta fall handlar mer om mikro(individ)- och meso(grupp)nivå. Vidare skulle ett kritiskt teoretiskt ramverk kunna begränsa de analytiska möjligheterna. Jag vill kunna anta att det förekommer en ojämlig relation men jag vill inte "tvingas" analysera fram att denna återskapas i kursen; jag vill kunna ta mig an analysen mera förutsättningslöst. I och med att mitt studieobjekt är sprunget ur ett

¹⁴ Denna syn kan även jämföras med synen inom kritisk teori, att det inte går att uppnå objektiv forskning eftersom forskaren alltid kommer att vara influerad, outtalat eller ej, av paradigm, förståelse och naiva teorier. Utifrån kritisk teori är det essentiellt att forskaren är tydlig med att redovisa sina ståndpunkter (Alvesson och Deetz 2000; Fook 2002).

kritiskt perspektiv¹⁵ skulle det kunna innebära att begrepp förväxlas och analysen försvåras, om jag använder samma utgångspunkt. All forskning är dock i någon mening kritisk (Alvesson och Deetz 2000:12) och min initiala kritiska tanke kan förstärka de kritiska ambitioner som redan finns inom det socialkonstruktionistiska perspektiv som min studie intar (Alvesson och Sköldberg 2008:83f).

När det gäller frågan om hur kunskap kan frambringas, min epistemologiska grundsyn, så vill jag inte framställa denna fråga som en dikotomi mellan hermeneutiska och positivistiska utgångspunkter. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) handlar kunskapens karaktär om vilket sanningsbegrepp man utgår ifrån. Utifrån tre sanningsbegrepp (det representativa, det pragmatiska och det signifikanta) konstruerar de bilden av en triangel (se Ibid. sid. 49). Ett vetenskapligt projekt kan positionera sig var som helst mellan de tre sanningsbegreppen och på så sätt relatera till fler än en utgångspunkt samtidigt. Att låsa sig till en sanningssyn kan enligt författarna leda till negativa konsekvenser eftersom forskaren inte beaktar den fulla komplexiteten i studieobjektet (Alvesson och Sköldberg 2008:49-52).¹⁶ Min studie har tydlig kvalitativ karaktär och ligger således nära det signifikanta sanningsbegreppet i Alvesson och Sköldbergs terminologi. Men studien har även drag av det pragmatiska sanningsbegreppet som fokuserar praktisk användbarhet. Min förhoppning är att min studie frambringar kunskap som är relevant vid praktiskt genomförande av brukarmedverkan.

4.2 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv

När det gäller mänskliga relationer, karaktärsdrag etc. är min utgångspunkt att en stor del av det vi i vardagen tar för sanningar, är sociala konstruktioner. Utifrån denna grundsyn kommer studien att anlägga ett socialkonstruktionistiskt perspektiv.¹⁷

Många hänvisar genombrottet för socialkonstruktionismen till Peter Berger och Thomas Luckmanns publicering av *The Social Construction of Reality - A Treatise in the Sociology of*

¹⁵ Ett perspektiv som menar att det finns strukturer inom socialt arbete som bör reformeras utifrån en emancipatorisk tanke (en målsättning att öka brukares inflytande och uppmärksamma deras perspektiv samt skapa egenmakt och delaktighet) (jämför Denvall et al. 2007:3; Börjeson et al. 2009:51-55).

¹⁶ Katarina Sjöberg uppmärksammar att det finns en stark tendens i sentida metodböcker att på liknande sätt se kvantitativ och kvalitativ forskning som komplement till varandra snarare än motsatser (Sjöberg 2008:24)

¹⁷ Det jag kallar för socialkonstruktionism ges ofta den alternativa benämningen socialkonstruktivism. Jag använder benämningen konstruktionism för att markera åtskillnad från mer positivistiska associationer (jmf. Alvesson & Sköldberg 2008:82)

Knowledge (1967/1998), (se t.ex. Alvesson och Sköldbberg 2008 och Harste och Mortensen 1999). Den övergripande tanken inom socialkonstruktionismen är att vår verklighetsbild konstrueras i de sociala relationerna mellan människor (Berger och Luckmann 1998:13). Vi upplever och konstruerar (hela tiden) verkligheten i förhållande till varandra.¹⁸ I interaktionen kategoriserar vi (hela tiden) varandra på olika sätt (brunt hår, glad, uthållig, naiv, kommer från Linköping, fattig etc.). Genom denna så kallade typifiering skapar vi roller för oss själva och varandra (Ibid. s 43f, 91). I interaktionen konstrueras inte bara individer utan även samvaromönster, hela den samhällseliga strukturen och den sociala ordningen. Genom att individer i ett samhälle vanemässigt förutsätter en specifik social ordning och tar roller och förhållanden för givna, återskapas dessa; de blir institutionaliserade (Ibid. s 68-70). ”Institutioner”¹⁹ realiseras i praktiken genom mänskligt uppförande i roller (Ibid. s 91f). Just eftersom vi tar institutionerna för givna uppfattas dessa ofta som fasta och oföränderliga trots att de inte är det (Ibid. s 75). En viktig poäng i socialkonstruktionismen är också att det inte bara är individerna som skapar verkligheten, den skapade verkligheten skapar i sin tur individerna. Detta sker genom så kallad socialisation. I skapandet av verkligheten ses språket och skriften som viktiga komponenter (Ibid. s 154f, 162f , 53).

Olika typer av kritik har riktats mot socialkonstruktionismen. Bland annat mot att socialkonstruktionistisk forskning, i sitt fokus på just hur verkligheten konstrueras, kan bli deskriptiv och underbetona användningen av teoretiskt analytiska verktyg (Alvesson och Sköldbberg 2008:103). Å andra sidan kan det vara en fördel att analysen i första hand utgår från de intervjuades utsagor och inte från ett teoretiskt ramverk.

Berger och Luckmann har även kritiserats för att inte närmare definiera begreppet ”konstruktion” (Alvesson & Sköldbberg 2008:91). Begreppet ”konstruktion” är dock så centralt i Berger och Luckmanns text att det i princip definierar sig själv. Den sociala konstruktionen av någonting ska uppfattas som det sätt på vilket någonting i den sociala verkligheten (en individ, en grupp, en företeelse eller en institution etc.) upplevs och uppfattas genom individernas gemensamma skapande av detta genom interaktion. Konstruktion sker i all typ av interaktion mellan människor och kan vara både medveten och ”omedveten”

¹⁸ Berger och Luckmann förnekar inte att det existerar en objektiv, fysisk verklighet (Berger och Luckmann 1998:153), det de framhåller är att verklighetsupplevelsen; den sociala tillvaron, interaktionsmönstren och våra bilder av varandra och omgivningen, är socialt konstruerade i interaktionen mellan människor.

¹⁹ Som jag uppfattar Berger och Luckmann kan institutioner vara relativt fasta entiteter som exempelvis ”riksdagen” eller också mera idémässiga konstruktioner som exempelvis ”demokrati” eller ”manlighet”. Också beteenden, exempelvis hur vi beter oss när vi hälsar på en okänd människa, kan ses som en institution.

(intuitiv), och det är just detta intuitiva konstruerande som bidrar till att konstruktioner institutionaliseras (Berger och Luckmann 1998:75).

4.3 Teoretiska verktyg

Framställningen i arbetet kommer, med utgångspunkt i min vetenskapliga ansats, att bäras upp av en socialkonstruktionistisk begreppsapparat. Utöver detta kommer analysen att grunda sig på diskursteori. Det senare ska inte sammanblandas med diskursanalys som vetenskaplig metod. Jag använder diskursbegreppet som analytiskt verktyg, inte metodologiskt.

Diskursbegreppet och teorier om diskurser

Den analytiska tolkningen av mitt empiriska material kretsar kring begreppet diskurs och teorier kring diskurser. Diskursbegreppet och diskursteori bygger, liksom min studie, på en socialkonstruktionistisk tankegrund, där den sociala verkligheten skapas genom symboler och språk i interaktion i en specifik historisk och kulturell kontext (Winther Jørgensen & Phillips 1999:11f). En diskurs kan utifrån detta förstås som det specifika språk, uttryckssätt och de framställningsform som sanktioneras utifrån (eller inom) ett specifikt historiskt och kulturellt förankrat perspektiv (jmf Lindgren 1999:362; Börjesson 2003:19).

Michel Foucaults diskursbegrepp är det grundläggande inom en stor del av den samhällsvetenskapliga diskursteorin (Winther Jørgensen & Phillips 1999:19). Hans definition och användning av begreppet kan dock uppfattas som svårtolkad (Börjesson 2003:34). Min återgivning av Foucaults diskursbegrepp är förenklat och i viss mån baserat på andras tolkningar. En diskurs beskrivs av Foucault som hela den sociala situation (praktik) som driver fram vissa typer av uttryck och yttranden (Foucault 1993:57). I Foucaults tappning är diskursen så pass reglerande att endast vissa utsagor är möjliga att uttala inom en diskurs och diskursen ses som mycket fasta institutioner vilka begränsar individernas handlingsutrymme (Jacobsson 2000:29). Samtidigt är diskursen enligt Foucault någonting produktivt ur vilka kunskap och logiker stammar (Börjesson 2003:35). Inom Foucaults diskursbegrepp ses makt som en grundläggande, flexibel och skapande kraft som finns i alla relationer och sammanhang. Makten innehas inte av en individ utan kan pendla i relationen beroende på situationen. Makten ska utifrån detta inte uppfattas som någonting negativt eller destruktivt, eller något som kan innehas permanent eller överlåtas (Lindgren 1999:355). Enligt Foucault verkar makt genom diskurser och den vars kunskap är gällande inom diskursen, eller har

möjlighet att påverka diskursen, innehar en överordnad position genom möjligheten att göra sitt perspektiv gällande framför andra (Giddens 2007:120f). Jag ser diskursers inverkan på individer utifrån en liknande förståelse som Foucault, men de behöver enligt min mening inte vara så allomfattande och bindande som de kan uppfattas i Foucaults tappning. Även om diskurser i viss grad är fasta och styr hur individer talar och tänker kan diskurser omformas av individer. Individerna kan också handla och tala även utanför de diskursiva ramarna (eller utifrån skilda diskursiva ramar vid olika tillfällen). Diskurser är även initialt skapade av individer.

Som Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985:115, 121f) poängterar så skapas en identitet (ett subjekt) utifrån flera diskurser samtidigt. Identiteten är uppbyggd av ett flertal subjektspositioner (ex. man, ärlig, snickare, akademisk, brukare) och är någonting som ständigt omformas under inflytande av olika diskurser. Detta kan ibland bli problematiskt om flera diskursers perspektiv emotsätter varandra inom individens identitet (subjektspositioner) (Laclau 1990:17). Om så sker jämkas identiteten till att sammanfalla med den diskurs som i situationen har starkast inflytande och på så sätt undviks konflikt, vilket i praktiken innebär en begränsning av individens valmöjlighet (Winther Jørgensen & Phillips 1999:55). Inom en given diskurs framhävs således vissa subjektspositioner som gångbara medan andra utesluts. Diskursen präglar individen (ibid. s. 49; Chouliaraki & Fairclough 1999:46)

En diskurs polariserar alltid ståndpunkter som inte är gångbara inom diskursen. En viss diskurs framhåller ett visst perspektiv, på bekostnad av andra perspektiv (Sahlin 1999:86). Diskursen upprätthålls genom att det skapas motsatser mellan vad diskursen är och vad den inte är (jmf Jacobsson 2000:57). Norman Fairclough (2003:129f) poängterar just denna dimension och det faktum att det kan finnas olika diskurser som står i opposition mot varandra. Diskurser reproduceras inbördes men kan också syfta till att förändra förhållanden och (andra) diskurser (Chouliaraki & Fairclough 1999:46-48). Enligt Laclau och Mouffe (1985) kan en diskurs aldrig bli slutgiltig genom att utesluta alla andra. Diskurser upprätthålls och ombildas istället hela tiden i förhållande till varandra (Ibid. s.110-114).

På liknande sätt skapas sammanslutning mellan individer inom en diskurs genom avgränsning gentemot det som finns ”utanför”, genom att identifiera ett ”vi” inom diskursen och ett ”de andra” utanför diskursen. I detta bortser man även delvis från de skillnader som finns mellan individerna inom gruppen (Winther Jørgensen & Phillips 1999:52).

Kapitel 5. Metod

Den socialkonstruktionistiska ansatsen indikerar ofta ett kvalitativt kunskapssökande.²⁰ En ytterligare anledning till att använda en kvalitativ ansats i samhällsvetenskaplig forskning är att kvantitativa studier kan ge sken av att förhållandena är fastslagna och mycket svåra att påverka. Detta skulle kunna cementera redan rådande upplevelser av sakförhållanden (Alvesson och Kärman 2008:306-307).

5.1 Valet av metod

För att besvara mina frågeställningar har jag genomfört gruppdiskussioner med tidigare studenter från kursen Socialt förändringsarbete samt personer som utvecklat den och varit delaktiga som lärare. Sociala konstruktioner skapas genom interaktion och jag ville skapa möjlighet för interaktion deltagarna emellan, hellre än att genomföra enskilda intervjuer.²¹

I undersökningen fyller gruppdiskussionerna även den specifika funktionen att grupperna varit sammansatta på olika sätt för att därigenom undersöka om det skapas olika konstruktioner i de olika constellationerna. Studenterna indelades i en grupp med uppdragsstudenter, en grupp med socionomstudenter och en blandad grupp. Någon skulle kunna invända att jag själv då skapar en sådan indelning i roller. Syftet med tredelningen var dock inte att göra en poäng av denna uppdelning, utan att undersöka om diskussionen skulle ta olika banor utifrån indelningen. Deltagarna själva visste bara att de skulle delta i en grupp med tidigare studenter och inte om de övriga i gruppen var uppdragsstudenter eller socionomstudenter (således var de inte på förhand påverkade av min indelning).

För att undersöka mötet mellan studenterna på kursen, hade deltagande observation kunnat vara en attraktiv metod. På grund av att jag själv gått kursen ansåg jag risken för stor att jag vid en observation skulle tolka in mina egna upplevelser. Utifrån detta kan gruppdiskussioner ses som ett säkrare tillvägagångssätt; utgångspunkten blir då deltagarnas konkreta utsagor om vad de upplevde. Ett ytterligare skäl att föredra gruppdiskussioner är att

²⁰ Detta även om Berger och Luckmann (1998) inte nödvändigtvis ska ses som begränsade till att användas inom detta område. Sociala konstruktioner kan även undersökas kvantitativt.

²¹ På grund av att vissa gruppdiskussioner var svåra att organisera förekommer utöver gruppdiskussionerna ett fåtal enskilda intervjuer. I dessa fall följer intervjuerna samma intervjuguide som gruppdiskussionerna.

det skulle kunna bli etiskt tveksamt att genomföra en observationsstudie eftersom anonymiteten bland såväl studenter som lärare blivit svårare att säkerställa.

5.2 Gruppdiskussioner som metod

Jag har valt att benämna datainsamlingstillfällena i min studie för gruppdiskussioner. Dessa kan jämföras med en form av strukturerad fokusgrupp (Wibeck 2000). Jag valde uttrycket gruppdiskussion då jag tänkte mig att uttrycket är mer lättillgängligt för studiens deltagare och för att det skapar en klarare bild av formen för datainsamlingen.

Victoria Wibeck grundar sin benämning av fokusgrupp på David Morgans definition: ”Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestäms av forskaren” (Morgan 1996:130). Mina gruppdiskussioner är strukturerade på så sätt att de utgått från en intervjuguide. Intervjuguiderna till samtliga studentgrupper var de samma, intervjuguiden för intervju med kursens utformare och kursansvariga lärare hade samma utgångspunkter men var något omformulerad. Båda guiderna återfinns som bilagor (bilaga A och B). Under gruppdiskussionerna har jag ställt frågor utifrån guiden vid de tillfällen det varit nödvändigt för att diskussionen ska föras in på mina intresseområden, utan att nödvändigtvis ställa alla frågor eller följa intervjuguidens struktur. På grund av denna flexibla hållning vill jag hellre kalla metoden gruppdiskussioner snarare än gruppintervjuer. Tim May (2001) diskuterar skillnaden mellan gruppdiskussioner och enskilda intervjuer. I gruppdiskussioner framkommer en annan typ av redogörelser än i enskilda intervjuer. I grupsituationen hittar respondenterna svaren tillsammans och det empiriska materialet får formen av en dynamisk diskussion (Ibid. s.154).

5.3 Urvalsförfarande

Genom Socialhögskolan i Lund fick jag ta del av listor med samtliga studenter som varit registrerade på kursen. Personnumren var avidentifierade vilket gjorde att jag inte kunde påverka urvalet avseende ålder på respondenterna. Avsikten var att i grupperna sammanföra deltagare som gått kursen olika terminer, detta för att ge ett brett spektrum av upplevelser av kursen samt en blandning av personer som tidsmässigt fått perspektiv på kursen och personer som hade den mera färskt i minnet. Således försökte jag i urvalet få en jämn spridning av antalet individer från de olika terminer kursen genomförts. Jag valde vidare att inte kontakta

någon person som jag på förhand visste vem det var (således kontaktades ingen från den termin då jag själv gick kursen). För att praktiskt kunna genomföra gruppdiskussionerna avgränsades även urvalet till personer som fortfarande bodde kvar i Skåne samt personer vars kontaktuppgifter fortfarande var aktuella. I övrigt valde jag ut namn på måfå från listorna.

5.4 Det empiriska materialet och tillvägagångssättet

Det empiriska materialet består av två delar; ”gruppdiskussionerna” och ”övrigt material”. Intentionen var att det empiriska materialet i studien enbart skulle bestå av fyra gruppdiskussioner. I och med att annat relevant material tillkom samlas detta som ”övrigt material”. Samtligt empiriskt material har analyserats systematiskt och tagits som utgångspunkt i besvarandet av mina frågeställningar. Sammanlagt har 20 personer deltagit i studien, varav 14 i ”gruppdiskussionerna” och 6 i ”övrigt material”. Diskussionerna (och intervjuerna) har varat mellan 30 och 120 minuter, med en medellängd på ca 75 minuter. I de nästföljande två styckena beskrivs materialet närmare.

Gruppdiskussionerna

Den bärande delen av det empiriska materialet består av fyra ljudinspelade gruppdiskussioner. Jag har i själva verket dock genomfört fem gruppdiskussioner. Detta beroende på att en diskussion med tidigare socionomstudenter inte kunde spelas in (och därmed inte transkriberas). För att kunna genomföra en stringent analys ansåg jag mig då nödgad att genomföra en kompletterande, inspelad, diskussion med socionomstudenter. Den oinspelade gruppdiskussion återfinns i det övriga materialet medan de resterande (inspelade) utgör den första delen av det empiriska materialet.

1. ”Uppdragsstudentgruppen”

Tidigare uppdragsstudenter
(4 personer)

2. ”Socionomstudentgruppen”

Tidigare socionomstudenter
(4 personer)

3. ”Blandade gruppen”

Blandad grupp
(3 tidigare uppdragsstudenter,
1 tidigare socionomstudent)

4. ”Lärargruppen”

Lärare/kursansvariga
(2 personer)

På grund av sena avhopp blev fördelningen i den blandade gruppen tre tidigare uppdragsstudenter och bara en tidigare socionomstudent. Enligt Victoria Wibeck är en grupp på mellan fyra och sex personer lagom för att alla deltagare i en fokusgrupp ska ges plats (Wibeck 2000:50). Till gruppdiskussionerna med studenter hade jag mellan fem och sju anmälda deltagare. På grund av frånvaro föll det sig dock så att bara fyra deltagare närvarade vid varje tillfälle. Lärargruppen bestod endast av två personer, vilket gör att tillfället mer kan liknas vid ett samtal. Tanken var att tre personer skulle delta, men då dessa inte hade möjlighet samtidigt, återfinns den sista individen från ”lärargruppen” i en enskild intervju i det övriga materialet. Det har arbetat ett antal lärare på kursen. De tre som valts ut för intervju är bland dem som varit mest drivande i att skapa kursen. De har även varit aktiva som lärare under samtliga tillfällen den getts och i vissa fall haft rollen som kursansvariga. De är alltså utvalda utifrån sina kunskaper om kursen och erfarenhet av dess praktiska genomförande. Tanken var även här att få representanter både från Socialhögskolan och från brukarorganisationer. Detta var möjligt då en av de drivande kursutvecklarna/lärarna kommit från en brukarorganisation.

Övrigt material

Det övriga materialet består av en inspelad gruppdiskussion med tidigare socionomstudenter (4 personer), en enskild intervju med en tidigare uppdragsstudent samt en enskild intervju med en lärare/kursutvecklare. Den femte gruppdiskussionen återfinns i det övriga materialet eftersom den inte är inspelad och transkriberad. Den enskilda intervjun med en uppdragsstudent genomfördes vid ett tillfälle då en gruppdiskussion inte kunde genomföras på grund av återbud. Det var efter avbokningen oklart om någon mer gruppdiskussion skulle genomföras. Eftersom personen gärna ville ställa upp genomfördes intervjun enskilt. Den ytterligare kursutvecklare/lärare som intervjuats var ämnad att delta i lärargruppen men hade inte möjlighet på utsatt tid.

Tillvägagångssätt

När det gäller gruppdiskussionerna kontaktades de tidigare studenterna genom ett brev (bilaga C) där jag presenterade undersökningen. Därefter ringde jag samtliga som kontaktats för att fråga om de ville delta. Det var fler tidigare uppdragsstudenter än tidigare socionomstudenter som var intresserade av att delta. Sammanlagt och i två omgångar skickades det ut brev till 45

studenter varav 14 till slut deltog i undersökningen. Bland dem som inte deltog var merparten positiva till medverkan men avböjde, framförallt av tidsskäl. Ett fåtal, framförallt uppdragsstudenter men även vissa socionomstudenter, uppgav dock ointresse som orsak. Ytterligare några tackade ja, men kom aldrig på den avtalade tiden. På grund av att en diskussion inte spelades in genomfördes en kompletterande diskussion med socionomstudenter. Till denna kontaktades respondenterna per telefon och e-post, allt i försök att på kort tid samla en ny grupp. Diskussionerna med samtliga studentgrupper hölls i undervisningslokalerna på Socialhögskolan i Lunds och jag bjöd på fika. När det gäller de deltagande kursansvariga lärarna kontaktades de via e-post och diskussionen hölls i anslutning till institutionen på Socialhögskolan i Lund.

När det gäller det övriga materialet kontaktades studentgruppen som beskrivits ovan, diskussionen antecknades noggrant under och direkt efter gruppdiskussionen. Intervjun med den enskilde studenten hölls och spelades in per telefon. Den utgick från samma intervjuguide som användes i grupperna och intervjun är transkriberad i de delar som används. Intervjun med den enskilda person som varit delaktig i att utforma kursen hölls på ett café i Lund och spelades in. Vid denna intervju användes samma intervjuguide som vid diskussionen med lärarna. Även denna intervju är transkriberad i de delar där material används i analysen.

Utifrån min socialkonstruktionistiska ingång och ansatsen att undersöka hur diskussionsdeltagarna konstruerar studenterna, var jag noga med att själv inte kategorisera eller benämna grupperingar genom mitt sätt att uttrycka mig. Exempelvis använde jag inledningsvis i diskussionerna orden ”studenterna” eller ”studentgruppen” och jag refererade till samtliga studenter. Jag inledde diskussionerna med att berätta att fokus var deras upplevelse av kursen, men utan att specifikt prata om bilden av varandra, olika grupperingar bland studenterna etc. Som diskussionerna utvecklade sig blev det dock i talet ett närmast omedelbart och totalt indelande i grupperna socionomstudenter och uppdragsstudenter, varför även jag i mina följdfrågor under de senare delarna av diskussionerna kunde komma att använda uttrycken uppdragsstudent och socionomstudent.

Transkriberingens genomförande

Samtliga fyra gruppdiskussioner i detta empiriska material har transkriberats ordagrant, med noteringar för tystnader längre än 2 sec. Nedan presenteras de tecken som finns med i citaten ur transkriptionerna:

... : kortare paus eller uttoning.

/---/ : en del av ett citat, som är ovidkommande för citatets innebörd, har hoppats över.

(ljuset släcks): genom parenteser inflikar jag själv information relevant för att förstå citatet.

Vi skulle- : avbruten mening.

Vissa: kursivering påvisar betoning av ordet.

I transkriberingen har jag skrivit ut skratt och andra ljud som de intervjuade gör. Jag har även haft en ansats att transkribera ord så som de uttalas och ljud och stakningar finns med i transkriptionen. I presentationen av citat har jag dock tagit bort vissa stakningar och rättstavat ord. Förändringarna är gjorda för att öka läsbarheten, utan att förändra innehållet i vad som sägs eller (i något väsentligt) hur det sägs.

Analysens genomförande

Analysen genomförs utifrån två utgångspunkter. En distinktion mellan det som Victoria Wibeck (2000) benämner för innehållsanalys respektive samtalsanalys. Wibecks indelning kan jämföras med Jaber F. Gubrium och James L. Holsteins (1997:113) resonemang kring analysen av "whats and hows" i kvalitativ forskning. Gubrium och Holstein hänvisar analysen av vad ("what") som sägs respektive hur ("how") det sägs till skilda vetenskapsfilosofiska utgångspunkter (den naturalistiska och den etnometodologiska). De menar att en analys av kvalitativa data bör sammanfläta frågorna "what" och "how". Författarna påpekar att detta är en balansgång som handlar om att bevara det väsentliga i den upplevda verkligheten som deltagarna beskriver, utan att förlora den förståelse som kan vinnas genom att uppmärksamma hur deltagarna agerar och på vilket sätt de uttrycker sig (Ibid.) Analysen i studien kommer att genomföras på båda nivåerna. Möjligen finns en viss övervikt på vad som faktiskt sägs; utgångspunkten är det som deltagarna säger sig ha upplevt. Uttryckssätt och agerande blir dock också viktigt, inte minst vid analysen av olikheter mellan diskussionsgrupperna. När det handlar om hur man pratar sker detta på en nivå som rör nyanser i språket (ironi, raljerande ton etc.) och ordval. Jag gör ingen mer djupgående samtalsanalys, som skulle innefatta ordräkning och noggranna tolkningar av tystnader och deras längd.

Praktiskt gick jag under analysen tillväga så att jag ur färdiga transkriptioner av de fyra gruppdiskussionerna i huvudmaterialet, klippte ut och samlade avsnitt som hade relevans för var och en av de tre frågeställningarna. Först gjorde jag detta inom varje enskild diskussion. Därefter undersökte jag, fortfarande inom varje enskild diskussion, eventuella underkategorier

till de övergripande frågeställningarna. För detta hade jag även i åtanke om det i vissa fall rörde sig om övervägande "whats" eller "hows". Det beskrivna förfarandet genomförde jag med var och en av de fyra diskussionerna. Först därefter jämförde jag diskussionerna sinsemellan och skapade utifrån de uppdelningar som bildats under varje frågeställning nya teman för analys. Avslutningsvis har jag anlagt ett teoretiskt analytiskt perspektiv på det bearbetade materialet.

Man kan i huvudsak kalla mitt tillvägagångssätt för induktivt, vilket innebär att jag i analysen tagit min utgångspunkt i det empiriska materialet snarare än i en på förhand bestämd vetenskaplig teori (May 2001:47). Den socialkonstruktionistiska ansatsen har förvisso genomsyrat hela undersökningen men först efter att ha sammanställt, strukturerat och bearbetat transkriptionerna gjorde jag valet av diskursbegreppet som analytiskt förståelseram. Det som framkommit i materialet har alltså fått styra valet av teori.

5.5 Metodologiska överväganden

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är begrepp som i grunden kan härledas till kvantitativ forskning och en mer positivistisk tanketradition. Begreppen överförs inte helt lätt till att gälla kvalitativt inriktad forskning (Jacobsson 2008:165). Därmed inte sagt att forskningskvalitet inte kan eller bör diskuteras i lika hög utsträckning när det gäller kvalitativa studier (ibid. s.163). Nedan för jag en diskussion om kvaliteten i min undersökning. I detta tar jag avstamp i gängse begrepp men breddar därifrån diskussionen. Även nästföljande stycke, "4.5 Etiska överväganden", kan ses som en förlängning av kvalitetsdiskussionen.

Angående validiteten i min undersökning handlar inte frågan enbart om huruvida jag genom min intervjuguide kan operationaliseras frågeställningarna på ett fruktbart sätt. Själva den skapade gruppdiskussionen har i sig, delvis oavsett frågorna, gett svar på hur deltagarna konstruerar bilden av kursen och studenterna. Även om jag i första hand har ställt öppna, övergripande frågor, har jag ibland tillåtit mig att formulera mer direkta följdfrågor, men då med föresatsen att dessa frågor inte skulle formuleras ledande. Det är viktigt att poängtera att undersökningen inte har kunnat eller syftat till att undersöka vad som verkligen hände under själva kursen. Syftet har istället varit att undersöka studenter och lärares upplevelser och hur man i efterhand, i själva gruppdiskussionen, konstruerar bilden av kursen och varandra.

Reliabilitet handlar om en undersöknings tillförlitlighet och intersubjektivitet; skulle en annan forskare komma fram till samma resultat utifrån samma material? Steinar Kvale (1997)

har diskuterat möjligheten till flera olika tolkningar av ett kvalitativt material. I en kvalitativ kontext handlar forskningen om att tolka det intervjupersonerna säger. Denna tolkning görs alltid utifrån en specifik frågeställning och ett specifikt perspektiv. Således är det möjligt, och kanske till och med önskvärt att olika forskare tolkar ett material på olika sätt (Ibid. sid. 190-192). Vidare måste man vara på det klara med att det som presenteras i resultatbeskrivningen nedan inte bara är deltagarnas konstruktion av kursen och varandra. Det är min (re)konstruktion av deras konstruktion, en framställning som är beroende av mina personliga (medvetna och omedvetna) utgångspunkter och min uppfattning av det som deltagarna säger, genom språket (jmf Alvesson och Sköldberg 2008:13-16.) Givet mina specifika frågeställningar, utgångspunkter och teoretiska verktyg, blir målsättningen att tolkningen och analysen av materialet ska vara så stringent och väl underbyggd, att den uppfattas som trovärdig (jmf Kvale 1997:190-192.). Led i denna stringens är att jag tydligt redovisar mitt tillvägagångssätt vid analys av materialet, att jag transkriberar samtliga intervjuer i huvudmaterialet systematiskt och fullständigt samt att jag redovisar mina utgångspunkter. En invändning skulle kunna vara att undersökningens reliabilitet kan påverkas av att jag själv har gått kursen. Genom medvetna metodval och en kritisk utgångspunkt har jag sökt undgå sådana problem.

Möjligheten till generaliserbarhet brukar ofta ifrågasättas när det gäller kvalitativ forskning. Som Alvesson och Sköldberg (2008:52-54) påpekar är detta ifrågasättande avhängigt vilken epistemologisk ståndpunkt man intar. Författarna framhåller att om man tar utgångspunkt i ett mera positivistiskt sanningsbegrepp, och menar att generaliserbarhet innebär att en företeelse ska kunna upprepas på exakt samma sätt vid ett andra tillfälle, så är möjligheten för detta låg, när man studerar sociala relationer. Men en kvalitativ studie utgår sällan från ett sådant representativt sanningsökande. Med utgångspunkt i ett mer signifikativt sanningsbegrepp, där förståelse, underliggande mening och koppling till analytiska teorier betonas, får begreppet generaliserbarhet en annan innebörd. Begreppet bör då mer handla om möjligheten att vid ett annat tillfälle göra samma analytiska tolkning av en händelse som den tolkning som görs i den ursprungliga studien.

Trassel

Ett förhållande som kan ha påverkat min undersökning är det faktum att jag till diskussionen med gruppen socionomstudenter, som gjorts i mitt urval, glömde min inspelningsutrustning. Diskussion kunde inte transkriberas och jag var istället tvungen att på kort tid samla en ny

grupp socionomstudenter. För att genomföra detta blev jag tvungen att frånga urvalsprincipen att inte engagera någon deltagare som jag var bekant med. I denna diskussion deltog fyra personer, där jag sedan tidigare kände tre. Dessa var inga nära bekanta och jag hade inte heller gått kursen Socialt förändringsarbete tillsammans med någon av dem. Jag kände dem dock från Socialhögskolan och har även läst någon eller några kurser tillsammans med vissa av dem. Min utgångspunkt är att dessa tre studenter är tidigare studenter liksom andra, och att deras röst är lika relevant som någon annans. Även om jag inte ser det som troligt, kan det inte uteslutas att min relation till dessa individer har påverkat deras svar. Detta gäller framförallt en person som jag har diskuterat kursen med.

5.6 Etiska överväganden

Redan i texten ovan har jag berört några etiska överväganden i undersökningen. Den etiska utgångspunkten i relationen till respondenterna är att skydda deras intressen och anonymitet (se ex. Kvale 1997:107-110; Denscombe 2004:217-220). All medverkan i min studie har varit frivillig och i den färdiga framställningen är citat och andra uppgifter återgivna på ett sätt som bevarar anonymiteten för deltagarna. Diskussionerna har spelats in med deltagarnas godkännande och transkriptionerna är avidentifierade när det gäller namn och andra direkta personuppgifter. Som Kvale (1997:110) redogör för handlar den etiska diskussionen ofta om en vägning mellan resultatens vetenskapliga värde och risken för negativa konsekvenser för studiens deltagare. Som jag ser det måste en vetenskaplig studie, oavsett resultatens eventuella vinster, ha minimala risker för negativa konsekvenser för deltagarna.

Ett potentiellt etiskt dilemma i undersökningen var möjligheten att den gruppdiskussion där uppdragsstudenter och socionomstudenter blandades, skulle kunna komma att innehålla individer som nu hade en klient- socialarbetarrelation till varandra, eller att individerna varit i kontakt med varandra inom ramen för praktiskt socialt arbete. Om så varit fallet skulle det finnas en möjlighet att personerna låg i konflikt med varandra och/eller hade graverande eller personlig information om varandra. Jag såg dock sannolikheten för en sådan situation som mycket låg. Jag framhöll också deltagarnas rätt att avbryta sin medverkan i diskussionen om en obehaglig situation uppstod.

Kapitel 6. Resultat och analys

Framställningen av resultaten kommer att utgå från fem teman; Skilda uppfattningar om kursens vinster, Kursen som arena för förståelse och närhet, Om (o)lika villkor och olika expertkunskap, Konstruktionen av den samme och den andre och Förhållandet till ”verkligheten”. Dessa teman överskrider i de flesta fall gränserna mellan frågeställningarna och materialet analyseras löpande i presentationen. Presentationen tar ofta formen av en diskussion mellan uppdragsstudenter och socionomstudenter. Detta beror på att jag många gånger kunnat urskilja betydande skillnader mellan vad dessa två grupper uttrycker. Det är även utifrån dessa två kategorier studiens deltagare talar större delen av tiden. Personerna från den blandade intervjun kommer i framställningen således ofta att samlas med övriga individer från respektive grupp. Dock kommer jag även att uppmärksamma de fall där den blandade gruppen skiljer sig och de fall där studenterna som helhet intar en mer samlad inställning. I den fortsatta framställningen tar jag bort benämningen ”tidigare” när jag skriver om studenterna och studentgrupperna. Samtliga deltagande studenter är tidigare studenter, men för enkelhetens skull benämns de enbart som uppdragsstudenterna eller socionomstudenterna.

En alternativ diskurs

Som jag tidigare poängterat är min analys ingen diskursanalys. Under analysen av det empiriska materialet växte däremot bilden av en alternativ diskurs kring socialt arbete fram, som en central del av kursen Socialt förändringsarbete och mötet i studentgruppen. De utgångspunkter som funnits vid skapandet av kursen tycks inte bara ha förmedlats och lärts ut genom kursen, utan även ha genomsyrat kursen på så sätt att det går att likna vid att en diskurs blivit vedertagen inom kursen.

Denna diskurs tar i stort sin utgångspunkt i samma kritiska tankar som kursen grundar sig på. Dvs. uppfattningen att socialt arbete i vissa avseenden genomförs utifrån en endimensionell syn på brukaren och relationen brukare/socialarbetare samt en allt för stark betoning på individbaserade förklaringar och lösningar på sociala problem. I detta ligger även tanken att socialt arbete allt för ofta genomförs på ett sätt som exkluderar brukaren. Utifrån detta omfattar diskursen uppfattningen att brukarperspektiv, brukarinflytande och socialt förändringsarbete är någonting som bör genomföras, spridas och uppvärderas inom socialt arbete (jmf. Denvall et al. 2007b:289-293; Börjeson et al. 2009:52-55).

Att diskursen benämns som alternativ beror på att den konstrueras just som en motbild eller reaktion på rådande diskurser kring praktiskt socialt arbete. Framställningen av det empiriska materialet genom de olika temana nedan kan på ett övergripande plan ses i ljuset av denna alternativa diskurs och jag kommer att exemplifiera hur denna diskurs tar sig uttryck och växer fram.

6.1 Skilda uppfattningar om kursens vinster

Lärarna beskriver kursen som mångfacetterad. Den kan ge studenterna olika saker, både kunskapsmässigt och personligt. Kursen kan också betyda olika saker för olika studenter och den konkreta kunskapen studenterna faktiskt tar till sig kanske överskuggas av själva upplevelsen. En lärare:

Lärare A: /---/jag tror detta gäller framförallt kanske socionomstudenterna, att man blir väldigt upptagen av själva den här erfarenheten /---/ att man inte riktigt ser allt man faktiskt har lärt sig. Och jag tänker då mycket det här med, att de faktiskt har lärt sig jätte mycket om projekt /---/ och det är ju egentligen också en liten kurs i projektledarskap, och allt sånt här. Det är lätt att man kanske tappar bort de liksom, kursmålen-

Konkreta saker som studenterna uppfattar att kursen ger är exempelvis ett utökat kontaktnät, vilket tycks uppfattas som mer centralt av uppdragsstudenterna. När det gäller den teoretiska kunskapen som lärs ut diskuterar studenterna denna i positiva ordalag, men bara i marginell utsträckning. Det är istället andra värden som är centrala i diskussionerna kring vad man fått ut av kursen. Lärarnas beskrivning stämmer överens med studenternas i den utsträckning att studenterna tar upp många olika saker som kursen gett. Kursen tillskrivs dock tydligt skilda betydelser av de olika studentgrupperna.

Nya perspektiv på socialt arbete

När socionomstudenterna talar om vad kursen gett blir det tydligt att detta oftast kopplas till bilden av socialt arbete och av hur socialt arbete ska utföras. Vid flera tillfällen diskuterar socionomstudenter hur kursen gett dem en ny och bredare förståelse för vad socialt arbete kan innehålla, exempelvis denna ordväxling:

Socionomstudent D: /---/ socialt arbete till den gränsen att finns det inte idag så kan vi hitta på det. Det var väldigt, ja, för min egen del så var det ögonöppnande. För jag hade också sett mig själv på socialkontor /---/

Socionomstudent A: Det håller jag med om också. Nya former för att bedriva socialt arbete. Verkligen, tyckte jag. Man har fått en större, vidare syn /---/ (Socionomstudentdiskussionen)

Socionomstudenterna pratar i polariserade termer om konventionellt socialt arbete (ex myndighetsutövning, socialtjänst etc.) och det nya man upptäckt som mera innovativt och brett (olika former för socialt förändringsarbete, projektformen etc.). Mer konkret har de även fått upp ögonen för brukarorganisationer och annan typ av frivilligt socialt arbete. Socionomstudenterna talar även om en förnyad förståelse för hur socialt arbete (konventionellt eller ej) ska genomföras mera praktiskt, exempelvis följande diskussion:

Socionomstudent A: Just det här med att fråga /---/ det har jag tänkt att det skulle jag vilja göra mer när jag jobbar i framtiden. Och det har denna kursen ändrat.

Socionomstudent B: Ja men, så det tycker jag att dom liksom visat på; 'jamen jag bad aldrig om det där, det sket jag totalt i. Men det här vill jag egentligen ha'. Och det är kanske mycket enklare att göra än det man själv tycker är det bästa /---/

Socionomstudent A: Jag tycker litegrann när jag jobbar att jag kan vara ganska rädd sådär ibland; är det här verkligen rätt och det bästa sättet och göra och vilket beslut ska jag fatta /---/ då är det också ganska skönt att tänka att ja, det finns ju faktiskt nån jag kan fråga här, jag sitter ju inte med det här ensam. Det är ju inte jag som ska förändra en annan människa, vi ska ju göra det tillsammans /---/ (socionomstudentdiskussionen)

När det gäller genomförandet av socialt arbete talar socionomstudenterna även om vikten av ett gott bemötande, en god relation och ett inkluderande av brukaren i arbetet, som någonting de fått en ny förståelse för genom kursen. Mycket av detta har klara drag av tanken om brukarperspektiv i socialt arbete (jmf Markström & Sandlund 2002:303). I detta skapas implicit också en bild av att socialt arbete i samhället inte alltid bedrivs på det sätt som socionomstudenterna själva vill göra när de blir färdiga. Ses kursen som diskurs blir det här tydligt hur (dis)kursens perspektiv intas av socionomstudenterna (jmf. Winther Jørgensen & Phillips 1999; Chouliaraki & Fairclough 1999).

Ett ytterligare sätt, på vilket socionomstudenterna pratar om kursens påverkan på deras framtid inom socialt arbete, kan mera konkret hänvisas till det givande i att faktiskt få träffa individer som kan liknas vid framtida klienter. Man lär sig något konkret om hur personer med exempelvis vissa sjukdomar beter sig och hur de kan bemötas. Det är nyttigt att redan i utbildningen få en närmare förståelse för vilka konfliktsituationer som kan uppstå i det framtida yrkeslivet. Att träffa uppdragsstudenterna har även gett insikten att framtiden kanske inte kommer att bli så svår som man trott:

Socionomstudent C: Men jag tyckte på något sätt att det avdramatiserade det hela, det är inte såhär, jag ska inte gå och ha typ magknip när jag ska gå och träffa klienter /---/ det kände jag mötet blev, jag lärde mig att, att vi är individer, inte vi och dom. Utan jag som individ träffar en annan individ och sen kan vi sitta och ha ett enkelt samtal /---/ (socionomstudentdiskussionen)

Även lärarna uppmärksammar denna ”enklare” aspekt av mötet som att det blir en konkret erfarenhet av framtida klienter. Att ”träffa framtida klienter” kan ge socionomstudenten en upplevelse av att dessa är ”vanliga människor” och en ökad känsla av trygghet i den framtida yrkesrollen. Samtidigt kan denna aspekt av kursen tolkas som ett upprätthållande av uppdelningen mellan kategorierna.

Personligt lyft och nya perspektiv på livet

Om socionomstudenternas tonvikt ligger på bilden av socialt arbete och yrkesrollen, handlar uppdragsstudenternas beskrivningar mer om vinster på det privat personliga planet. Det kan exempelvis handla om kursen som avstamp för nya möjligheter i livet. Uppdragsstudenterna vittnar om att de blivit aktiva politiker, kommit närmare arbetslivet, börjat på kurser, startat projekt och fått nya verktyg för att ta sig fram i samhället; allt till följd av kursen:

Uppdragsstudent D: Jag har ju träffat andra medlemmar på Fontänhuset som gått kursen, och många har eget arbete idag. På halvtid eller heltid eller deltid, men det har varit en trampolin för dem att komma ut i samhället, och skapa sig ett bättre liv. Även personligen så har jag fått lite idéer.

Uppdragsstudent C: /---/ liksom att jag fick komma igen på nått vis, och den har, efter det så har jag ju, ja jag har fått livslust, jag har fortsatt där jag slutade en gång fast på ett

annat sätt. Men alltså, så jag är också på väg, tillbaka eller vad man ska säga. Så att det är otroligt. (uppdragsstudentdiskussionen)

Vidare talar uppdragsstudenterna mycket om det betydelsefulla i att känna att de kan bidra till någonting:

Uppdragsstudent G: Det fick en nytta på något vis, alltså det gav andra människor en erfarenhet. Det jag kunde ge och sådär /---/ Det var jättepositivt tyckte jag. (blandade diskussionen)

Känslan av att ens kunskap är viktig, och att man är viktig, kan ses som en del i den mera positiva bild av sig själva som uppdragsstudenterna talar om att kursen har medfört:

Uppdragsstudent E: /---/ det var så skönt att få känna; 'nej men jag fixar ju det här' /---/ och naturligtvis eftersom jag då klarade av det bra så blev det i sin tur, alltså det här med självkänslan, att man vågade. (blandade diskussionen)

Vidare talar uppdragsstudenterna i förhållande till sig själva också om förnyade insikter och perspektiv på samhället. De nya perspektiven ses som någonting positivt:

Uppdragsstudent F: /---/ man får en ny syn i alla fall, på samhället, helt klart, Jag kom ut som en ny medborgare /---/ lite mera samhällstillvänd. (blandade diskussionen)

Men det kan samtidigt vara smärtsamt att få förnyad förståelse för sin situation:

Uppdragsstudent B: ” /---/ jag tycker det är mycket, mycket frustration. För det (kursen) har gett så mycket, och verkligen insett så liksom /---/ jaa, lite hur samhället fungerar /---/ det byråkratiska, hierarkin va, med sina luftslott /---/ så det är nästan farligt va, det är nästan frustrerande, nästan frustrerande att se /---/ (uppdragsstudentdiskussionen)

I den oinspelade diskussionen med socionomstudenter lades visserligen mer vikt vid denna typ av mer privat personliga vinster, men generellt kan urskiljas en tydlig viktfördelning mellan socionomstudenter och uppdragsstudenter. Mycket av det uppdragsstudenterna uttrycker att kursen gett kan jämföras med innebörden av empowerment (jmf Askheim 2007:18-32). Man uttrycker positiva upplevelser av sig själva och sina möjligheter och ser

dessa som en följd av kursen. Både uppdragsstudenter och socionomstudenter talar om nya synsätt och möjligheter. För uppdragsstudenterna är det den egna personen och situationen som är föremål för den nya blicken, medan det hos socionomstudenterna är socialt arbete och yrkesrollen i ett nytt ljus.

Med entusiasm eller med mer återhållsamt gillande

När det gäller hur man pratar om vad kursen har gett och om kursen mer generellt, använder uppdragsstudenterna starkare och mer positivt laddade uttryck (självklart finns undantag i detta, åt båda håll, framförallt uppdragsstudenten som intervjuats enskilt faller utanför denna beskrivning). Uppdragsstudenterna använder uttryck som "omvälvande", "fantastiskt", "otroligt", "jättebra", "ett privilegium att få vara med" etc. Socionomstudenterna är generellt mer försiktiga i sina uttryck: "det var intressant", "lärorikt", "givande", "trevligt" etc. Dessa uttrycksskillnader kan tolkas som att uppdragsstudenterna tillskriver kursen en starkare betydelse än socionomstudenterna, vilka kanske mer ser kursen som en "extra krydda" på utbildningen. Detta kan även relateras till de olikheter i vad studenterna upplever att kursen gett. Att uppleva en förändrad bild av sig själv och sin situation ger naturligt en starkare upplevelse, än att få en förändrad syn på socialt arbete (hur spännande en sådan än kan vara).

När det talas om kursens mer övergripande betydelse och dess vara eller icke vara, förmedlas en starkt positiv bild. I princip alla studenter uttalar hur kursens typ av verksamhet är någonting som bör spridas inom utbildning i socialt arbete och i samhället. Många talar om att kursen borde vara ett obligatoriskt moment. Det är intressant att även de som i vissa delar av diskussionerna förmedlat en kritisk bild av kursen, ändå ställer sig bakom den positiva inställningen. Även om upplevelserna och konstruktionen av vad kursen är och har gett, är skilda, förmedlas en gemensam (mycket positiv) grundsyn på kursen och dess existens.

6.2 Kursen som arena för förståelse och närhet

Även om kursen framställs som många olika saker, utgår studiens deltagare till stora delar från själva mötet mellan studenterna i sina beskrivningar. Konstruktionen av kursen som mötet är allra starkast hos socionomstudenterna, samtidigt som dessa inte är lika entydigt positiva till mötet som uppdragsstudenterna. Även om mycket upplevs positivt, kan mötet även skapa konflikt eller utsatthet, vilket alla grupper diskuterar. Dock synliggörs kursen oftast som en arena vilken möjliggör förståelse och närhet.

Den hyllade förståelsen

I talet om mötet är förståelsen mellan uppdragsstudenter och socionomstudenter en central komponent, både uttalat och i hur deltagarna pratar. En socionomstudent:

Socionomstudent E: Han kunde berätta om sitt liv och då förstod man ju verkligen också varför han kände den bitterheten och det är nyttigt och ha med sig det också. Precis som att det blev nyttigt för honom att träffa socionomer som var mänskliga och inte var farliga, elaka personer som bara försökte sätta dit en. (blandade diskussionen)

Och en uppdragsstudent säger:

Uppdragsstudent E: Men sen också att jag under kursens gång, jag vet att jag var förundrad många gånger, över att... alltså, på nått sätt så fick jag en insikt i hur svårt det måste vara att vara socionom. (blandade diskussionen)

En ömsesidigt ökad förståelse kan också exemplifieras genom att socionomstudenterna poängterar brukarperspektivets värde samt att studenterna i olika sammanhang refererar till likheterna mellan studenterna. Även om ökad förståelsen mellan studenterna är den bärande delen i konstruktionen kring förståelse, finns exempel på tillfällen när studenterna upplevt förståelsen som begränsad.

Den nära närheten och den distanserade närheten

Om en ömsesidig förståelse är någonting som konstrueras av alla studenter på liknande sätt finns det en större skillnad i konstruktionen av kursen som arena för närhet. Även när det gäller närheten talar uppdragsstudenterna generellt om detta som någonting positivt. De pratar om att umgås på basis av en vänskapsrelation. En diskussion mellan tre uppdragsstudenter:

Uppdragsstudent B: /---/ jag råkade komma för tidigt en dag, och då mötte jag en av studentskorna som också hade tagit fel på klockan, så vi gick och tog en fika. Och jag hittar inte här i Lund, så utan hennes hjälp hade jag inte fått nån fika /---/

Uppdragsstudent B: /---/ och, det var verkligen en god social stämning alltså!

Uppdragsstudent C: Ja det var oerhört så, och vi skojade och drog roliga historier och ja. Alltså på de veckorna, vi lärde känna och till och med liksom retades med varandra och, alltså det här; 'va faan tycker du' och så, väldigt bra stämning var det. (uppdragsstudentdiskussionen)

Vissa uppdragsstudenter kan uttrycka en besvikelse över att socionomstudenterna inte kom ännu närmare eller en vilja att få mer av den positiva närheten. Uppdragsstudenternas positiva upplevelse av närheten i kursen, och strävan efter denna närhet, kan ses som en vilja att få mer av någonting som de har upplevt positivt och som de tidigare har upplevt sig förnekade.

Även om socionomstudenterna i viss utsträckning (och mer i den oinspelade socionomdiskussionen) välkomnar en mer privat närhet, är deras konstruktion av närheten generellt något mer pragmatisk och inriktad mot nyttan av denna närhet. Närheten och närhetssökandet från uppdragsstudenterna kan av vissa socionomstudenter även uppfattas som påträngande, som en avkrävd öppenhet. En diskussion mellan två socionomstudenter:

Socionomstudent D: Jag hade vissa svårigheter. Just det här med det du berättade om att, att vara helt öppen. För det vet jag att i min grupp så var det några som från dag ett öppnade i princip alla portar /---/ Men det svåra var i att, jag kände nästan att det krävdes nästan samma öppenhet tillbaka. Jag blev till exempel indirekt kritiserad för att jag inte var, för att jag verkade sluten /---/

Socionomstudent B: Jag tyckte att det var rätt svårt. För ett par av dem som var brukare som gick med oss, dom ville gärna vara med oss dygnet runt. /---/ jag kände att, det var ändå så att vi pluggade ihop, och då väljer man vem man vill vara med när det kommer till ens fritid och så, och dom tyckte att vi var liksom, jag vet inte, dom hade nog förväntat sig att vi bara skulle köpa allting och bli bästa kompisar /---/ jag kände ibland att dom var ganska gränslösa /---/ (socionomstudentdiskussionen)

Kursen som närhet är alltså någonting som konstrueras mera olika mellan uppdragsstudenter och socionomstudenter. Socionomstudenterna talar ibland om en övrig att behöva öppna sig inom ramen för utbildningen, och också om möjligheten att själv få välja vem man umgås närmare med. Det blir tydligt att kursen av vissa socionomstudenter uppfattas innehålla moment av olust när det handlar om ett upplevt krav på öppenhet och närhet.

De skilda utgångspunkterna för närhet

Socionomstudenternas bild är som sagt inte entydig. Det finns de som inte alls har något att invända mot en mer privat närhet, men det finns ytterligare ett dilemma. Första terminen som kursen hölls vittnar både lärare och den socionomstudent som intervjuats (och som gått kursen den terminen) om att problem uppstod. Socionomstudenterna kände:

Socionomstudent B: ”/---/ att vi blev liksom lite avpersonifierade, som att vi var liksom, socionomstudentmassan liksom, och inte längre individuella studenter så mycket.” (socionomstudentdiskussionen).

För att avhjälpa detta infördes kursmomentet med socionomstudenternas presentationer, vilket skapade förutsättningar för en mer personlig presentation av denna grupp. Lärarna identifierar att den nya konstruktionen varit mer framgångsrik, men då kan, som visats, motsatta problematik uppstå istället. Detta framstår som en balansgång som är viktig att ha i åtanke vid ett försök att skapa brukarperspektiv inom utbildningen.

Uppdragsstudenternas mera entydigt positiva inställning till närheten kan kanske förstås som att uppdragsstudenterna kommer från ett mer negativt laddat ursprungsläge där den positiva upplevelsen av kursen (och socionomstudenterna) skapar en vilja till närhet.

Socionomstudenterna diskuterar om inte uppdragsstudenterna har några invändningar mot att öppna sig. Det generella svaret från uppdragsstudenterna blir att de upplever det som någonting positivt att berätta och att berättelserna kommer till användning. Även lärarna konstruerar uppdragsstudenterna som positiva till berättandet:

Lärare B: /---/ jag tror att många tycker att det är jättebra att deras kunskaper, alltså deras erfarenheter, kommer till nytta /---/ där får de också ofta en kick av att få berätta och att se att det faktiskt /---/ att det betyder någonting, att deras erfarenheter betyder någonting /---/ (lärardiskussionen)

Endast en enstaka uppdragsstudent (en person som inte rekryterats via en brukarorganisation) ställer sig aningen utanför denna ram. Den generella konstruktionen från uppdragsstudenterna kring öppenheten och berättandet som något oproblemiskt, tyder på ett identifierande med brukarrollen (sin berättelse). Även om uppdragsstudenternas berättelser upplevs som privata och utelämnande av socionomstudenterna, är det möjligt att uppdragsstudenters identifikation med sina berättelser gör att berättandet för dem inte uppfattas som en så stor sak. I de fall

socionomstudenter berättar om en liknande problematik som uppdragsstudenterna, skulle det således kunna ses som mera utelämnande än för uppdragsstudenterna, även om man talar om liknande erfarenheter, eftersom socionomstudenterna inte har samma starka identifikation med brukarrollen. Detta speglas i vissa socionomstudenternas ovilja mot att öppna sig. Det som Markström & Sandlund (2002) uppmärksammar i den tidigare forskningen, dvs. att på förhand tydliggöra rollerna och premisserna för medverkan (för både uppdragsstudenter och socionomstudenter), framstår här som viktigt. Just känslan av att inte veta vad som förväntas nämns av både uppdragsstudenter och socionomstudenter som en viss källa till oro i kursen.

6.3 Om (o)lika villkor och olika expertkunskap

Ett intressant tema är frågan om kursen som lika villkor mellan socionomstudenter och uppdragsstudenter. Detta är intressant eftersom kursens utvecklare utifrån både skrivna texter och i diskussionen påtalar detta som en målsättning:

Lärare A: /---/ vi har ju skrivit en del. Och då har vi vid något tillfälle använt den här rubriken; på lika villkor. Men det är ju det vi har försökt skapa, en plattform där det är så lika villkor som möjligt. (lärardiskussionen)

Studenterna pratar inte så mycket om kursen som lika villkor. Just frasen ”på lika villkor” upprepas dock vid flera tillfällen av en av uppdragsstudenterna.

Lika villkor men olika förutsättningar

Lärarna uppmärksammar också att det kanske är en omöjlighet att skapa fullständigt lika villkor mellan uppdragsstudenter och socionomstudenter:

Lärare A: /---/ även om det är lika villkor så är det ju liksom, det är ju rent organisatoriskt. Så är det ju ändå i den här miljön, alla dom här strukturerna finns kvar /---/ (lärardiskussionen)

Kursplanerna och examensmålen är lika för alla, på det sättet är premisserna desamma. Men utifrån de olika ingångarna som individerna har i kursen blir villkoren i praktiken ändå inte lika. De strukturer som läraren avser ovan handlar om socionomstudenternas försprång och

övertag i den akademiska miljön. Uppdragsstudenterna uppmärksammar vid ett flertal tillfällen att de upplever den akademiska miljön som inbjudande, men samtidigt har svårt att följa med i det akademiska språket. Vid ett flertal tillfällen lyfts socionomstudenternas fördel av att vara insatta i det akademiska förhållningssättet fram. Ett övertag som uppmärksammas även av socionomstudenterna. Exempelvis dessa två citat:

Socionomstudent C: /---/ man hade ju ett slags kunskapsövertag som socionomstudent, kanske, alltså kring sociala problem, alltså inte ett övertag gällande deras erfarenhet kring vad dom har upplevt, det är bara dom själva som är experter, men vi har ju ändå haft, gått tre år och läst om sociala problem och haft olika inriktningar /---/ (socionomstudentdiskussionen)

-

Socionomstudent A: /---/ jag kände mig lite skyldig där att jag på nått sätt inte hade tagit hänsyn till den liksom, maktasymmetri som ändå fanns. (socionomstudentdiskussionen)

Förutom att citaten indikerar en medvetenhet kring ojämlika förutsättningar, är det första citatet intressant eftersom det för socionomstudenten framstår som viktigt att poängtera att övertaget endast gäller teoretisk kunskap kring socialt arbete. Socionomstudenten aktar sig för att ”sätta sig” på uppdragsstudenterna och det man konstruerar som uppdragsstudenternas expertkunskap; området som rör brukarrollen.

Diskussionen om lika villkor fördes också när det gäller ”takhöjden” på diskussionerna i klassrummet. Här uppfattade socionomstudenterna att det fanns delvis skilda villkor:

Socionomstudent D: /---/ i dom grupper som jag var med i så dök det upp, ja det är kanske hårt att kalla det konflikter men motsättningar i åsikter /---/ för dom som har upplevt det (erfarenheter av utanförskap) så är det så pass personligt så att det känns som att, ibland var det nästan som att det var personangrepp /---/ Och det var, det var några sådana tillfällen där jag tror att flera av socionomstudenterna slutade diskutera, just för att inte såra någon /---/ eller att någon skulle bli upprörd just för att man inte höll med om någon åsikt /---/

Socionomstudent B: Så upplever jag också, jag upplevde att det var högre i tak för uppdragsstudenterna än för socionomstudenterna. Och att i början så diskuterade vi nog rätt så mycket på lika villkor, men efter ett tag så kände nog vi /---/ att det var liksom okej för dem att säga vad som helst till oss, men vi skulle inte reagera även om de förolämpade oss utan vi skulle liksom hålla tillbaka lite på det. (socionomstudentdiskussionen)

Som omtanke om uppdragsstudenterna, eller för att undvika konflikt, skapar vissa socionomstudenter bilden av skilda förutsättningar i kursen, men nu istället till uppdragsstudenternas ”fördel”. Det egna perspektivet upplevdes inte var helt välkommet i alla diskussioner. I linje med citaten ovan uppfattar uppdragsstudenterna däremot takhöjden generellt som mycket hög.

Vem är experten?

Även om det finns en generell uppfattning bland deltagarna i studien om socionomstudenternas övertag på den akademiska arenan, tycks det skapas förutsättningar för ett övertag för uppdragsstudenterna på ett annat plan. Där uppdragsstudenterna skapar positiva bilder av den kunskap de själva förmedlar (berättelserna kring rollen som brukare), skapar socionomstudenterna en mer ifrågasättande inställning till sin akademiska expertkunskap, eller kanske snarare en bild av att man upplevde att ett sådant ifrågasättande förutsattes på kursen. Två citat:

Socionomstudent A: /---/ jag vill vara såhär jätte vidsynt och tänka att; ja, men all kunskap är viktig. Men jag är ändå sådär jävligt akademisk i min tanke när det väl kommer till kritan liksom. Emm, och jag tycker att det blir tydligt hur svårt det är att frigöra sig från, från liksom, sig själv. Och det man tycker. Om man nu ska göra det.
(socionomstudentdiskussionen)

-

Socionomstudent C: /---/ man inte fick yttra sin kunskapsövertag, det hade, det kände jag lite att det kunde inte jag alltid säga liksom att; ja, men enligt den här forskningen så visar det på att detta och detta, det kände jag att det inte riktigt fanns klimat för.
(socionomstudentdiskussionen)

Man kan alltså se uppdragsstudenternas erfarenheter av brukarrollen som deras expertkunskap och kunskapen kring socialt arbete i teorin som socionomstudenterna motsvarande expertkunskap. Den ”avkrävda öppenheten”, som vissa socionomstudenter upplever i diskussionen kring närhet, kan ses i ljuset av dessa expertkunskaper. Då framträder bilden att det i vissa fall inte är socionomstudenternas expertkunskap kring socialt arbete som efterfrågas från dem, utan istället samma typ av kunskap som är uppdragsstudenternas expertområde. Detta, sammantaget med analysen i detta stycke, kan tolkas som att

brukarerfarenheter i vissa avseende i kursen (och diskursen) värderas högre än socionomstudenternas akademiska expertkunskap. Att socionomstudenternas expertkunskap, och det akademiska språket, ändå uppfattas som viktigt inom kursen (och diskursen) poängteras av läraren i den enskilda intervjun. Personen lyfter fram att ett akademiskt tänkande ger uppdragsstudenterna verktyg att se mer nyanserat på sina organisationer och sin situation, på samma sätt som uppdragsstudenternas expertkunskap ger socionomstudenterna verktyg att nyansera bilden av socialt arbete. Att det akademiska är något åtråvärt gestaltas även tydligt av detta citat från en uppdragsstudent:

Uppdragsstudent E: /---/ jag har fått ett annat språk, och därför blir jag mer lyssnad på. Det kan jag känna att det är egentligen tråkigt, att jag ska behöva lära mig liksom det akademiska språket för att bli trodd och lyssnad på. Men ändå så måste jag ju säga att jag vill ju gärna bli lyssnad på, så därför är jag väldigt tacksam att jag kan säga paternalistisk liksom idag, det kunde jag inte innan kursen /---/ (blandade diskussionen)

Konstruktionen av villkoren i kursen, och på vilka (vems) villkor kursen egentligen vilar, om villkoren inte är lika, framstår som nyansrik. I konstruktionen framträder att kursen skapar ett forum där uppdragsstudenternas expertkunskap och erfarenheter av utanförskap i vissa avseenden värderas högt av de inblandade. Detta handlar framförallt om tillfällen då praktiskt socialt arbete diskuteras i studentgruppen. I föreläsningssituationen, och i de fall det handlar om att producera akademisk text, uppfattas socionomstudenterna istället som innehavare av ett övertag. Detta dock mer på grund av deras praktiska akademiska erfarenhet, än sin teoretiska (expert) kunskap kring socialt arbete. Eftersom både socionomstudenters och uppdragsstudenters expertkunskap på vissa sätt premieras inom diskursen (det handlar om att ta tillvara båda perspektiven), kan det utifrån diskursbegreppet sägas att både socionomstudenter och uppdragsstudenter delvis måste jämka sina subjekspositioner i förhållande till diskursen (jmf Laclau 1990; Winther Jørgensen & Phillips 1999). Dock tycks diskursen i vissa avseenden ligga närmare uppdragsstudenternas expertkunskap vilket då ger ett starkare tryck på socionomstudenterna att jämka sina positioner. Utifrån detta kan det ses som att uppdragsstudenterna innehar ett visst övertag av diskursiv makt inom kursens diskurs (jmf Giddens 2007).

6.4 Konstruktionen av den samme och den andre

Även om det händer att uppdragsstudenterna och socionomstudenterna i enstaka fall synliggör uppdelningar inom den egna gruppen, talas det i studiens diskussioner genomgående med utgångspunkt i de två grupperna socionomstudenter och uppdragsstudenter. Detta är den dominerande uppdelningen i vi och dom. Återigen; (dis)kursen medger (och förutsätter) skilda subjekspositioner. Det är just relationen mellan dessa positioner som (dis)kursen fokuserar. Att denna uppdelning görs bör man inte dra för stora växlar på. Kursens organisatoriska utgångspunkt är just denna indelning och kanske är det därför som det talas i termer av denna uppdelning. Det finns många exempel i materialet där en student först uttalar en neutral benämning, men sedan gör uppdelningen, för att skapa en förståelse kring vad de talar om:

Uppdragsstudent F: Det andra mötet var ett möte som var intressant att registrera, för /---/ en av kursdeltagarna, en av brukarna /---/ (blandade diskussionen)

Intressant blir istället vad som läggs in i bilden av den andre. När socionomstudenterna talar om uppdragsstudenter är det i liknande termer som när de talar om mötet. Bilden är positiv på ett lite återhållsamt sätt, och i vissa fall ifrågasättande. Ibland förekommer direkt negativt laddade beskrivningar (ex. ”de fullkomligt åt upp oss”) men oftare, framförallt i den icke inspelade socionomdiskussionen, framställs direkt positivt laddade beskrivningar (ex. ”jätteduktiga”). Den mest generella bilden bygger på uppdragsstudenterna som intressanta individer, vilka kan tillföra något till undervisningen. En stor del av socionomstudenternas konstruktion av uppdragsstudenterna handlar samtidigt om uppdragsstudenterna som utsatta i samhället.

Det finns en tydlig skillnad i konstruktionerna av den andre. Om socionomstudenternas konstruktion är avvaktande positiv är uppdragsstudenternas påfallande mer direkt positiv:

Uppdragsstudent F: /---/ vi tyckte väl i våra interna diskussioner när vi inte hade några socionomer med oss at socionomerna var ytterligt duktiga. Synnerligen väl pålästa och, ja, begåvade människor helt enkelt. Och med, med en frejdighet /---/ (blandade diskussionen)

I de fåtal fall som uppdragsstudenterna konstruerar socionomstudenterna i mer negativa termer, handlar detta om ett visst mått av blåögdhet, naivitet och framförallt en ”svaghet” i

förhållande till de organisationer de i framtiden kommer att arbeta inom. Den uppdragsstudent som intervjuats enskilt bryter här mönstret genom att inta en avsevärt mer ifrågasättande hållning till socionomstudenterna. Detta gäller framförallt den expertkunskap de representerar och graden av denna kunskaps eventuella giltighet.

Alla som lika

Även om studenterna konstruerar varandra på delvis skilda sätt finns det ofta en betoning, från både socionomstudenter och uppdragsstudenter, på de likheter som uppfattas mellan grupperna. Just likheten och det universella i att alla ”bara är människor” eller ”individer” är någonting som ofta betonas och kan ses som grundläggande i kursens alternativa diskurs. En socionomstudent uttrycker sig exempelvis:

Socionomstudent E: /---/ jag tänker att just mötet med individen, på något sätt så blir det kanske också som att man; ’Åh, nu ska vi mötas mellan olika världar’, och det ska vara en så stor grej, men det är ju bara människor som har olika erfarenheter /---/ och det har vi ju alla. Och det är ju alltid intressant att ta del av varandras erfarenheter och så. (blandade diskussionen)

En uppdragsstudent:

Uppdragsstudent G: För jag vägrar att tänka liksom att /---/ det bara är vi det är synd om och bara socionomerna som ska hjälpa oss. Eller läkaren, eller det spelar ingen roll vilken yrkesgrupp det är, för att vi är ju alla bara människor liksom /---/ (bladade diskussionen)

Konstruktionen av likheterna mellan varandra skapas också genom att grupperna identifierar sig med varandra. Både lärare och uppdragsstudenter diskuterar hur socionomstudenter (och även lärare) är individer som kan ha brukarerfarenheter. Detta är någonting som uppmärksammas också av socionomstudenterna:

Socionomstudent E: /---/ för det är ju såhär, alltså socionomstudenter är ju också brukare naturligtvis, alltså det var ju flera av studenterna som hade egen erfarenhet av vad det nu var vi behandlade va. Så där suddades det ut jättemycket, så att det upplevde jag positivt. (blandade diskussionen)

Någon socionomstudent menar även att denna likhet skulle kunna utnyttjas mer:

Socionomstudent A: Men jag tycker däremot inte att socionomerna blev klienter så mycket, eller jag tycker att man kunde ha tagit tillvara mer, dom erfarenheterna under kursen, än vad som gjordes /---/ (socionomstudentdiskussionen)

På motsvarande sätt skapas likhet genom att uppdragsstudenterna identifieras med studentrollen. Socionomstudenterna gör även denna konstruktion i stor utsträckning:

Socionomstudent C: Jag tror hos oss så blev det mera att vi blev som en klass, att alla blev studenter. (socionomstudentdiskussionen)

Socionomstudenterna konstruerar uppdragsstudenterna som bärare av en "lika" studentroll även genom att ställa samma krav på dem i inlärningsituationen som på varandra. Uppdragsstudenterna tycks däremot ha svårare att kategorisera sig själva som studenter. En stor del av det de diskuterar handlar dock just om rollen som studenter. I detta problematiserar de visserligen svårigheterna med sin roll som studenter, men ser även det positiva i det de fått lära sig och att de klarat av att genomgå en kurs. Just uppdragsstudenternas roll som likvärdiga studenter poängteras som avgörande även av läraren i den enskilda intervjun.

Ett ytterligare sätt som studenterna skapar sig själva som en helhet är att avgränsa hela studentgruppen ("vi"), gentemot någonting yttre. Detta görs framförallt av uppdragsstudenterna, exempelvis gentemot gruppen "icke-svenskar":

Uppdragsstudent C: /---/ och jag menar då att om man tänker Sverige då, som har så många olika (etniska) grupper så, fler perspektiv, alltså fler tankegångar /---/ det är jag övertygad om alltså, att vi (studentgruppen som helhet) skulle kunna få mycket mer av.

Liknande konstruktioner av hela studentgruppen som ett "vi" i förhållande till något yttre görs även i förhållande till socialt arbete i samhället, där "vi" från kursen ställs som en positiv motpol mot det som finns "där ute" i samhället. Detta att det skapas ett vi inom (dis)kursen i förhållande till ett "dem" utanför diskursen exemplifierar hur sammanhållning skapas inom diskursen. Man bortser från inbördes olikheterna, för att istället lyfta fram likheterna gentemot något yttre (jmf Winther Jørgensen & Phillips 1999). Mer om detta nedan.

Åtskillnaden och den över- och underordning som trots allt (åter)skapas

Även om studenterna ofta poängterar just likheterna mellan grupperna förekommer (som påpekats) hela tiden en uppdelning i grupperna socionomstudenter och uppdragsstudenter. Att denna olikhet betonas behöver inte innebära en konstruktion av ojämlikhet. Tidigare har framkommit en bild av att kursen ibland kan premiera uppdragsstudenters expertkunskap kanske högre än socionomstudenternas. I kursen kan det alltså ibland skapas situationer där uppdragsstudenterna har tolkningsföreträde (diskursiv makt) och överordning gentemot socionomstudenterna. Omvänt har visats hur det i andra avseenden finns ett övertag för socionomstudenterna. Över- och underordningen (makten) i själva kurstillfället kan sägas pendla mellan de olika studentgrupperna. Exempelvis när det gäller att ta plats i diskussionerna i klassrummet upplever sig uppdragsstudenterna som starka:

Uppdragsstudent C: Nae, där kan man väl säga, i alla fall den (brukar) gruppen jag representerar, alltså så är det ju alltid, vi tar, vi tar plats där kan man väl säga... och ni (syftar på annan uppdragsstudent) tog också stor plats på grund av att ni var, ja, ja ert sätt att tänka gjorde oss intresserade, så att det, och (socionom)studenterna-

Uppdragsstudent A: Ja det tyckte jag var, det var så även i vår grupp att det var ju inte (socionom)studenterna...

Uppdragsstudent C: -socionomerna som, alltså vi fick ta plats i den kursen-

Uppdragsstudent A: -ja, ja, det tycker jag.

Uppdragsstudent C: Ja, för dom, dom lyssnar alltså, dom sitter och lär... (uppdragsstudentdiskussionen)

Denna bild återskapas även av läraren i den enskilda intervjun och av socionomstudenterna.

I de generella konstruktionerna framställer uppdragsstudenterna dock en mer negativt laddad bild av sig själva, än vad socionomstudenterna gör i sin självbild. Flera av uppdragsstudenterna talar ibland om sig själva i termer av svaghet, utsatthet eller oförmåga:

Uppdragsstudent G: Ja, jag hade svårt för det här med att drömma, alltså det var, det var för många /---/ Nej men just det här att det blev så tydligt för mig under framtidsverkstaden att jag, att besvikelserna blockerade /---/ Varför kan jag inte få ha lite illusioner, eller så. /---/ Och så kände jag mig som en spärrkloss.

Socionomstudent E: Vad sa du, som en spärrkloss?

Uppdragsstudent F: Varför det?

Uppdragsstudent E: Du såg hinder och...?

Uppdragsstudent G: /---/ Ja jag såg alla hinder. Och erfarenheter...

Uppdragsstudent E: Istället för visionen... (blandade diskussionen)

Även om kursen skapar ett utrymme för uppdragsstudenters styrka och överordning tenderar det i talet och sättet att uttrycka sig under diskussionerna ändå att skapas en positionering av socionomstudenterna som innehavare av en mer allmänt ”starkare” eller överordnad position. Ett uttryck för en sådan positionering är socionomstudenternas diskussioner kring det hänsynstagande som förutsätts behövas i förhållande till uppdragsstudenterna. Liknande positioneringar skapas också genom uppfattningen att uppdragsstudenterna innehar en position som utsatta och maktlösa i samhället. Även genom benämningar konstrueras socionomstudenternas överordnade positionering. Uppdragsstudenterna tenderar exempelvis att falla tillbaka i benämningar som ”brukare” och ”klient” respektive ”socionom” och ”student”, istället för uttrycken ”socionomstudent” respektive ”uppdragsstudent”. Även om de sistnämnda uttrycken också skapar åtskillnad, återskapar användning av benämningarna ”klient” respektive ”socionom” mer genom sina definitioner över- och underordning.

Vissa socionomstudenter är mycket noggranna med att framhålla just likheter och försöker aktivt motverka över- och underordning. Ett tänkande och benämning i klassisk socionom- och klientroller sker dock ibland från vissa socionomstudenter, och detta kan både vara särskiljande och över/underordnande:

Socionomstudent C: Jag vill ju inte dela med mig av mina privata grejer, för det ska jag ju inte göra själv heller sen, som socionom, så jag förstår inte varför jag skulle göra det nu heller /---/ (socionomstudentdiskussionen)

Att detta sätt att kategorisera och benämna är djupt rotat framkommer i det att samma socionomstudent (C), i andra delar av diskussionen, understryker likheterna mellan sig själv och uppdragsstudenterna. Även om uppdelning ifrågasätts av vissa socionomstudenter skapas den ibland mera aktivt. Exempelvis i denna diskussion där socionomstudent D förutsätter en uppdelning, mellan vilka det bör finnas en balans:

Socionomstudent D: Jag tror, det var mycket just att hitta en balans i relationen. Mellan vanliga socionomstudenter och uppdragsstudenter... (socionomstudentdiskussionen)

Socionomstudenternas vilja att särskilja sig från uppdragsstudenterna kan även exemplifieras med diskussionen kring oviljan att komma ”för nära”. Medan uppdragsstudenterna strävar efter närhet och närmande vill socionomstudenterna i viss mån upprätthålla ett avstånd. I någon utsträckning framstår alltså socionomstudenterna som de vilka mer aktivt vill upprätthålla en åtskillnad. Begreppsmässigt återskapas åtskillnad dock av alla deltagare. Ett ytterligare exempel på hur över- och underordning gestaltas är att uppdragsstudenterna ibland hänvisar till socionomstudenterna för att belägga sina resonemang:

Uppdragsstudent A: Det var många (socionomstudenter) på vår kurs som sa också, att det här var den bästa, alltså /---/ De var otroligt positiva till- Det måste väl kursutvärderingen också visa, eller... ? (uppdragsstudentdiskussionen)

Detta är någonting som socionomstudenterna aldrig gör på motsvarande sätt.

Att deltagarna i sina beskrivningar av varandra påpekar att över- och underordnade positioner existerar, betyder inte att detta är någonting de strävar efter att återskapa aktivt. Ordningen kan till stor del istället ses som institutionaliserad i den meningen att deltagarna förutsätter och återskapar över- och underordningen omedvetet genom sitt tal och agerande.

Det är här intressant att se på eventuella skillnader i de beskrivningar som görs i de olika studentgruppsdiskussionerna (socionomstudentgruppen, uppdragsstudentgruppen, den blandade gruppen). Utsagorna i den blandade gruppen faller i stort in i samma mönster som de övriga. Just när det gäller frågan om över- och underordning skapas detta dock inte lika utpräglat i den blandade gruppen. I den blandade gruppen uttryckte deltagarna sig mer diplomatiskt och ickevärderande. Däremot, i framförallt socionomstudentgruppen, kunde uttryckssättet ibland bli mera vårdslöst. Exempelvis om uppdragsstudenter i universitetsmiljön:

Socionomstudent C: /---/ fast det blev som en kulturkrock, för att i tre år har vi blivit tränade att man räcker upp handen man väntar på sin tur, man är tyst under föreläsningarna när föreläsaren håller sitt föredrag och man ställer inga dumma frågor, det har vi fått lära oss. Men där, alla bara pratade rakt ut och det var inga händer som räcktes upp och; ’ja jag, när jag var klient..’ såhär, så började dom berätta sin kvarts livshistoria /---/ (socionomstudentdiskussionen)

Man kan säga att socionomstudenternas mer allmänna överordning, och uppdragsstudenternas mer allmänna underordning, konstruerades tydligare i båda de renodlade grupperna och är mer utslätat i den blandade gruppen.

Lärarna, avslutningsvis, var den grupp (både när det gäller diskussionen och den enskilda intervjun) som skapade den mest positivt laddade bilden av uppdragsstudenterna (mer positivt laddad än vad både uppdragsstudenterna själva och socionomstudenterna uttryckte). Det var även bland lärarna som man klart mest använde sig av neutrala benämningar och lyfte upp likheterna mellan studenterna. Uppdelningen mellan grupperna återskapas dock även här på det sätt att det talas om de skilda studentgrupperna. Uppdragsstudenternas mera strukturella underläge konstrueras även här, liksom i hela kursens utgångspunkt, genom antagandet att uppdragsstudenterna representerar en grupp i samhället som man måste (hjälpa att) ge en röst. Denna bild, att man inte klarar att höja sin röst på egen hand, konstrueras även i uppdragsstudenternas egen diskussion om brukarmedverkan:

Uppdragsstudent C: För ingenting har hänt om inte universitet och sånt, så därför, den här kursen igen alltså /---/ några grupper som solidariserar sig med /---/ olika utsatta grupper. Och sen kan vi liksom...

Uppdragsstudent A: Sen kan man liksom skapa ett tryck.

Uppdragsstudent C: För att skapa ett tryck. För vi (brukarna) gör inte det, men nu finns det ju i alla fall olika former av handlingsplaner, att brukarinflytande /---/ (uppdragsstudentdiskussionen)

Den mer generella över- och underordning som i viss mån konstrueras i diskussionerna kan ses som ett uttryck för att två skilda diskurser möts (jmf Fairclough 2003). Kursens diskurs, där uppdragsstudenterna i viss bemärkelse innehar ett övertag i diskursiv makt, konkurrerar med en mer allmän samhällelig ordning som uttrycker socionomstudenternas överordnade positionering (jmf Laclau & Mouffe 1985; Winther Jørgensen & Phillips 1999). I kursens diskurs ligger en ansats att transformera den allmänna samhällelige diskursen och förändra positioneringarna i över- och underordning (jmf Fairclough 2003; Chouliaraki & Fairclough 1999), vilket till viss del lyckas inom kursens ramar. Den senare diskursen tycks dock vara stark i och med att dess perspektiv ”sipprar in” även inom kursen.

6.5 Förhållandet till ”verkligheten”

Stora delar av studiens framställningar och konstruktioner utvecklades genom att det som diskuterades ställdes i relation till samhället utanför kursen; ”verkligheten”.²² Detta gällde både vid beskrivningar av kursen och vid beskrivningar av studenterna. När deltagarna relaterar till ”verkligheten” utanför kursen ska det inte förstås som att kursen inte är verklig. ”Verkligheten” som deltagarna relaterar sina beskrivningar till ska istället förstås som deras i studien skapade bild av samhället, med avseende på dess institutioner och myndigheter, och det sociala arbete som där utförs. I detta finns uppfattningen att uppdragsstudenterna kommer från, och har erfarenheter av denna ”verklighet”. En socionomstudent:

Socionomstudent E: /---/ för min del så tyckte jag att det var väldigt intressant också att man blandade med folk från verkligheten. Alltså att det inte var bara, ja när jag hade studerat länge blir det ju ändå mycket studiefokus /---/ (blandade diskussionen)

”Verkligheten” är också där socionomstudenterna en dag ska bli yrkesverksamma. En uppdragsstudent:

Uppdragsstudent F: /---/ vi tyckte väl i våra interna diskussioner när vi inte hade några socionomer med oss att socionomerna var ytterligt duktiga /---/ med en frejdighet som vi hoppades inte skulle försvinna när dom kom ut i det kalla stålet i verkligheten.” (blandade diskussionen)

I konstruerandet av kursen och varandra synliggörs även ”verkligheten”. Detta sker i så stor utsträckning att konstruktionen av ”verkligheten” kan ses som en av de mest stabila, eller institutionaliserade, konstruktionerna i det studerade materialet. Kursen och individerna, det som frågeställningarna adresserar, konstrueras mera komplext och mångbottnat än denna konstruktion av ”verkligheten”. ”Verkligheten” konstrueras istället som en fond till det som diskussionerna handlar om och i stort beskrivs ”verkligheten” på samma sätt av alla deltagare i studien. Redan i citaten ovan antyds att ”verkligheten” kan vara hård.

²² ”Verkligheten” sätts inom citattecken för att uppmärksamma att denna konstruktion bara är en, av flera möjliga, eller kompletterande bilder av verkligheten. Denna ”verklighet” kan i vissa avseenden avspejla verkliga förhållanden (ex. uppdragsstudenterna innehar kanske verkligen ett utanförskap i samhället). ”Verkligheten” åsyftar i det fortsatta den specifika konstruktion av verkligheten som deltagarna gör gällande inom ramen för studien.

Uppdragsstudenterna som utsatta i "verkligheten"

När uppdragsstudenterna konstrueras i relation till "verkligheten" skapas samtidigt bilden av denna "verklighet". Detta är den mest entydiga, närmast institutionaliserade, konstruktionen som förekommer av uppdragsstudenterna; att de varit utsatta i (eller av) "verkligheten". Här kan det handla om ett socialt utanförskap eller utsatthet för sociala problem, men kanske oftast om en utsatthet i förhållande till "verklighetens" sociala institutioner. Uppdragsstudenternas egna berättelser sker mycket ofta med denna utgångspunkt:

Uppdragsstudent D: När samhället slog undan benen för mig /---/
(uppdragsstudentdiskussionen)

-

Uppdragsstudent E: /---/ det var mycket som väcktes upp. Och tankar av, ja för övergrepp man blivit utsatt för liksom /---/ (blandade diskussionen)

-

Uppdragsstudent B: /---/ så det kan vara all dom grejerna, att jag råkat ut för myndigheterna /---/ (uppdragsstudentdiskussionen)

På samma sätt är det utifrån denna utsatthet som uppdragsstudenterna rekryterats till kursen:

Lärare B: /---/ det som har varit viktigt i kursen har ju varit att, att helt enkelt få med erfarenheter av den här utsattheten som man kan- /---/ så får man med många sådana perspektiv, många människor som har dom erfarenheterna så kommer det ju någon sorts kollektivt brukarperspektiv kanske. (lärardiskussionen)

Socionomstudenterna konstruerar också denna utsatthet. För dem bidrar denna konstruktion av verkligheten till en positiv förståelse för uppdragsstudenterna:

Socionomstudent B: /---/ jag kan förstå att man (uppdragsstudenterna) inte vill det (berätta om sig själva) för det gör att man känner sig utnyttjad, att: 'detta är faktiskt min livshistoria, det är faktiskt mitt liv och du som utomstående, bara för att jag ska få pengar av dig så är jag faktiskt inte sugen på att liksom bara ge dig allt som jag har inombords'.
(socionomstudentdiskussionen)

Konstruktionen av verkligheten blir här en hård bild som innehåller ett socialt arbete med hög grad av fyrkantig byråkrati och inhumant förhållningssätt. Som påtalats tidigare upplever

vissa uppdragsstudenter en mer nyanserad (i positiv bemärkelse) bild av ”verkligheten” till följd av kursen, samtidigt har kursen hos andra öppnat ögonen för just hur hemsk ”verkligheten” faktiskt är. Vid vissa tillfällen nyanserar även socionomstudenterna bilden av ”verkligheten”. Den negativa bilden av verkligheten är dock tydligt framträdande.

Socionomstudenterna som små i förhållande till ”verkligheten”

Även socionomstudenterna konstrueras i förhållande till ”verkligheten” och då i princip enbart i relation till samhällets organisationer för socialt arbete, deras framtida arbetsplatser. I detta konstrueras socionomstudenterna som påverkbara och sårbara i relation till dessa organisationer. Socionomstudenterna framställs som att de har en positiv vilja och inställning till genomförandet av socialt arbete men att denna kan gå förlorad i ”verklighetens” organisationer, till förmån för ett mera reaktionärt utövande av socialt arbete. Detta görs på i princip samma sätt av alla deltagargrupper i studien. En lärare:

Lärare C: Jag tror inte att man (som socionomstudent) blir vaccinerad om man går den här kursen, mot jävligt taskiga attityder som finns på *vissa* socialkontor /---/ (enskilda lärarintervjun)

En socionomstudent:

Socionomstudent A: /---/ det händer någonting med en när man är i en organisation, det handlar inte bara om att jag som person så, är elak socionom liksom /---/ utan, det är väldigt få personer som pluggar till socionom som vill göra illa så, det är nog inte så jävla många. Men ändå så hamnar man kanske i den positionen ändå, utan att själv riktigt förstå hur det kom sig... (socionomstudentdiskussionen)

Och en uppdragsstudent:

Uppdragsstudent D: Ja det tänker jag också /---/ fick förståelse för hur svårt det är när man (socionomstudenterna) är styrd av regler som man inte styr över själv eller som man inte kan ha skapat själv, och som man kanske många gånger tycker är helt vansinniga, men dom styr ju ändå hur jag (dom) får jobba. (uppdragsstudentdiskussionen)

På motsvarande sätt som i konstruktionen kring uppdragsstudenterna, skapar socionomstudenternas stundande möte med ”verkligheten” en förståelse och sympati från uppdragsstudenternas sida. Här blir det tydligt hur denna konstruktion av ”verkligheten” blir ett medium för att skapa enighet mellan studenterna. De kan uppfatta sig som ett ”vi” i förhållande till en ”verklighet” som de alla på olika sätt blivit eller kommer att bli utsatta för. Som tidigare diskuterats är detta ett exempel på hur diskursen skapas genom att sammanhållning skapas mellan individerna (Winther Jørgensen & Phillips 1999:52)

Kursen som alternativ till ”verkligheten”

Också kursen konstrueras i hög utsträckning i förhållande till ”verkligheten”. ”Verkligheten” konstrueras här som brist på nytänkande, stelbenthet och som en konventionell bild på socialt arbete och relationen mellan brukare och socialarbetare. I förhållande till detta blir kursen ett alternativt nytänkande. En lärare säger exempelvis:

Lärare A: /---/ det är liksom någon slags sån här vision att det här är faktiskt någonting som är viktigt va, komma bort ifrån det här tidigare liksom experttänkandet inom socialt arbete. Så det är väl en viktig utgångspunkt. (lärardiskussionen)

Citatet påpekar även kursens kritiska utgångspunkt, det finns en uttalad tanke med kursen att den i viss mån ska stå som motbild till vissa delar av dagens praktiska sociala arbete.

Socionomstudenterna ger en liknande bild. Deras konstruktion av kursen som motbild till ”verklighetens” sociala arbete blir också tydlig genom upplevelsen att de genom kursen getts just en ny, bredare bild av vad socialt arbete kan innebära.

Även uppdragsstudenterna beskriver ofta kursen som en positiv motbild till ”verklighetens” sociala arbete. En uppdragsstudent:

Uppdragsstudent E: /---/ jag upplevde absolut att det blev möten (under kursen), och också möten med systemet, under trygga former. Där jag själv inte var utsatt eller ett offer för systemet, men ändå kunde, ja, möta det på något sätt. På ett, nytt, det har betydelse jättemycket för mig /---/ (blandade diskussionen)

Här beskrivs kursen fortfarande som en del av ”systemet” men som en motbild mot det vanliga systemet, där man är utsatt. Detta är en vanlig konstruktion hos uppdragsstudenterna; kursen som en del av systemet (”verkligheten”), men en positiv upplevelse av denna.

På samma sätt som kursen konstrueras i förhållande till ”verkligheten där ute” konstrueras den också som ett alternativ till övriga socionomutbildningen. I denna jämförelse behöver övriga socionomutbildningen inte i samtliga fall vara en representant för ”verkligheten”, men i många fall närmar sig diskussionerna en sådan konstruktion. Det kan dock även handla om mer handfasta skillnader mellan kursen och övriga socionomutbildningen. Så som att det är mer aktiva diskussioner under kursen Socialt förändringsarbete än i övriga socionomutbildningen och att den brukarmedverkan som genomförs inom ramen för kursen är annorlunda jämfört med annan brukarmedverkan på socionomutbildningen. En uppdragsstudent som även varit engagerad inom brukarmedverkan på en annan kurs säger:

Uppdragsstudent E: /---/ det här (kursen) är ett fantastiskt bra tillfälle att få arbeta tillsammans /---/ i det här andra, interventionsplanen då, där bygger allting på att verkligen belysa skillnaderna mellan mig som brukare då /---/ jag bara kommer in där i klassrummet och jag ska sitta där och vara någon slags, jag vet inte vad. Gör ju att det blir inga diskussioner /---/ det blir heller inga möten egentligen /---/ (blandade diskussionen)

Verkligheten som utanförskap, kursen som innanförskap

Framförallt uppdragsstudenter och lärare, och mer indirekt också socionomstudenter, ger en bild av kursen som inkluderande. Uppdragsstudenterna pratar ofta i positiva termer som kan kopplas till känslan av att bli inkluderade under kursen. Det kan handla om att de uppfattar sig välkomna, att det är högt i tak på kursen, att de känner att socionomstudenter och lärare är intresserade samt att det är demokratiskt och jämlikt i diskussioner och grupparbeten (det sistnämnda är något som även socionomstudenterna understryker). Hela förutsättningen för en upplevelsen av kursen som inklusion är att det i utgångsläget finns ett utanförskap. Detta utanförskap konstrueras enligt ovan som skapat i ”verkligheten”.²³ Känslan av att bli inkluderade kan exempelvis gestaltas av följande två citat:

Uppdragsstudent B: /---/ i en så sammansluten grupp så spelar det ingen roll i vilken grupp du än hamnade i alltså. (uppdragsstudentdiskussionen)

-

²³ Här, liksom i resten av texten, sätts ”verkligheten” inom citattecken (av samma anledning som angetts ovan), detta ska dock inte tolkas som att utanförskapet inte är verkligt.

Uppdragsstudent E: /---/ man vågade ju fråga, jag tror ingen kände liksom att, att det var för svår nivå eller att det var för lätt nivå. Alltså, att det var en tillåtande, både socionomstudenter kunde ju fråga och ha diskussioner likväl som oss, vi på uppdragsutbildningen. Och det tyckte jag lärarna, alltså gjorde jättebra, jag tror att det berodde mycket på dem också, deras syn helt enkelt på uppdrags.. Alltså vi som gick uppdragsutbildningen, att dom hade höga förväntningar på oss också /---/ (blandade diskussionen)

En bärande del av denna känsla av inklusion för uppdragsstudenterna kan hänvisas till att de uppfattade att de faktiskt hade möjlighet att ta plats i undervisningssituationen. Även socionomstudenterna talar om kursens inkluderande dimensioner som någonting positiv men kan även uppfatta detta att uppdragsstudenterna tar plats som delvis problematiskt, eftersom det bryter normen för hur man ”ska” uppföra sig i en studiesituation. Socionomstudenterna tycker dock olika i denna fråga.

Socionomstudent C: Och det blev ju lite, när man själv satt och höll upp handen. Man höll upp handen, och man höll upp handen, man fick aldrig komma till tals. Just för att man har lärt sig att man, man talar inte bara rakt ut utan man väntar på sin tur /---/ det var jobbigt med det. För det, vi tyckte att det gick förlorad tid på föreläsningarna /---/

Socionomstudent A: Fast jag tycker faktiskt precis tvärt om /---/ jag kom ihåg att jag tänkte att jag blev ganska imponerad över liksom det engagemanget /---/ Att jag tyckte att det var väldigt givande, att det liksom på något sätt la en extra dimension på, på det som sades i föreläsningarna. Sen är jag ganska dålig på att räkna upp handen själv också /---/ (socionomstudentdiskussionen)

Kursen som arena för inklusion kan även exemplifieras med den nämnda nya, positiva bild som uppdragsstudenterna fått av sig själva och sina möjligheter i samhället.

Kursen uppfattas alltså i mycket som en skapare av innanförskap för uppdragsstudenterna, i motsats till det utanförskap som skapats i ”verkligheten”. I det ökade innanförskapet har många av uppdragsstudenterna ändå svårt att tänka utanför bilden av sig själva som brukare. Detta kan exemplifieras med att uppdragsstudenterna fortfarande ofta refererar till sig själva som klienter eller brukare. Däremot laddar de konstruktionen av ”brukarskapet” med ett positivt innehåll. Exempelvis talar uppdragsstudenterna i diskussionerna mycket om vikten av brukarperspektivet och brukarmedverkan, och om sina erfarenheter och förmågor som någonting värdefullt. I förståelsen av konstruktionerna är det

således viktigt att delvis åtskilja utanförskapet från ”brukarskapet”. Mer entydigt konstruerar uppdragsstudenterna bilden av ett minskat utanförskap, ”brukarskapet” däremot tycks inte minska på samma sätt. För vissa kanske brukarrollen till och med förstärks, exemplifierat genom att vissa uppdragsstudenter säger sig vilja intensifiera sitt arbete i sin organisation eller för ”sin” brukargrups rättigheter. Några uppdragsstudenter påvisar dock, åtminstone till viss del, ett frigörande också från brukarrollen. Detta exempelvis genom en ökad självständighet i förhållande till sina organisationer, genom nya sysselsättningar (som inte behäftas med brukarrollen) eller genom en vidgad bild av sig själva. Generellt ger framställningarna i diskussionerna dock intrycket att utanförskapet tycks lättare att mildra än ”brukarskapet”. Ses detta utifrån diskursbegreppet kan sägas att diskursens perspektiv förvisso sägas uppmuntra ett frigörande från brukarrollen, men diskursens praktik bygger samtidigt i mycket på just ”brukarskapet” (uppdragsstudenterna representerar sin brukarorganisation: ”sin typ av brukare”). Detta blir motsägelsefullt. På vissa plan implicerar alltså diskursen brukarrollen, men då med en syn på denna som stark och positiv och med utgångspunkt i ett minskat utanförskap (utanförskapet motsägs däremot mera entydigt inom diskursen). Att ”brukarskapet” tycks svårare att mildra än utanförskapet behöver inte enbart bero på diskursens konstitution utan kan även vara ett uttryck för att individens roll som brukare redan initialt är djupare och mer fundamental än utanförskapet.

Betydelsen av konstruktionen av ”verkligheten”

Den negativa bild av ”verkligheten” som framträder ovan är en schablonbild och ska inte nödvändigtvis ses som att deltagarna har en negativ bild av hela samhället eller allt socialt arbete som utförs i praktiken.²⁴ Den bild av verkligheten som deltagarna lyfter fram i studien ska förstås i förhållande till den funktion den fyller i sammanhanget. Det är just denna ”verklighet”, och själva ifrågasättandet av den, som är tongivande och funktionellt inom (dis)kursen.

Vad betyder det rent praktiskt att det skapas en så stark åtskillnad mellan ”verkligheten” och kursen? Just den inklusion som kursen upplevs skapa skulle inte vara möjlig utan den motbild till ”verkligheten” som skapas. Om kursen av uppdragsstudenterna upplevdes som en avspegling av ”verkligheten” skulle de med största sannolikhet inte vilja medverka. Således är

²⁴ I själva verket poängterar flera deltagare, framförallt lärare och socionomstudenter, att de negativa aspekterna bara gäller vissa delar av verkligheten och socialt arbetes praktik. För uppdragsstudenterna tycks ”verkligheten” däremot att ligga närmare deras mer sammantagna uppfattning av verkligheten.

avskiljandet mellan ”verkligheten” och kursen i princip en förutsättning för kursen. Skulle inte denna schablonbild av verkligheten kunna bidra till en fortsatt opposition mot ”verkligheten” istället för ett närmande? Några uppdragsstudenter snuddar vid att kursen skapat möjlighet för dem att förstå vad de blivit utsatta för och hur verkligheten är beskaffad (i negativ mening). I större utsträckning konstruerar uppdragsstudenterna dock en bild av att kursen gett dem en mer nyanserad (i positiv mening) bild av samhället och socialt arbete (dvs. ”verkligheten”). *Samtidigt* som kursen står som motvikt till ”verkligheten” konstrueras den också som en del av och ett positivt exempel på ”verkligheten”. Detta innebär att verklighetsbegreppet för uppdragsstudenterna vidgas och nyanseras. Socionomstudenterna å sin sida konstruerar bilden av att kursen skapar nya sätt att se på socialt arbete. Även om det konstrueras en dyster bild av ”verkligheten” och dess sociala arbete skapas hopp genom att man ser möjligheter och alternativa verkligheter.

Konstruktionen av den negativa ”verkligheten” bidrar också till mötets utgång på det sätt att ”verkligheten” blir en referenspunkt för förståelse och enhet mellan och över studentgruppsgränserna (jmf Fairclough 2003; Jacobsson 2000:). Detta bygger dock på att ingen intar ”verklighetens” perspektiv. Om exempelvis socionomstudenterna aktivt skulle inta en position av ”verklighetens” sociala arbete skulle gemenskapsgrunden brytas och konflikter kunna uppstå (jmf Laclau 1990; Winther Jørgensen & Phillips 1999). Detta kan jämföras med resonemangen ovan och förklara varför ett betonande av uppdragsstudenternas expertkunskap, på bekostnad av socionomstudenternas expertkunskap, i vissa avseenden blir viktigt för kursen, eftersom det upprätthåller jämvikten och hindrar konflikter (då socionomstudenters expertkunskap skulle kunna associeras mer till ”verkligheten”). Detta ska inte hårdas till att socionomstudenterna inte får opponera sig eller måste inta en brukarroll. I diskussionerna framkommer flera exempel på att socionomstudenter och uppdragsstudenter stundtals har haft diskussioner där de stått i opposition mot varandra. De bör dock inta en viss ifrågasättande hållning till ”verkligheten”, vilket ovan blir tydligt att de också gör (och i viss mån uppmärksammar att de i princip ”måste” göra om de vill upprätthålla god stämning).

Utifrån denna konstruktion av kursen och relationen till ”verkligheten” uppenbaras att det som kan upplevas som en arena inom socialt arbete, med ovanligt högt i tak, snarare kan ses som en arena för en alternativ diskurs inom socialt arbete, med ett alternativt tak. Om någon går utanför denna diskurs, exempelvis genom att inta ett ”allt för akademiskt” perspektiv eller ett perspektiv som motsvarar ”verklighetens”, blir följden, som inom alla diskurser, att det uppstår motsättningar (jmf Laclau & Mouffe 1985, Winther Jørgensen & Phillips 1999). I diskussionen gör lärarna en distinktion mellan olika socionomstudenter: de

som intar eller är intresserade av en inställning till socialt arbete som liknar kursens, och de som intar en mera ”vanlig” inställning. Detta gestaltas av följande citat och diskussion:

Lärare A: /---/ jag tror det finns en större andel eller vad man säger, progressiva studenter va, som tänker i andra banor och allt sånt där, bland dom som väljer den här kursen, det tror jag. (lärarintervjun)

-

Lärare A: /---/ några (socioinomstudenter) där som också egentligen hade valt fel (kurs) ... Valt fel menar jag som att dom inte förstod vad dom hade gett sig in på, eller som hade förväntat sig något annat...

Lärare B: Jo men sen så, det är ju klart att på den tiden så var det ju också den här utvärderingsdelen /---/ Och en del som var väldigt duktiga på att administrera och så ville ju ha den.

Lärare A: Joo, det är sant.

Lärare B: ” Fast dom ville inte ha det andra... (lärardiskussionen)

En liknande uppdelning görs även av uppdragsstudenterna:

Uppdragsstudent E: /---/ samtidigt så får man ju också tänka såhär att dom (socioinomstudenter) som har valt den här kursen, det är ju faktiskt en, en grupp individer som kanske har en annan syn, på socialt arbete än de flesta socioinomer /---/ (blandade intervjun)

Denna uppdelning kan utifrån tanken om kursen som diskurs ses som en uppdelning i de som faller inom diskursen och de som inte gör det.

Avslutningsvis kan nämnas att uppdragsstudenten som intervjuades ensam intog en position som till vissa delar starkt motsade diskursen ovan. Denne återskapade visserligen bilden av ”verkligheten”, men framhöll i stor utsträckning en akademisk expertkunskap (dock inte motsvarande socioinomstudenternas, utan mer naturvetenskapligt positivistisk) som stod i opposition både mot socioinomstudenternas expertkunskap och mot de andra uppdragsstudenternas. På många sätt lösgjorde sig denna uppdragsstudent också från den uppdragsstudentsroll som konstruerats ovan och från brukarrollen. Det hade varit intressant att ha med denna student i en av gruppdiskussionerna för att därigenom vidareföra undersökningen av kursen som diskurs.

Kapitel 7. Slutdiskussion

Kursen Socialt förändringsarbete utgår i viss mån från en kritik av att innehållet i socionomutbildningen och att socialt arbete till vissa delar genomförs utifrån en ensidig syn på det sociala arbetets organisering och relationen mellan brukaren och socialarbetaren. Som motpol till detta ställer kursen ett socialt arbete som i större utsträckning formas med utgångspunkt i brukarens erfarenheter och kunskap, och ett samarbete mellan brukaren och socialarbetaren. Eftersom kursen tar denna utgångspunkt, kan det uppfattas som naturligt att denna syn ska förmedlas inom kursen. Det som är anmärkningsvärt i min studie är hur tydligt det framträder att detta ”alternativa” tänkande kring socialt arbete genomsyrar kursen, så till den grad att man kan tala om en diskurs. Bilden av kursen som ges i studien visar nämligen att det alternativa perspektivet på socialt arbete inte bara beskrivs och lärs ut, utan att det också praktiseras och återskapas inom kursen. Kursen tycks skapa en arena, inom universitetets ram, som i stor utsträckning utgår från ett annat perspektiv och en annan kunskap än den gängse inom socionomutbildningen och socialt arbete. Samtidigt uppfattar studenterna att den bidrar med någonting mycket givande.

Begreppet ”diskurs” har ibland en något negativ klang, men ett fält (exempelvis socialt arbete) är alltid föremål för diskurser, som kan utmanas av alternativa diskurser. Ur ett kritiskt perspektiv tycks den alternativa diskursen skapa en arena där en strukturellt underordnad grupp får ta mycket plats och komma till tals. Diskursen om brukarinflytande tycks även ha präglat kursens deltagare och fortlever hos dem även efter kursens avslutande.

(Dis)kursens föresatser i praktiken – Frågeställningarnas besvarande

Min studie visar att kursen innehåller och återskapar en diskurs kring socialt arbete som bygger på en uppvärdering av brukarmedverkan och brukarperspektiv, och kursen tycks i sin organisering omvandla denna diskurs till praktik. Förutom att detta görs genom själva kursens strukturering, kan det också illustreras av hur studenterna diskuterar frågeställningen kring vad kursen har inneburit för dem. Socionomstudenternas konstruktion av vad kursen inneburit, handlar mycket om hur deras syn på socialt arbete har breddats med just det innehåll som finns i kursens diskurs (d.v.s. vikten av brukarmedverkan, empowerment, alternativa sätt att organisera socialt arbete etc.). När uppdragsstudenterna konstruerar kursens innebörd för dem handlar det i stor utsträckning om en personlig utveckling; en känsla av

ökad egenmakt, en förbättrad självbild eller nya perspektiv på livet och samhället. Den nya (mer positiva) synen på samhället är intressant. Konstruktionen av den negativa ”verkligheten” inom (dis)kursen kan här nämligen uppfattas möjliggöra en förbättrad upplevelse av samhället. Detta kan jämföras med den kategoriseringsparadox (ex. Denvall et al. 2007b) som det talas om när det gäller studenternas bilder av varandra. I materialet tycks denna paradox nästan i störst utsträckning verka när det gäller bilden av samhället (där en initial och förutsatt (negativ) bild av ”verkligheten” byts mot en mer nyanserad).

Kursen har också en strävan att motverka stereotypa bilder av brukare och socialarbetare. Utifrån studien går det inte direkt att besvara frågan om kursen uppnår detta. Dels finns det ingen kunskap om vilka bilder studenterna hade av varandra då de inledde kursen (vilket det i större utsträckning finns när det gäller bilden av ”verkligheten”). Dels är de konstruktioner som studenterna gör av varandra i studien inte nödvändigtvis sprungna ur kursen. Det är heller inte många deltagare som uttalar att de skulle ha fått nya bilder eller uppfattningar om varandra. Det som finns är däremot de bilder som studiens deltagare har skapat av varandra vid diskussionstillfällena (frågeställning tre). Även om bilden av den andre skapas något olika (bilden av socionomstudenterna är mer entydigt positiv) så bygger mycket av konstruktionen också på likheter mellan grupperna och just kursen som ett möte ur vilket det skapas en förståelse mellan studenterna. Den gemensamma utsattheten i förhållande till ”verkligheten” (och uppfattningen att det praktiska sociala arbetet i samhället bör förändras) är också någonting som skapar enighet mellan studentgrupperna och ömsesidig förståelse. Ökad förståelse betonas och kanske kan detta motverka stereotypa konstruktioner av den andre. Mina reflektioner kan här i hög utsträckning jämföras med Bengt Börjesons (2009) som betonar närmandet mellan grupperna på det förståelsemässiga planet. I likhet med min studie, konkluderar också Börjeson att den övergripande indelningen i kategorier inte omvärderas, men att kategorierna kanske nyanseras. Börjeson skönjer också i sitt material att socionomstudenterna får en förändrad bild av uppdragsstudenterna, detta är dock inget som ges stöd i min studie. Att däremot uppdragsstudenterna tycker sig förändra sin egen självbild är ytterligare en likhet i konklusion mellan mitt och Börjesons arbete.

Det finns i konstruktionen av varandra en bild av mer allmän över- och underordnad positionering, där socionomstudenterna innehar den starkare positionen. Att studiens deltagare framställer denna bild är inte förvånande, om man utgår ifrån att uppdragsstudenterna generellt innehar en mer utsatt och underordnad roll i samhället jämfört med socionomstudenterna. Denna åtskillnad och över/underordning återskapas också på vissa sätt i diskussionerna. Om detta återskapande av över- och underordnade positioner också blev det

dominerande inslaget på kursen skulle detta kunna bidra till en ökad stigmatisering och ett ökat utanförskap för uppdragsstudenterna. Så tycks dock inte vara fallet. Som framställningen ovan visar så konstrueras kursen istället som en arena där över- och underordningen pendlar mellan studentgrupperna. Kursens inslag av inklusion och skapande av egenmakt framstår som långt starkare än de utanförskapande och underordnande inslagen (även om identifikationen med brukarrollen hos uppdragsstudenterna i vissa fall kanske kvarstår eller ökar).

Inklusion – en diskurs på socionomstudenternas bekostnad?

Om man ser konstruktionen av kursen som ett forum som skapar inklusion för uppdragsstudenterna, tycks detta i viss mån skapas på bekostnad av socionomstudenterna och deras perspektiv. Att inklusionen av brukare och införandet av brukarperspektiv i praktisk verksamhet kommer att ske på bekostnad av det tidigare dominerande perspektivet är per definition självklart. Istället för en expertkunskap (socionomstudentens, eller socialarbetarens) ska det tas hänsyn till två expertkunnigheter (även brukarens). Att införa ett brukarperspektiv handlar således om att den tidigare starkaste aktören på arenan delar med sig av sin makt (Rønning 2007:35). Att lämna ifrån sig makt och tolkningsföreträde kan vara svårt, något som socionomstudenterna i studien också i vissa fall ger uttryck för. På vissa plan framträder bilden att kursen och diskursen inte bara jämställer uppdragsstudenter och socionomstudenters villkor och expertkunnigheter, utan också tar större hänsyn till uppdragsstudenternas perspektiv. Denna ordning är dock inte den ledande inom socionomutbildningen som helhet eller inom praktiskt socialt arbete, vilket gör att den kan vara meningsfull inom kursen; för att skapa en nyansering av perspektiven och förändrade förutsättningar för brukare generellt.

Enligt min uppfattning är det viktigt att synliggöra diskursen som finns inom kursen, och därmed även uppmärksamma den eventuella risken att kursen blir dogmatisk och således undertrycker åsikter eller perspektiv. Inom praktiskt socialt arbete kan den eventuella ”risken” att brukarmedverkan undertrycker det professionella perspektivet, ses som i princip obefintlig. Detta med tanke på det strukturella och resursmässiga maktövertag som generellt finns hos socialarbetaren (jmf även Aronsson 2005). Man ska inte heller överbetona risken att socionomstudenternas perspektiv inom kursen på ett avgörande sätt undertrycks. Även om det finns vissa uttryck för denna upplevelse hos socionomstudenterna, verkar det inte vara ett

bärande eller bestående intryck av kursen. Det finns dessutom flera exempel på diskussioner då uppdragsstudenter på liknande sätt upplevt sig förbisedda av socionomstudenter.

*

Min studie kan till viss del sägas beröra det som kursens utvecklare benämner som kategoriseringsparadoxen. Det vill säga det faktum att (dis)kursen utgår från något av en stereotypifiering för att sedan ge möjlighet att ifrågasätta denna (ex. Denvall et al. 2007b). En annan intressant aspekt av kursen uppmärksammas av Bengt Börjeson (2009) som ”paternalistisk omtanke”. Detta kan beskrivas som ett från socionomstudenter och lärares sida välmenad men förminskande hänsynstagande som fråntar uppdragsstudenterna sitt självbestämmande (Börjeson mfl. 2009:43). En socionomstudent tydliggör paradoxen i detta:

Socionomstudent A: : /---/ jag tänkte väldigt mycket när vi hade det här grupparbetet att liksom ingen jävla så, paternalistisk omsorg här /---/ Så vi körde ändå ganska högt tempo i vår grupp och jobbade på. Och sen försvann den här människan (uppdragsstudenten) från gruppen för att hon inte tyckte att hon fick tillräckligt mycket plats och sådär. Och det tyckte jag var lite jobbigt sådär /---/ (socionomstudentgruppen)

Om man tar hänsyn återskapar man över- och underordning. Om man inte tar hänsyn skapar man istället en utsatthet för en individ som inte har samma förutsättningar som övriga att genomföra kursmomenten.

Ytterligare en intressant diskussion som jag sett i mitt material, men inte fokuserat på i framställningen, är hur kursen kan förstås som arena för konflikter. Hur skapas kursen som en sådan arena? Hur hanteras konflikter och vad kan de skapa hos studenterna? Båda frågan om paternalistisk omtanke och frågan om brukarmedverkan som konfliktyta skulle vara intressant för fortsatt forskning inom ämnet. Frågorna är likaså aktuella att hålla levande och problematiserade vid genomförandet av brukarmedverkan inom socionomutbildningen.

Referenser

- Adams, Robert (2003). *Social work and Empowerment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Allain, Lucille, Brown, Helene C, Danso, Chantelle, Dillon, Jean, Finnegan, Pat, Gadhoke, Shally, Shamash, Michael & Whittaker, Felicity (2006). "User and Carer Involvement in Social Work Education - A University Case Study: Manipulation or Citizen Control?" I *Social Work Education*; Vol 25 nr 4, p 403-413.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stan (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur.
- Angelin, Anna (2009). *Den dubbla vanmaktens logik – En studie om långvarig arbetslöshet och socialbidragstagande bland vuxna*. Lund: Socialhögskolan.
- Aronsson, Pia (2005) "Demokrati som praktik - om brukarmedverkan inom socialtjänsten" I Ekström, M (red.) *Om demokratins villkor volym II*. Örebro: Örebro Universitet skriftserie.
- Askheim, Ole Petter (2007). "Empowerment – Olika infallsvinklar" i Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerup.
- Basset, Thurstine, Campbell, Peter & Anderson, Jill (2006). "Service User/Survivor Involvement in Mental Health Training and Education: Overcoming the Barriers" I *Social Work Education*; Vol 25 nr 4, p 393-402.
- Beresford, Peter, Branfield, Fran & Taylor, Jennifer (2006). "Working Together for Better Social Work Education" I *Social Work Education* Vol 25, nr 4, sid 326-332.
- Beresford, Peter & Branfield, Fran (2006). "Developing inclusive partnerships: user-defined outcomes, networking and knowledge - a case study" I *Health and Social Care in the Community* vol 14, nr 5, sid 436-444.
- Beresford, Peter (2007). "User involvement, research and health inequalities: developing new directions" I *Health and social care in the Community* vol 14, nr 4, sid 306-312.

- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1998). *Kunskapssociologi – Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Branfield, Fran, Beresford, Peter & Levin, Enid (2007). *Common Aims: A Strategy to Support Service User Involvement in Social Work Education*, London: SCIE, SCIE Position paper 7.
- Butler, Judith (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, New York; London: Routledge.
- Börjesson, Bengt, Denvall, Verner, Heule, Cecilia & Kristiansen, Arne (2009). *Vi och Dom: Om att ifrågasätta en gränsdragning*, Stockholm: Ersta Sköndal Högskola arbetsrapportserie nr 64.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner – En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in late modernity – rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet*, Malmö: Liber.
- Denscombe, Martyn (2004). *Forskningens grundregler – Samhällsforskarens handbok i tio punkter*, Lund: Studentlitteratur.
- Denvall, Verner & Heule, Cecilia. & Kristiansen, Arne. (2006) *On Equal Terms – a University Course for Social Work Students and Service Users*, Lund: Lund University, School of Social Work, Working-paper serien 2006:8.
- Denvall, Verner, Heule, Cecilia & Kristiansen, Arne (2007a). *Pedagogik mot marginalisering: Om att utveckla brukarinflytande i socionomutbildningen*, Paper skrivet för Utvecklingskonferensen ”Att tänka om – ett kvalificerat akademiskt lärarskap” vid Lunds universitet den 27 september 2007.
- Denvall, Verner, Heule, Cecilia & Kristiansen, Arne (2007b). ”Brukaren och socialarbetarutbildningen” I Svensson, Kerstin (red.) *Normer och normalitet i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Rosmari (1995). *Forskningsetik och perspektivval*, Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

- Faulkner, Alison & Layzell Sarah (2001). *Strategies for living - A Report of User-Led Research into People's Strategies for Living with Mental Distress*. London: The mental health foundation.
- Fook, Jan (2002). *Social Work: Critical Theory and Practice*, London; Thousand Oaks: SAGE.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm, Stehag: Symposium.
- Giddens, Anthony (2007). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Glasby, Jon & Beresford, Peter (2006) "Who knows best? Evidence-based practice and the service user contribution" i *Critical social Policy* vol 26, nr1, sid 268-284.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A (1997). *The New Language of Qualitative Method*. New York, Oxford: Oxford university press.
- Harste, Gorm & Mortensen, Nils (1999). "Sociala interaktionsteorier" I Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill Collins, Patricia (1990). *Black feminist thoughts – knowledge, consciousness and the politics of empowerment*, Boston: Unwin Hyman.
- Holme, Idar M & Solvang, Bernt K (1997). *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket/ Forskningsrådet för Arbetsliv och Socialvetenskap (2003). *Socialt arbete - En nationell genomlysning av ämnet*. Stockholm: Högskoleverket, Högskoleverkets rapportserie 2003:16 R.
- Jacobsson, Katarina (2000). *Retoriska Strider – Konstruerade sanningar i dövvärlden*. Lund: Palmkrons förlag.
- Jacobsson, Katarina (2008). "Den svårfångade kvaliteten" I Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David *Uppdrag forskning*, Malmö: Liber.
- Jönson, Håkan (2001). *Det moderna åldrandet – Pensionärsorganisationernas bilder av åldrandet 1941 – 1995*. Lund: Socialhögskolan.
- Karlsson, Kristina (2007). *Funktionshinder, samtal och självbestämmande – en studie av brukarcentrerade möten*. Linköping: Tema kommunikation, institutionen för tema, Linköpings universitet.

- Kitchin, Rob (2000). "The Researched Opinions on Research – disabled people and disability research" I *Disability and Society* vol 15, nr 1, sid 25-47.
- Kjellberg, Anette (2002). "More or less independent" I *Disability & Rehabilitation* vol 24, nr 16, sid. 828-840.
- Kristiansen, Arne (1999). *Fri från narkotika – Om kvinnor och män som har varit narkotikamissbrukare*. Umeå: Umeå Universitet institutionen för socialt arbete.
- Kristiansen, Arne, Denvall, Verner & Heule, Cecilia (2007a). *Outside the Comfort Zone: Erfarenheter från ett projekt för att utveckla brukarinflytande i socionomutbildningen*, Paper skrivet för FORSA-konferensen i Lund 20-21 mars 2007, Socialhögskolan i Lund: Working Paper Serien 2007:1.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2007). *Evalueringsmodeller*. Århus: Academica.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist strategy – Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso
- Larsson, Stig (2006). "Det sociala arbetets intresseorganisationer" I Meeuwisse, Anna, Sunesson, Sune & Swärd, Hans (red) *Socialt arbete - En grundbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Levin, Enid (2004). *Involving service users and carers in social work education*, London: SCIE, SCIE guide 4.
- Lindgren, Sven Åke (1999). "Michel Foucault" I Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Peter & Svensson, Robert (1998). Skolungdomars attityder till droger. En utvärdering av VÅGA-programmet. I *Nordisk alkohol- och narkotikatidskrift*, I.
- Lynam, Donald R, Milich, Rick, Zimmerman, Richard, Novak, Scott P, Logan, T K, Martin, Catherine, Leukefeld, Carl & Clayton, Richard (1999). Projekt DARE: No effects at 10-year follow-up. I *Journal of Consulting and clinical Psychology*, vol 67, issue 4, s 590-593.

- Markström Urban & Sandlund Mikael (2002). "Brukarorganisationer, psykiatri och socialtjänst bedriver FoU tillsammans – en utopi?" I *Socialmedicinsk tidskrift*, vol 79, nr 4. Sid 305-312.
- Markström, Urban (2003). *Den svenska psykiatrireformen. Bland brukare, eldsjälar och byråkrater*. Umeå: Boréa förlag.
- Martinell Barfoed, Elizabeth (2008). *Berättelser om adoption*. Lund: Socialhögskolan.
- May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans (2006). "Vad är socialt arbete?" I Meeuwisse, Anna, Sunesson, Sune & Swärd, Hans (red) *Socialt arbete – En grundbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Molyneux, Jeanie & Julie Irvine (2004). "Service User and Carer Involvement in Social Work Training: a Long and Winding Road?" i *Social Work Education*, vol 23, nr 3, sid 292 – 308.
- Morgan, David L. (1996). "Focus groups". I *Annual review of sociology*, vol 22, nr 1, sid 129-152.
- Möller, Tommy (1996). *Brukare och klienter i välfärdsstaten – om missnöje och påverkansmöjligheter inom barn och äldreomsorg*. Stockholm: Fritzes.
- Newman, Tony, Mosely, Alice, Tierny, Stephanie & Ellis, Annemarie (2005). *Evidence-based social work – A guide for the perplexed*, Dorset: Russell House Publishing.
- Norman, Christina (2007). *Brukarorienterad utvärdering av verksamhet inom Göteborgs Stad – Brukarrevision, en utvärdering av ett pilotprojekt* Göteborg: FoU i väst.
- Petrosino, Anthony, Turpin-Petrosino, Carolyn & Buehler, John (2003). "'Scared Straight' and other juvenile awareness programs for preventing juvenile delinquency" (Updated C2 Review). I *The Campbell Collaboration Reviews of Intervention and Policy Evaluations (C2-RIPE)*. Philadelphia, Pennsylvania: Campbell Collaboration.
- Ronsten, Jakob (2002). "Brukarperspektiv – Vad är det?" I *Socialmedicinsk tidskrift* vol 79, nr 4, sid 319-321.
- Rose, Diane (2001). *Users' Voices: the Perspectives of Mental Health Service Users on Community and Hospital Care*. London: Sainsbury Centre for Mental Health.

- Rose, Diane (2003). "Collaborative research between users and professionals – peaks and pitfalls" I *Psychiatric Bulletin*. Vol 24, nr 11, sid 404-406.
- Rummery, Kerstein (2002). *Disability, citizenship, and community care – a case for welfare rights?*. Hampshire: Ashgate Publishing limited.
- Rønning, Rolf (2007). "Brukarmedverkan och empowerment – Gammalt vin i nya flaskor?" I Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Sandell, Kerstin & Mulinari, Diana (red.) (2006), *Feministiska interventioner – Berättelser om och från en annan värld*, Stockholm: Atlas.
- Sackett, David L. 2000, *Evidence-based medicine: how to practice and teach EBM, 2 upplagan*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Sahlin, Ingrid (1999). "Diskursanalys som sociologisk metod" I Sjöberg, Katarina (red.) *Mer än kalla fakta – Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Salonen, Tapio (1998). "Klient" i Denvall, Verner & Jacobson, Tord (red.) *Vardagsbegrepp i socialt arbete – Ideologi, teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Sjöberg, Katarina (2008). "Forskaren och fältet" i Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David *Uppdrag forskning*, Malmö: Liber.
- Smith, Elizabeth, Donovan, Sheila, Beresford, Peter, Manthorpe, Jill, Brearley, Sally, Sitzia John, & Ross, Fiona (2009). "Getting ready for user involvement in a systematic review" I *Health Expectations* vol 12, nr 2, sid 197-208.
- Starrin, Bengt (1993) "Tillämpad social forskning" I Holmer, Jan & Starrin, Bengt (red.) *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Socialstyrelsen (1995). *Från reform till verklighet – Lag om stöd och service – LSS Funktionshindrade personer i sex kommuner utvärderar Handikappreformen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1998). *Brukarinflytande och konsumentmakt inom äldreomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2003a). *Brukarmedverkan i socialtjänstens kunskapsutveckling*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Socialstyrelsen (2003b). *För en kunskapsbaserad socialtjänst. Redovisning av ett regeringsuppdrag åren 2001-2003*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2008). *Brukarinflytande inom äldreomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2008:18. *Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten – Till nytta för brukaren*, Stockholm: Regeringskansliet.
- Skeggs, Beverly (1997). *Formations of class and gender – Becoming respectable*, London and New York: Sage Publications.
- Szebehely, Marta (1995). *Vardagens organisering, Om vårdbiträden och gamla i hemtjänsten*. Lund: Arkiv.
- Warren, Lorna & Boxall, Kathy(2009). “Service Users In and Out of the Academy: Collusion in Exclusion?”, i *Social Work Education*, vol28, nr 3, sid 281 – 297.
- Waterson, Jan & Morris, Kate (2005). “Training in ‘Social’ Work: Exploring Issues of Involving Users in Teaching on Social Work Degree Programmes” i *Social Work Education*, vol 24, nr 6, sid 655 – 675.
- Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia (1996). *Politikens paradoxer – En introduktion till feministisk politisk teori*, Bjarred: Academia adacta.
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur.
- Wikström, Eva (2005). *Inflytandets paradoxer - Möjligheter och hinder för självbestämmande och inflytande i hemtjänsten*. Växjö: Institutionen för samhällsvetenskap, Växjö universitet.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

- BRUS, Brukarmedverkan i utbildning i socialt arbete (2009). Hämtat från <http://www.brukarmedverkan.se> 2010-01-22.

BRUS, Brukarmedverkan i utbildningen i socialt arbete (2008). *Brukarmedverkan i socionomutbildningen*, Presentation vid FORSA-Nordens konferens i Århus 21 – 23 aug 2008. Hämtad från <http://www.brukarmedverkan.se> 2010-01-25.

Svenska ESF-Rådet, beskrivning av Equal-programmet (2010). Hämtat från <http://www.esf.se/sv/soka-stod/Program-2000-20061/Equal-/> 2010-03-15.

Bilaga A – Intervjuguide till studentgrupper

De två teman markerade med fetstil och siffror var de övergripande temana, utöver dem ställdes ofta även frågor på den andra nivån (frågor markeras med ett streck). Frågorna på nivå tre och fyra (markerade med ringar och fyllda fyrkanter) ställdes bara undantagsvis eller som följdfrågor. Generellt fyllde de istället en funktion för mig som diskussionsledare för att orientera mig kring vad som skulle kunna vara intressant att uppmärksamma eller ha i åtanke om diskussionen skulle gå trögt.

Intervjuguide, studentgrupper

1. Vad tänker ni tillbaka på när ni tänker på kursen?

- Hur var det att gå på föreläsningar?
 - Dina egna känslor?
 - Hur upplevde ni stämning?
 - Hur upplevde ni innehåll i undervisningen/lärarna?

- Hur beskriver du diskussionerna i gruppen?
 - Givande? Öppen? Rättvis? Generellt sett; rätt- eller missvisande?
 - Vem tog plats?
 - Saknades eller kvävdes perspektiv? Vad framhävdes?

- Hur var det att arbeta med gemensamma uppgifter?
 - Hur såg samarbetet ut?
 - Vem tog plats?

- Hur upplevde ni själva mötet med de andra studenterna i gruppen?
 - Att träffas första gången?
 - Förändring i känslan med tiden?
 - Att umgås utanför föreläsningssalen?

- Nya bilder/insikter angående andra individer?
- Förutfattade meningar ifrågasatts/bekräftats?

2. Vad har kursen gett, vad har den betytt/betyder för er idag?

- Vad bär ni med er från kursen?

- Har kursen förändrat/tillfört något i era liv?
 - Personligen? Professionellt?
 - Har kursen gett nya/användbara perspektiv?
 - Har kursen förändrat er syn på livet/verkligheten/socialt arbete på något sätt?

- Vill någon berätta vad de gör idag?
 - Kan ni på något sätt relatera er tillvaro idag till kursen?

Bilaga B – Intervjuguide till lärargruppen

De två teman markerade med fetstil och siffror var de övergripande temana, utöver dem ställdes ofta även frågor på den andra nivån (frågor markeras med ett streck). Frågorna på nivå tre och fyra (markerade med ringar och fyllda fyrkanter) ställdes bara undantagsvis eller som följdfrågor. Generellt fyllde de istället en funktion för mig som diskussionsledare för att orientera mig kring vad som skulle kunna vara intressant att uppmärksamma eller ha i åtanke om diskussionen skulle gå trögt.

Intervjuguide, lärargruppen

1. Vad har ni tänkt när ni utformade kursen?

- Vilka var utgångspunkterna för kursen när ni startade den?
 - Vilka är grundtankarna med kursen?

- Vad är tanken med själva mötet mellan studenterna i gruppen?

- Hur har ni uppfattat interaktionen i klassrummet?
 - Hur har ni uppfattat ”stämningen” i studentgrupperna?
 - Vad tänker ni om de brukar- och socionomperspektiv som skapas inom kursen?
 - Är de ”bra”?
 - Vad tänker ni om konstruktion av varandra bland studenterna?
 - Förändras bilder/perspektiv/konstruktioner av varandra?
 - Finns det risk att något i kursen återskapar/fördjupar negativa bilder/perspektiv/konstruktioner?
 - Går det att säga något generellt om tolkningsföreträde i klassrummets diskussioner?

2. Vad hoppas/tror ni att kursen ska ge studenterna i förlängningen?

- Uppdragsstudenterna?
 - Skapar det egenmakt och delaktighet?

- Socionomstudenterna?
 - Ger det ett bättre brukarperspektiv?
 - Användbart i yrkeslivet?

Bilaga C – Exempel på brev till deltagare

Eftersom brevet skickades ut i mer än en omgång kan detta ses som ett exempel på brevet. Den enda skillnaden i brevet mellan de olika utskicken och mellan olika deltagare som brevet skickades till är datumen för diskussionen samt specifikationen för antalet personer som tillfrågats att delta i studien, detta är markerade med xx i denna version av brevet.



LUNDS
UNIVERSITET

Socialhögskolan

Hej tidigare student på kursen ”Social mobilisering och förändringsarbete”!²⁵

Jag heter Erik Eriksson och läser till master i samhällsvetenskap vid Socialhögskolan i Lund. Min masteruppsats handlar om den kurs som du för en tid sedan läst på Socialhögskolan, kursen ”Social mobilisering och förändringsarbete”.

I samförstånd med kursansvariga/lärare Cecilia Heule och Arne Kristiansen vill jag undersöka hur tidigare studenter ser tillbaka på kursen. Det är även genom Socialhögskolan och Cecilia som jag fått tillgång till din adress.

För mitt arbete söker jag intervjupersoner till en gruppintervju/gruppdiskussion. Gruppdiskussionen kommer att bestå av sex tidigare studenter och vara ca 1h 30min. Diskussionen kommer att handla om studenternas minnen och bilder av kursen. Bland de ca 250 studenter som gått kursen genom åren har jag valt ut xx namn att tillfråga om de vill medverka vid en sådan gruppdiskussion, du är en av dem. Min förhoppning är att åtminstone hälften av er som blir kontaktade har möjlighet att vara med. Självklart kommer alla medverkande att vara anonyma och avidentifierade i det färdiga arbetet.

De planerade tillfällena är:

Onsdagen den datum månad kl. 18.30 på Socialhögskolan i Lund, sal 14.

²⁵ Kursen har getts under delvis olika namn genom åren, enbart ”Socialt förändringsarbete” är ett. Den har även ibland kallats ”mobiliseringskursen”. Kursen har getts som en valbar kurs på socionomprogrammets sjätte eller sjunde termin och samtidigt som en uppdragsutbildning för organisationsrepresentanter eller andra.

eller

Torsdagen den datum månad kl. 18.30 på socialhögskolan i Lund, sal 14.

Dessvärre har jag ingen ekonomisk möjlighet att ge reseersättning för de som måste ta sig, däremot bjuds det på fika under träffen.

Under vecka xx, efter xx september kommer jag att ringa dig för att fråga om du är intresserad av att delta. Om du gärna vill ställa upp behöver du inte invänta telefonsamtal från mig utan kan istället kontakta mig direkt per telefon eller e-post. Detta gäller även om du har andra synpunkter, frågor eller funderingar (du kan även vända dig till min handledare Katarina Jacobsson).

Erik Eriksson: 073-941 60 63, erik.eriksson.723@student.lu.se

Katarina Jacobsson (handledare): 046-222 12 91, katarina.jacobsson@soch.lu.se

Tack på förhand!

Erik Eriksson

