



LUNDS
UNIVERSITET
Socialhögskolan

Socionomutbildningen ur ett studentperspektiv – en kamp mellan diskurser

Fanny Andreasson & Karl Nilsson

Kandidatuppsats (SOPA63)

VT 2016

Handledare: Karin Kullberg

ABSTRACT

Author: Fanny Andreasson and Karl Nilsson

Title: The Bachelor of Science Programme in Social Work According to a Student Perspective – a Battle of Discourses

Supervisor: Karin Kullberg

Assessor: Elizabeth Martinell Barfoed

The intention of this study was to examine what conceptions social work students perceive on how their social work education presents the profession of social workers as well as handling the aspects of power which are inherent within the profession. The study involved students engaged in the final term of the Bachelor of Science Programme in Social Work at Lund University in southern Sweden. Six students participated in the study, via semi-structured interviews. Several subjects were identified which seemed to be significant in the conversations about the conceptions of the profession of social workers and power-handling. These subjects were focused into five themes: 1) the ideal social work – altruism and a client-centered perspective, 2) the education relating to the working field – lack of praxis-knowledge and variety among conceptions emphasized by educators, 3) personal skills – reflection as a tool to cultivate self-awareness and personal development, as well as developing a fair approach in interpersonal encounters, 4) the education relating to the working field – labor market as represented within the education in contrast to the variety represented in the field, and 5) power relations and differentiating knowledge – distinctions in status depending on the source of knowledge. The analysis was based on theories of discourse and profession theories to frame and understand the empirics, which in many respects seemed contradictory. Eventually, the contradictions were distinguished, resulting in a conclusion that the Bachelor of Science Programme in Social Work seems to represent a battle of discourses. The discourse of the therapeutic view, which embraces the knowledge and power of the clients, seems to be in opposition with the discourse of the social order view, which embraces the knowledge and power of the social worker. This means that a third discourse – the transformational view – is left out, which indicates that there is a lack of coherence between social work education and the social work field.

Key words: social work, profession, discourses, knowledge base, power, education, students.
socialt arbete, profession, diskurser, kunskapsbas, makt, utbildning, studenter.

Förord

Inledningsvis vill vi tacka vår handledare Karin Kullberg för att hon bidragit med omfattande kunskaper om socionomutbildningen och det yrkesfält socionomer verkar inom. Dessa fenomen bär en inneboende komplexitet, vilket gör dem ytterst svåra att till fullo begripa. Finns det någon som är i närheten av att förstå denna komplexitet, är det Karin Kullberg.

Detta har varit en rafflande resa mot att försöka förstå komplexiteten i Socialhögskolans djupaste korridorer. Utan våra informanter hade denna resa inte varit möjlig att genomföra, och därför upplever vi tacksamhet för deras engagemang. Denna resa har dessutom kontinuerligt uppfattats som exceptionellt viktig att genomföra, eftersom vi axlade ansvar för att finna vilka föreställningar socionomstudenter egentligen uppfattar att deras utbildning förmedlar. Motivet kunde nämligen inte ha upplevts som viktigare, eftersom socionomutbildningen fortlöpande konstruerar en yrkeskår. En yrkeskår som vi naturligtvis ömmar för, och bestämt önskar bästa möjliga välgång.

Fanny Andreasson och Karl Nilsson, juni 2016

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Problemformulering | 5 |
| 1.1 Syfte..... | 7 |
| 1.2 Frågeställningar | 7 |
| 2. Kunskapsläget | 7 |
| 2.1 Föreställningar om socionomers yrkesroll | 7 |
| 2.2 Föreställningar om yrkesrollens maktaspekter..... | 8 |
| 2.3 Att arbeta med sig själv som verktyg | 9 |
| 2.4 Socionomutbildningens utbildningsplan | 10 |
| 3. Teoretiska verktyg..... | 11 |
| 3.1 Professionsteorier | 12 |
| 3.1.1 Inledning..... | 12 |
| 3.1.2 Det sociala arbetets kunskapsbas | 13 |
| 3.2 Diskurs..... | 14 |
| 3.2.1 Det sociala arbetets diskurser..... | 15 |
| 4. Metod | 16 |
| 4.1 Val av metod | 16 |
| 4.1.1 Tekniska hjälpmedel | 17 |
| 4.2 Metodens förtjänster och begränsningar | 18 |
| 4.3 Urval..... | 19 |
| 4.4 Tillvägagångssätt..... | 20 |
| 4.5 Metodens tillförlitlighet..... | 22 |
| 4.6 Etiska överväganden..... | 23 |
| 5. Resultat och analys..... | 24 |
| 5.1 En självuppoftande yrkesroll i ett brukarcentrerat yrkesfält?..... | 24 |
| 5.2 Hur gör man då? Och, vem ska vi lyssna på? | 28 |
| 5.3 Använda sig själv som verktyg – det mest vitala? | 33 |
| 5.4 Hur bred är arbetsmarknaden, egentligen?..... | 38 |
| 5.5 Vems kunskap får inflytande i det sociala arbetet?..... | 40 |
| 6. Avslutande diskussion..... | 45 |
| Referenslista | 47 |
| Bilaga 1 – Introduktionsbrev | 50 |
| Bilaga 2 – Intervjuguide | 51 |

1. Problemformulering

Från dess professionella födsel till nutid, har socialt arbete alltid varit en profession som sökt efter sin identitet (Gitterman, 2014: 605). Anledningen är att professionen kontinuerligt lever med flertalet valmöjligheter – som att rikta in sig på individer eller samhällen, eller som att fokusera på att behandla eller förebygga (Gitterman, 2014: 605). Dessa vägval är öppna att välja, professionen rymmer allesammans. Socionomer kan alltså arbeta på otaliga positioner i samhället, med allt från enskilda individer till strukturellt förändringsarbete (Sundell & Soydan, 2008: 28). Konsekvensen av detta är en abstrakt profession utan tydlig identitet. Institutionerna som ska utbilda socionomer har därmed ett brett utbud av valmöjligheter kring vad de önskar förmedla för föreställningar om professionen och dess yrkesfält till sina studenter. Således vore det synnerligen intressant att undersöka vad studenter uppfattar att en utbildningsinstitution kopplad till en sådan abstrakt och identitetslös profession faktiskt förmedlar.

Måhända kan socionomutbildningars närmast gränslösa valmöjligheter vara en bakomliggande anledning till det faktum att studenter uppfattar innehållet i utbildningarnas kurser som diffust och otydligt (Lynch & Tham, 2014: 709). Därtill upplever socionomstudenter inte att de uppnår tillräcklig förståelse för vad praktiskt socialt arbete innebär, eftersom de har svårt att applicera utbildningens teoretiska kunskap i det praktiska arbetet (Kelly & Wilson, 2010: 2445). Närmare bestämt upplever studenterna en avsaknad av kontakt mellan utbildningens teoretiska del – som ju är helt dominerande – och den praktiska erfarenhet som praktikterminen genererar (Kelly & Wilson, 2010: 2445). Samtidigt är det viktigt att förstå att detta är en av de största utmaningarna för utbildningsinstitutionerna; att hitta den optimala balansen mellan den teoretiska och praktiska delen i socionomutbildningar (Schiff & Zeira, 2014: 1962). Som en effekt av socionomstudenternas upplevelse av denna kontaktbrist vill de följaktligen ha en närmare förbindelse med det praktiska arbetet (Lynch & Tham, 2014: 711). Närmare bestämt anger socionomstudenter att det enskilt sämsta med utbildningen är att inte mer fokus ligger på *hur* man faktiskt arbetar som socionom, samtidigt som studenterna främst efterlyser mer ”hur man gör”-kunskap (Johnsson, 2011: 121). Forskare instämmer i att socionomstudenter behöver få arbeta mer med verklighetsbaserade kontexter under utbildningens teoretiska del för att bli bättre förberedda på vad som väntar (Schiff & Zeira, 2014: 1964).

Sammantaget indikerar allt ovanstående att socionomutbildningar i stort, men främst deras teoretiska del, är bristfällig vad gäller att förbereda studenterna på sina kommande yrkesliv. Detta styrks genom forskning som konstaterar att mer än hälften av socionomstudenternas kunskaper faktiskt förvärfvas enbart under praktikterminen (Blom & Nygren, 2006: 210). Frå-

gan kring vad de teoretiska terminerna egentligen genererar för föreställningar om socialt arbete förefaller vara ett mindre bevandrat forskningsområde, vilket är problematiskt eftersom de teoretiska terminerna ter sig så brännande viktiga. Socionomutbildningars brist på förankring till, och studenternas törst efter, det praktiska sociala arbetet berättar ju indirekt att föreställningarna om socialt arbete i nuläget främst har kapacitet att konstrueras i skolbänken. Vilka föreställningar institutionerna förmedlar bör således betraktas som en central angelägenhet – eftersom de är avgörande för hur socionomstudenterna ska begripa sin blivande yrkesroll.

Det som hittills framkommit framstår som en aning ironiskt, eftersom studenter i hög utsträckning uppger att de inte hade någon förförståelse för vad socialt arbete innebar när de en gång ansökte till socionomutbildningen (Lynch & Tham, 2014: 708). I Lynch & Thams (2014: 708) intervjustudie nämns istället viljan att hjälpa andra människor och viljan att arbeta med människor som de mest vanliga anledningarna till att studenterna en gång ansökte. Att studenterna därefter – under socionomutbildningen – fortfarande inte lyckas uppnå en tydlig föreställning om vad socialt arbete och dess yrkesroll innebär, är onekligen anmärkningsvärt.

En utslagsgivande faktor i socionomers yrkesroll är dess maktaspekter, eftersom makt är ständigt närvarande i relationen mellan socionom och klient (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 108). Likväl har socionomer en disharmonisk relation till makt. Många socionomer brottas nämligen med känslor kring makt och maktlöshet, precis som klienterna gör. Det är av högsta vikt att professionen har kunskap om makt och hur man kan använda den effektivt. För att detta ska kunna ske, måste socionomutbildningars lärare engagera studenterna i kritiskt tänkande rörande deras uppfattningar och förståelse för makt i praktiskt socialt arbete (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 108). Genom att undersöka vad studenter uppfattar att socionomutbildningar förmedlar om yrkesrollens maktaspekter, kan kunskap om hur makt presenteras i undervisningen uppnås och således vilka förutsättningar studenter erhåller inför att bemästra de maktaspekter som medföljer deras kommande yrkesroller. Det vore därför ytterst relevant att undersöka vilka föreställningar socionomutbildningar faktiskt förmedlar, delvis eftersom forskningen signalerar att lärare har svårt att problematisera den kommande maktens komplexitet (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118).

Det måhända tyngsta vetenskapliga skälet till att undersöka vilka föreställningar studenter uppfattar att socionomutbildningar förmedlar om socionomers yrkesroll och dess inneboende maktaspekter är emellertid bristen på forskning i ämnet. Således ämnar denna kandidatuppsats bidra med eftertraktad kunskap genom att göra ett nedslag i en av landets utbildningsinstitut-

ioner för socialt arbete, nämligen Socialhögskolan i Lund. Socialhögskolan bör ha ett genuint intresse för vilka föreställningar om yrkesrollen och dess maktaspekter som studenterna uppfattar att utbildningen förmedlar, dels för att skönja huruvida studenternas föreställningar överensstämmer med vad skolan önskar förmedla och dels som ett underlag till frågor rörande hur man i undervisningen vill förhålla och uttrycka sig. Föreställningarna som förmedlas kommer ju att påverka vilka kunskaper, tankesätt och ideologier som studenterna får med sig in i yrkeslivet, vilket betyder att föreställningarna i förlängningen ytterst påverkar hur verk samma socionomer väljer att hantera och forma sina yrkesliv (jfr Mathiesen, 1989: 33). Socionomutbildningen har därmed ett avgörande ansvar i konstruerandet av hur det verkliga sociala arbetet faktiskt ter sig.

1.1 Syfte

Studien ämnar undersöka vilka föreställningar studenterna uppfattar att socionomutbildningen förmedlar om socionomers yrkesroll och dess inneboende maktaspekter.

1.2 Frågeställningar

- Vilka föreställningar uppfattar studenterna att socionomutbildningen förmedlar om socionomer yrkesroll?
- Vilka föreställningar uppfattar studenterna att socionomutbildningen förmedlar om yrkesrollens inneboende maktaspekter?

2. Kunskapsläget

2.1 Föreställningar om socionomers yrkesroll

Föreställningar om socionomer har genom åren varierat. Tidigare har det bland annat funnits en uppfattning om att socialt arbete syftar till att utföra repressiva åtgärder mot medborgare (Sunesson, 1981: 122) – att ”sociala myndigheter vet bäst och kritiska personer med andra åsikter tystas” (Jansson, 1997: 62). Men forskningen har även förmedlat kritik mot uppfattningen att socionomer skulle veta bäst, parallellt med att begreppen brukarinflytande och brukarmedverkan fått allt större utrymme i både forskning och socionomutbildningar (Salonen,

2005: 77). Samtidigt påtalar dagens globala definition av socialt arbete numera vikten av att frigöra människors resurser genom empowerment, och trycker på att socialt arbete så långt som möjligt ska ske *tillsammans med* snarare än *för* människor (Akademikerförbundet SSR, 2014: 3). Uppkomsten av dessa olika föreställningar har sin grund i att socionomers yrkesroll både innebär att kontrollera människor och verka för deras välbefinnande, och detta inte alltför sällan simultant (Johnsson, 2011: 125).

2.2 Föreställningar om yrkesrollens maktaspekter

I processen mot att bli professionell i sitt yrke krävs det att studenten tillägnar sig en begreppsapparat som är förenlig med utbildningens lärandemål. Denna begreppsapparat blir efter hand något som studenten tar för givet, något som man inte tvivlar på eller ifrågasätter (Mathiesen, 1978: 33-34). Detta bör förstås som en grundbult till varför socionomutbildningens förmedling av föreställningar är av sådan vikt. Kanske är det just detta forskare ifrågasätter, när de menar att socionomstudenter måste få tid och möjlighet att utveckla sina egna teoretiska positioner (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 119).

Enligt tidigare forskning har studenter en teoretisk uppfattning om vad makt är och hur den ter sig i praktiken, men uttrycker samtidigt osäkerhet kring hur de kommer att handskas med makten i yrkeslivet (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118). Ett exempel på detta är att studenter betonar vikten av att samverka med klienter på ett sätt som främjar empowerment utan att lyckas artikulera hur de praktiskt behöver gå tillväga för att uppnå detta. Studenterna uppvisar alltså en god förmåga att diskutera makt inom teoretiska ramar, medan förmågan att diskutera hur makten ska praktiseras är bristande (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118).

Glappet mellan studenternas teoretiska respektive praktiska förståelse av makt beror troligen på flertalet faktorer; däribland lärarnas begränsade förmåga att problematisera maktdiskursen (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118). Forskningen ifrågasätter nämligen att socionomutbildningens lärare har förmåga att förmedla nödvändiga problematiseringar av makt, samt de privilegier och förtryck som maktförfogandet kan leda till (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118). Socionomutbildningar kan enbart bistå studenterna att uppnå den grad av medvetenhet som lärarna själva besitter, vilket i sin tur medför att blivande socionomer enbart kan bistå klienterna utifrån den medvetenhet de själva förvärvat genom utbildningen (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 119).

2.3 Att arbeta med sig själv som verktyg

I det följande redogör vi för hur socionomen kan använda sig själv och sina förmågor för att främja förståelse och ett gott bemötande i mellanmännsliga möten. För att uppnå detta fordras av socionomen att ha kunskap om sig själv och sitt eget kunnande; det egna kunnandets omfattning och begränsningar, liksom dess styrkor och svagheter (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 98). Ett verktyg som bidrar till sådan form av kunskap är reflektion. Reflektion innebär att man iakttar sig själv och sina reaktioner, och att man för en dialog med sig själv om sina handlingar och upplevelser (Bie, 2009: 11). Genom reflektionsprocessen möjliggörs nya lärdomar, genom att man har en medvetenhet om och uppmärksamhet riktad mot sina tidigare tankesätt (Bie, 2009: 11). Målet med reflektion är ytterst att utvidga förståelsen av sig själv (Bie, 2009: 14), men reflektion syftar även till att utveckla yrkesmässig medvetenhet och att förbättra sina yrkesfärdigheter, liksom att utveckla medvetenhet om sitt sätt att fungera och reagera (Bie, 2009: 16). Genom regelbunden reflektion över det egna yrkesutövandet främjas personlig utveckling eftersom man lär sig vilken syn man har på sig själv och sitt förhållande till andra (Bie, 2009: 16). Reflektion ger även kännedom om egna attityder, värderingar och känslor, vilket medför att denna kännedom blir ett hjälpmedel att ta till i det praktiska arbetet (Bie, 2009: 17). I någon mån förutsätter reflektion också kritiskt tänkande, vilket till stor del handlar om att se sammanhang, organisera och strukturera tankar, att få nya perspektiv på olika företeelser och att utforska (Bie, 2009: 14). Lärande reflektion handlar om reflektion över sin egen yrkesutövning, inte om att enbart spegla lärares åsikter och professionella hållningar (Bie, 2009: 17). Att enbart spegla lärares åsikter upprätthåller teoretiska och praktiska traditioner, vilket ger föga utrymme för att tänka nytt, fritt och självständigt (Bie, 2009: 17-18).

Reflektion utgör alltså ett grundläggande redskap för socionomen i bemästrandet av sin yrkesroll. Andra aspekter som anses viktiga för socionomen att behärska gäller själva bemötandet av människor i sitt yrkesutövande. Vad karakteriserar då ett gott bemötande, och hur kan socionomen uppnå det? Här följer en infallsvinkel:

Om jag vill lyckas med att föra en
människa mot ett bestämt mål måste jag
först finna henne där hon är och börja just där.
Den som inte kan det lurar sig själv när
hon tror hon kan hjälpa andra.
För att hjälpa någon måste jag visserligen

förstå mer än vad han gör men först och
främst förstå det han förstår.
Om jag inte kan det så hjälper det inte att
jag kan mer och vet mer.
Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så
beror det på att jag är fåfäng och
högmodig och egentligen vill bli beundrad
av den andre i stället för att hjälpa honom.
All äkta hjälpsamhet börjar med
ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och
därmed måste jag förstå att detta med att
hjälpa inte är att vilja härska utan att vilja tjäna.
Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa.
(Kierkegaard, 1999: 286)

Med sin lyrik, tangerar Kierkegaard (1999: 286) flera viktiga aspekter som rör förhållnings-sätt i bemötandet av människor. Förståelse, framstår som ett av dessa grunddrag. Förståelse är nära förknippat med empati, vilket bygger på att det är omöjligt för en människa att träda in i en annan människas medvetandeström eller att uppnå fullvärdig insyn i annan människas subjektiva upplevelser (Englander, 2014: 10-11). Därmed förhåller sig empati per automatik till den fundamentala distinktionen mellan oss själva och den andre (Englander, 2014: 7). Frånvaron av direkt perception av den andres medvetande, medför att empati handlar om ett slags mednärvaro; vi närvarar i den andres medvetande (Englander, 2014: 11). Således riktar sig empati mot att förstå den andres upplevelse (Englander, 2014: 10).

Empati och människointresse är dessutom de personliga egenskaper som socionomstudenter anser vara viktigast för yrkesrollen, vilket framkommer i en undersökning som har följt personer från deras studiestart till en bit in i yrkeslivet (Johnsson, 2011: 132-133).

2.4 Socionomutbildningens utbildningsplan

Av utbildningsplanen framgår att studenten, för att uppnå socionomexamen, ska ha tillgodgjort sig de kunskaper, färdigheter och den värderingsförmåga som anses nödvändiga för socionomprofessionen (Lunds Universitet, 2016: 1). Dessa kunskaper, färdigheter och förmågor ska vidare kunna relateras till det sociala arbetets praktik (Lunds Universitet, 2016: 2).

Under rubriken *värderingsförmåga och förhållningssätt* betonas den typ av egenskaper som rör den professionellas förmåga att använda sig själv som verktyg i mötet med klienter. Här framgår att studenten ska visa självkännedom, empatisk förmåga, ”förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt”, liksom ”förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap” (Lunds Universitet, 2016: 3). Studenten ska också visa sådan kunskap och förmåga som fordras för att utföra självständigt socialt arbete på individ-, grupp- och samhällsnivå (Lunds Universitet, 2016: 2). Därtill genomsyras utbildningens undervisning av en antidiskriminerande pedagogik och syftar till att studenten tar eget ansvar för sitt lärande (Lunds Universitet, 2016: 2). Vidare, består utbildningen av tre block. Termin 1-3 inbegrips i *basblocket*, medan termin 4-6 hör till *fortsättningsblocket*, och termin 7 utgör *fördjupningsblocket* (Lunds Universitet, 2016: 3). I samband med att basblocket är genomfört, förväntas studenten besitta grundläggande kunskaper om socialt arbete som ämne och praktik (Lunds Universitet, 2016: 3). Via fortsättningsblocket ska studenten ha uppövat den färdighet och förmåga som erfordras för att utveckla och utföra professionellt socialt arbete (Lunds Universitet, 2016: 4). Efter fördjupningsblocket ska studenten ha redskap och förmåga att analysera konsekvenser av sociala interventioner för målgrupper, professionen och samhället på mikro-, meso- och makronivå (Lunds Universitet, 2016: 4).

3. Teoretiska verktyg

Vi har valt att tillämpa *professionsteoretiska infallsvinklar* för att utröna vad som är kännetecknande för socionomprofessionen, i förhållande till vad studiens informanter uppfattar att socionomutbildningen förmedlar om yrkesrollen och dess maktaspekter. Vi har också funnit det relevant att ta stöd av begreppet *diskurs*, med särskild betoning på Malcolm Paynes (2006) användning av diskurser i förhållande till socialt arbete. Med hjälp av dessa kan vi utifrån empirin föreslå mer generella slutsatser om vilka diskurser som informanternas utsagor kan uppfattas svara emot. Vi menar alltså att dessa teoretiska hjälpmedel ger oss goda möjligheter att förstå vad empirin ger uttryck för, och att vi därigenom kommer att kunna göra relevanta analyser.

3.1 Professionsteorier

3.1.1 Inledning

Sedan det sociala arbetets födsel har det varit omtvistat huruvida denna verksamhet kan betraktas som en profession (jfr Flexner, 1915: 1-8). För cirka hundra år sedan resonerade Abraham Flexner (1915: 6) kring detta, och kom fram till att socialt arbete inte uppfyller majoriteten av de kriterier som kännetecknar en profession. Likväl hävdar Flexner (1915: 6) att socialt arbete är att betrakta som en profession, eftersom det viktigaste och mest oundgängliga kriteriet är den *professionella andan* – vilken enligt Flexner är det sociala arbetets mest framträdande drag. Det sociala arbetets professionella anda genomsyras av ett filantropiskt ideal – strävan att göra världen till en bättre plats för människor att leva i. Att uppnå detta sker genom den hängivenhet med vilken socionomer engagerar sig i uppdraget. Flexner (1915: 6) menar att denna hängivenhet motiveras genom en altruistisk grundhållning – inte bekvämlighet, ära eller pengar. Vidare, menar Flexner (1915: 6) att det yrkesfält som socionomer kan verka inom, innefattar så många och olikartade yrken, att socionomutbildningar inte kan fästa vikt vid specifika tekniska färdigheter – det är snarare av vikt att betona de egenskaper som krävs för att uppfylla den filantropiska andan.

Hundra år senare råder det fortfarande oenighet huruvida det sociala arbetet uppfyller de kriterier som kännetecknar en profession (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 74). Genom professionsteoretiska resonemang framträder dock en form av konsensus om att socialt arbete är en profession (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 74). Enligt denna konsensus kännetecknas socialt arbete av ett flertal kriterier, varav *professionell expertis* utgör ett av dessa (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 79). Genom utbildning förvärvar den professionella en specifik abstrakt kunskap, som bygger på teorier eller enskilda begrepp (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 79, 93). Denna kunskap möjliggör analys, förståelse och reflektion i det praktiska sociala arbetet (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 93). *Professionalisering* inom socialt arbete avser den process en individ genomgår i att utveckla och upprätthålla de specifika förmågor och kompetenser som är nödvändiga för att utöva yrket. Det handlar alltså om att tillämpa den abstrakta kunskapen i sin konkreta yrkesvardag (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 77, 93). Samtidigt så präglas yrkesrollen av den enskilda socionomens personlighet, livserfarenhet och individuella egenskaper. Härmed formas yrkesrollen dels genom samspelet mellan personen i rollen och professionens förväntningar, men även i samspelet mellan organisationens uppdrag och klienternas behov (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 95). Det är med utgångspunkt i dessa komplexa samspel som den en-

skilda socionomen kommer att tolka sin yrkesroll och använda sitt professionella handlingsutrymme (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 96).

Socialt arbete kan alltså framstå som mer konkret idag, eftersom det uppfyller kriterierna för en profession. Samtidigt finns det en grundläggande aspekt av det sociala arbetet som ger professionen en abstrakt framtoning. Fundamentet i det sociala arbetets praktik är nämligen mellanmänniskt arbete (Payne: 2006: 56). Payne (2016: 56) menar att det mellanmänniska arbetet inrymmer flexibla drag, vilka kan medföra att föreställningar om vad socialt arbete innebär, och vad socionomer således gör, framstår som otydligt. Men, människor och social kontext i all sin variation kräver just att socionomer är flexibla. Vad socionomer gör och hur de interagerar med andra är flexibelt och varierande för att det speglar mänsklig och social variation (Payne, 2006: 56).

3.1.2 Det sociala arbetets kunskapsbas

Det sociala arbetets *kunskapsbas* utgör den professionella expertisens kärna (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 79). I kunskapsbasen ingår I) teoretisk kunskap, II) faktakunskap och III) praxiskunskap (Trevithick, 2008: 1212). *Teoretisk kunskap* består av I) teorier som belyser förståelse av människor, situationer och händelser, II) teorier som analyserar rollen, uppgiften och syftet med socialt arbete, samt III) teorier som relaterar till praxis, såsom förhållningssätt och perspektiv (Trevithick, 2008: 1218). Sammantaget syftar dessa beståndsdelar till att belysa förståelse av problemens natur, det sociala arbetets roll och ansvar i förhållande till dessa problem, samt de praktiska färdigheter och interventioner som rekommenderas eller används i arbetet för att bemöta de problem som presenteras (Trevithick, 2008: 1219). *Faktakunskap* inbegriper områdena I) lagstiftning, II) socialpolitik, III) myndighetsutövning, IV) fakta om specifika grupper av människor i samhället, samt V) fakta om specifika personliga eller sociala problem (Trevithick, 2008: 1222). *Praxiskunskap* handlar om kunskap i förhållande till praktiskt socialt arbete (Trevithick, 2008: 1226). Framstående teman inom detta kunskapsområde är I) förvärvad kunskap, II) användande av kunskap, samt III) skapande av kunskap. Praxiskunskap behandlar alltså de olika sätt som teoretisk kunskap och faktakunskap används och appliceras i praktiskt socialt arbete, och om kunskap som det praktiska sociala arbetet genererar (Trevithick, 2008: 1226).

Teoretisk kunskap, faktakunskap och praxiskunskap överlappar varandra och inkluderar kunskap som alla involverade parter bidrar till i arbetet – i synnerhet klienternas kunskap – och konstituerar genom denna sammanvävning det sociala arbetets kunskapsbas. (Trevithick,

2008: 1217-1218). De olika kunskapsformerna kompletterar varandra och är ämnade att betraktas som likvärdiga, men i de praktiska verksamheterna är det sannolikt att någon av kunskapsformerna betonas som mer betydelsefull än övriga beroende på vilken specifik yrkesroll det gäller (Trevithick, 2008: 1216, 1218).

3.2 Diskurs

Definitionen av en diskurs är att det är ”*ett bestämt sätt att tala om och förstå världen*” (Börjesson, 2003: 35). I denna studie avses en diskurs vara en social text, vilket inbegriper våra informanternas muntliga utsagor (Alvesson & Sköldberg, 1994: 281). Författarna strävar efter att förstå och tolka en värld av meningsfulla sociala praktiker ”inifrån”, snarare än att betrakta den objektiva verkligheten som en neutral åskådare (jfr Howarth, 2007: 144). Just denna strävan bistår verktyget diskurs med, eftersom det syftar till att ge perspektiv på de fenomen som studien uppenbarar och sätta dessa i meningsfulla sammanhang (Börjesson, 2003: 25).

Michel Foucault kopplar diskurser till att handla om kunskap och makt. Foucaults lära syftar således till att synliggöra vem som får utrymme att tala och var dennes legitimitet vilar (Börjesson, 2003: 34). I varje miljö råder nämligen en talordning över vem som definieras som mest initierad (Börjesson, 2003: 21). Kunskap och makt förstärker varandra i en ständig växelverkan, och därmed befinner sig institutioner som producerar kunskap – likt Socialhögskolan – i en maktposition (Hörnqvist, 1996: 161). Foucaults begrepp sanningsregim förklarar att de som har kunskapen äger sanningen och därmed även innehar makten – och att det därför är svårt att utsätta rådande sanningsregimer för radikal kritik eftersom all kritik i slutändan sker på dess egna villkor (Hörnqvist, 1996: 161). Ser vi Socialhögskolan som en sanningsregim blir det således än viktigare att undersöka vad utbildningsinstitutionen förmedlar för föreställningar.

Olika diskurser kan synliggöras genom hur utsagor är konstruerade, vilka sammanhang de ingår i och vilka funktioner de fyller – eftersom de exponerar hur människor genom språket sysslar med konstruktioner av sociala värden (Alvesson & Sköldberg, 1994: 283). Att studera empirins diskurser innebär således att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars hade kunnat sägas (Börjesson, 2003: 21). Diskurser kan därmed hjälpa oss att förstå vad som är socialt accepterade sanningar, samtidigt som det visar vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang (Börjesson, 2003: 21).

3.2.1 Det sociala arbetets diskurser

Socialt arbete kan inte definieras som *en* praktik eller *ett* socialt system – det är snarare så att socialt arbete konstant omdefinieras genom externa influenser, sociala behov och social förändring, och inte minst genom den interna diskursen om det sociala arbetets natur (Payne, 2006: 2). Vad socialt arbete är, konstrueras internt genom de involverade människornas handlingar, förståelse, tankar och argument (Payne, 2006: 8-9). Diskursen *socialt arbete* består således av en mängd sociala handlingar och debatter formade av människor som endera möts i konsensus eller i opposition kring vad de gör och tänker (Payne, 2006: 8-9). Detta föranleder att socialt arbete är ambivalent i sin natur, och att socialt arbete bäst kan förstås genom att höja blicken från debatten till att betrakta de områden som är under tvist, och därigenom utkristallisera vad diskursen handlar om (Payne, 2006: 10). Ett exempel på en rådande diskurs är förespråkandet av en inriktning mot social förändring respektive individuell problemlösning. Det kan framstå som att de olika förespråkarna tävlar om vilken roll som är viktigast inom socialt arbete, genom argument för ett yrkesfält som fokuserar på det ena eller det andra (Payne, 2006: 10). Men, det faktum att människor konstant argumenterar kring detta och att man aldrig kommer fram till någon lösning, antyder att det ena inte kan existera utan det andra. Det handlar därför inte om ”antingen-eller”, utan om ”dessutom-och”, enligt Payne (2006: 10).

Inom socialt arbete råder tre diskurser som omfattar allt socialt arbete. Den betydande skillnaden mellan dessa perspektiv på socialt arbete är sammankopplad med olika politiska perspektiv på hur välfärd bör tillhandahållas (Payne, 2006: 12). Enligt *det terapeutiska synsättet* strävar socialt arbete efter att individer, grupper och områden i samhället ska uppnå bästa möjliga välbefinnande, genom att främja personlig utveckling. Utbytet mellan socionom och klient innebär en ömsesidig påverkansprocess – genom konstant interaktion och samverkan – som medför att socionomen kan påverka klientens uppfattningar samtidigt som klienten påverkar socionomens förståelse för klientens värld (Payne, 2006: 12-13). Således kan klienterna vinna makt över sina känslor och livsmönster. Detta synsätt ger härmed uttryck för en socialdemokratiskt inriktad politisk filosofi: ekonomisk och social utveckling ska vara förenlig med individuella och sociala förbättringar (Payne, 2006: 13).

Enligt *det transformativa synsättet* ska socialt arbete verka för att förändra samhället till förmån för de mest förtryckta och missgynnade människorna, så att de kan vinna makt över sina liv (Payne, 2006: 13). Eliter förvaltar makt och resurser i samhället för att tillvarata sina egna intressen, och bidrar därigenom till att skapa och upprätthålla förtryck och underlägen som socialt arbete eftersträvar att förändra med hjälp av mer jämlika förhållanden i samhället

(Payne, 2006: 13-14). Synsättet ger uttryck för en socialistiskt orienterad politisk filosofi – planekonomi och sociala insatser gynnar jämlikhet och social rättvisa (Payne, 2006: 14).

Utifrån synsättet *vidmakthållande av den sociala ordningen* utgör socialt arbete en del av de välfärdstjänster som samhället ställer till individernas förfogande (Payne, 2006: 14). Socialt arbete handlar om att bibehålla den sociala ordningen och den sociala strukturen i samhället, och att stödja individer i svårigheter så att de kan återfå sin stabilitet. Synsättet uttrycker en liberal eller rationell ekonomisk-politisk filosofi – personlig frihet på den ekonomiska marknaden, med stöd av lagstiftning, är det mest optimala sättet att organisera samhället (Payne, 2006: 14).

Det terapeutiska synsättet säger alltså: hjälp alla att uppnå självförverkligande, så kommer samhället att bli en bättre plats. Vidmakthållande av den sociala ordningen-synsättet säger: lös människors problem i samhället genom hjälp och service, så att de kan passa in bättre i generella sociala förväntningar. Det transformativa synsättet uppmanar till sociala förändringar så att sociala problem inte uppstår (Payne, 2006: 14). Dessa tre synsätt är alltså konstant närvarande inom socialt arbete (Payne, 2006: 21).

4. Metod

4.1 Val av metod

Denna studie har undersökt vilka föreställningar studenterna uppfattar att Socialhögskolan förmedlar om socionomers yrkesroll och dess inneboende maktaspekter. För detta syfte lämpade sig en *kvalitativ ansats*, eftersom kvalitativ forskning fäster betydande vikt vid forskningsdeltagarnas subjektiva uppfattningar om världen (Bryman, 2011: 340). Denna studie har alltså intresserat sig för att fånga komplexiteten i uppfattningar snarare än att mäta uppfattningar, vilket ju är en av den kvantitativa forskningens ledstjärnor (Bryman, 2011: 155; Levin, 2008: 38).

Vi valde *kvalitativa intervjuer* som metod för att fånga upp studenternas uppfattningar. I denna intervjuform är just ord centrala – fylliga och detaljerade svar eftersträvas, vilket vi åstadkom genom att studiens frågeställningar formulerades på ett sätt som skulle ge informanterna utrymme att förmedla sina subjektiva synsätt och uppfattningar med hjälp av sitt personliga språkbruk (Bryman, 2011: 413). Vi fick åtkomst till dessa subjektiva uppfattningar genom att vi var flexibla och följsamma under intervjuerna i förhållande till den riktning som

informerarnas svar gick i (Bryman, 2011: 413). Följsamheten möjliggjordes genom en *semi-strukturerad utformning* av intervjun. Vi utgick ifrån en intervjuguide (se Bilaga 2) som innehöll teman med tillhörande frågor, men frågorna följde inte alltid intervjuguidens ordning under själva intervjun, utan anpassades efter informanternas utsagor. På så vis blev vi uppmärksammade på vad som var viktigt och relevant för respektive informant, och fick möjlighet att ställa följdfrågor som gav tillgång till sådant som inte fanns i åtanke i planeringsstadiet av studien (Bryman, 2011: 415).

Vi menar att semistrukturerade intervjuer var den metod som bäst kunde ge svar på det vi ville undersöka, eftersom vi inte hade utformat några antaganden eller teser om vilka föreställningar Socialhögskolan förmedlar om socionomers yrkesroll och dess inneboende maktspekter. Genom studiens frågeställningar strävade vi alltså efter att utvinna en uppfattning om detta baserat på informanternas utsagor. Vårt metodval hade således ett *induktivt angreppssätt*, vilket innebär att vi ämnade generera teoretiska påståenden om ämnet för vår studie utifrån den empiri vi insamlat (May, 2013: 44). Intervjumaterialet i en kvalitativ studie kan nämligen inte anses vara representativt för en population, varför våra resultat istället relaterades till teoretiska ramverk och begrepp (Bryman 2011: 369; Svensson & Ahrne, 2011: 29). Faktumet att kvalitativa studier, likt denna, saknar förutsättningar att generalisera till populationer – utöver den faktiska miljö som forskningsresultaten uppstår ifrån – förtjänar självfallet kritik (Bryman, 2011: 369; Svensson & Ahrne, 2011: 28). Valet av en kvalitativ inriktning är likväl ett metodmässigt övervägande vi gjorde eftersom denna studie inte hade för avsikt att göra generaliseringar till populationer. Vi valde istället att koncentrera oss på en specifik population, för att låta empirin vägleda oss till teoretiska sammanhang.

4.1.1 Tekniska hjälpmedel

Inför utförandet av studien var det betydelsefullt för oss att förbereda det tekniska genomförandet av intervjuerna. Vi valde att använda såväl ljudupptagning, i form av diktafon, som anteckningar. Ljudupptagningen utgjorde ett stöd för minnet och möjliggjorde för oss att överföra allt material till textmassa (Bryman, 2011: 428). Att enbart anteckna skulle innebära en risk att gå miste om såväl värdefulla detaljer som en betydelsefull helhet. Anteckningarna fungerade främst som stöd under intervjuerna, med syftet att följa upp spår som utkristalliserade sig (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 52). Tillgången till penna och papper var dessutom viktig som beredskap inför eventuella tekniska problem med ljudupptagningen, eller om

informeranter skulle tillföra ytterligare relevant information efter det att diktafonen stängts av (Bryman, 2011: 431; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 53).

4.2 Metodens förtjänster och begränsningar

En fördel med semistrukturerade intervjuer är att de öppnar för möjligheten att informanterna kan "besvara andra frågor" än de som ställs till dem – att informanter således kan göra världen begriplig på andra sätt än intervjuaren hade tänkt sig (Mason, 2002: 231). Under denna process öppnade studien alltså för möjligheten att fånga aspekter av informanternas verklighet som studiens författare inte hade haft i åtanke (Bryman, 2011: 366). Denna möjlighet var positiv, eftersom den låg helt i linje med studiens induktiva ansats. Studien avsåg ju att tillåta informanterna att yttra sina subjektiva perspektiv av studiens frågeställningar (Bryman, 2011: 371).

Samtidigt som studien strävade efter att fånga komplexiteten i subjektiva uppfattningar strävade den parallellt efter möjligheten att generera teoretiska påståenden, vilket kräver att de olika informanternas svar i viss mån ska kunna jämföras (Bryman, 2011: 369). Med den intentionen var semistrukturerade intervjuer det klart bästa alternativet eftersom formen utgår ifrån att intervjuerna ska behandla samma teman, samtidigt som informanterna ges möjlighet att utveckla svaren (May, 2013: 163; Bryman, 2011: 413). En semistrukturerad intervjuguide är nämligen flexibel i den mån att den tillåter informanterna att röra sig i olika riktningar, samtidigt som den skapar en struktur som intervjuaren när som helst kan återknyta till för att hålla intervjun inom ramen för det syfte och de frågeställningar som formulerats (Bryman, 2011: 415). Ostrukturerade intervjuer, där informanter tillåts associera helt fritt, uppfyllde ej denna studies ambition om att i viss mån kunna jämföra svar för att i förlängningen kunna alstra teoretiska påståenden (Bryman, 2011: 415). Inte heller strukturerade intervjuer var lämpliga för studiens ambition att fånga komplexiteten i subjektiva uppfattningar, eftersom frågorna i så fall skulle varit mycket specifika och enbart gett informanterna ett antal svarsalternativ (Bryman, 2011: 203).

En generell nackdel med intervjuer är att forskare aldrig kan vara övertygade om att informanternas utsagor även har bäring på deras handlingar, vilket ofta leder forskare till att kombinera intervjuer med observationer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 56). En sådan kombination var dock inte genomförbar i denna studie eftersom dess syfte och frågeställningar inte var utformade för att kunna besvaras genom observationer. Intervjuer förväntas emellertid vara en överlägsen metod vad gäller att frambringa information från informanter (Eriks-

son-Zetterquist & Ahrne, 2011: 37). Samtidigt pekar forskning på att det som framkommer under intervjuerna präglas av den sociala och språkliga kontexten i vilken intervjuerna äger rum (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 37). Detta betyder att intervjun säger något om stunden då den gjordes, något om hur en person har uppfattat ämnet för intervjun och något om det som tillskrevs diskussionen just där och då – men inte något annat utanför just den situationen. Intervjuer genererar således inte ”allt” (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 37).

Ytterligare en risk med intervjuer är att informanten kan utnyttja tillfället till att imponera på intervjuaren, på grund av att metoden ger informanten möjlighet att presentera sin identitet. Detta kan exempelvis ske genom att informanten väljer att ”följa någon form av uttalat manuskript för hur man ska uttrycka sig om det som intervjun behandlar” (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 57). Det föreligger alltså en risk att intervjuer blir mer som rollspel, snarare än genuina samtal (Alvehus, 2013: 82).

4.3 Urval

Vi valde att avgränsa vår studie till Socialhögskolan i Lund och dess socionomutbildning. Härmed sammanfaller detta urval med den typ som Bryman (2011: 350-351) benämner *mål-inriktat*. Denna urvalsform innebär att man väljer ut enheter som gör forskningsfrågorna möjliga att besvara (Bryman, 2011: 350-351).

Det skulle förstås kunna vara relevant att i en studie som den här inbegripa en vidare och mer varierad urvalspopulation, i form av ytterligare socionomutbildningar från andra studieorter, för att kunna göra jämförelser. Men denna studie syftade som bekant inte till att generalisera resultaten till en population. Av denna anledning valde vi att göra ett nedslag i en specifik utbildningsinstitution snarare än flera – då två olika utbildningsinstitutioner inte delar samma kontext är deras förmedling av föreställningar inte heller relevanta att blanda ihop. Det var således inte meningsfullt för oss att undersöka flera utbildningsinstitutioner – som ju verkar inom olika sociala kontexter – eftersom vi ämnade komma så nära den socialt konstruerade sanningen som möjligt på en specifik utbildningsinstitution. Studien hade alltså lika gärna kunnat undersöka frågeställningarna vid Umeå Universitet, som vid Lunds Universitet.

Nästa steg i urvalsprocessen var att utse vilka personer inom utbildningsinstitutionen som var lämpade att intervjua utifrån studiens syfte. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011: 42) hävdar att den forskningsfråga man utgår ifrån är helt avgörande för vilken grupp av människor man intresserar sig för att intervjua. Vi övervägde att intervjua utbildningens lärare, eftersom det skulle vara intressant att jämföra vad lärarna uppfattar att utbildningsinstitutionen

förmedlar i förhållande till studenternas uppfattningar om detsamma. Vi fann dock att detta sannolikt skulle bli alltför tidskrävande att utforska inom ramen för en kandidatuppsats. Vi ville hellre prioritera att utforska ståndpunkter i en specifik grupp snarare än att jämföra två gruppers ståndpunkter. Lärarna valde vi bort eftersom de är sändare av föreställningar – de har säkerligen en tydlig uppfattning om vad de anser sig förmedla utifrån utbildningsinstitutionens agenda, men de har troligtvis ingen särskilt ingående kännedom om hur studenterna mottar det som förmedlas. Som mottagare av de föreställningar som utbildningsinstitutionen förmedlar, menar vi att studenterna utgör den population som utifrån vår studie kunde delge den mest intressanta uppfattningen – varför de också fick ha tolkningsföreträde i denna studie.

Vidare har vi valt att koncentrera urvalet till studenter från termin 7 vid Socialhögskolan i Lund, vilket även inbegriper de studenter som läser vid Campus Helsingborg då utbildningarna är identiska eftersom de tillhör samma utbildningsinstitution. Valet av studenter från termin 7 grundades i att dessa personer hunnit genomgå nästan hela utbildningen och därför antogs ha en enhetlig uppfattning om socionomutbildningen i sin helhet. Vi menar att studenter från tidigare terminer troligen inte hunnit skapa sig en lika tydlig uppfattning om de föreställningar som utbildningen förmedlar. Vi övervägde likväl att höra studenter från alla terminer, eftersom de skulle kunna ge en ”färsk” uppfattning om föreställningar som förmedlas under just deras termin. Men, för att undersöka en upplevd helhetssyn fann vi att studenter från termin 7 var bäst lämpade att intervjua.

Vi kontaktade således studierektorn för Socialhögskolans socionomutbildning, som hjälpte oss att mejla ut ett introduktionsbrev till alla studenter på termin 7 (se Bilaga 1). Sex personer valde att delta i studien. Att intervjua mellan sex till åtta personer ur en specifik population ger en ökad säkerhet att utvinna ett material som är förhållandevis oberoende av enskilda personers subjektiva uppfattningar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 44).

4.4 Tillvägagångssätt

Efter att intervjuerna hade genomförts transkriberade vi det fullständiga intervjumaterialet till textmassa. Anledningen till att ett fullständigt intervjumaterial ansågs så värdefullt beror dels på att studien med sin induktiva ansats inte på förhand visste vad den letade efter, men även på att studien ämnade uppfylla kriteriet om äkthet genom att upprätthålla fullskalig autenticitet (Bryman, 2011: 357). Transkriberingen genomfördes genom att lyssna av diktafonen och samtidigt anteckna med hjälp av dator. Att använda diktafon har fördelen att sekvenser kan

avbrytas – så att man hinner anteckna – och spolas tillbaka så att man kan säkerställa att man inte har missat något (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 54).

Analysprocessen inleddes med att vi sorterade datamaterialet, vilket ofta benämns som kodning (Rennstam & Wästerfors, 2011: 201). Vi valde att sortera datamaterialet enligt metoden *kategorisering*, vilket innebär att vi analyserade likheter och skillnader i materialet, vilket resulterade i att datamaterialet reducerades och strukturerades till ett antal kategorier (Fejes & Thornberg, 2009B: 33; Kvale, 1997: 172-173).

Efter att vi hade sorterat datamaterialet stod vi inför den delikata uppgiften att reducera det, eftersom ”det måste till en sållning av alla exempel som analytikern ‘umgås’ med” (Rennstam & Wästerfors, 2011: 202). Detta är en selektiv men ändå rättvisande process, vilken syftar till att mynna ut i en god presentation av datamaterialet (Rennstam & Wästerfors, 2011: 202).

Genom att sortera skapas ordning och genom att reducera skapas skärpa, och därefter är det slutligen dags att argumentera för sina tolkningar av datamaterialet (Rennstam & Wästerfors, 2011: 205). Studenter har ofta en felaktig uppfattning om att de inte bör eller får skapa sina ”egna” tolkningar eller förklaringar, vilket är problematiskt eftersom uppsatser som saknar ambitionen att bidra till befintlig litteratur knappast kan betraktas som akademiska (Rennstam & Wästerfors, 2011: 206). Således var det viktigt för oss att ha den medvetna ambitionen att bidra till forskningen – genom att faktiskt skapa egna tolkningar. Samtidigt var det av betydelse att vi analyserade datamaterialet med försiktighet och självmedvetenhet, för att resultatet inte skulle komma att säga mer om oss än om de processer studien haft fokus på (Fejes & Thornberg, 2009A: 223).

Efter att vi hade genomfört tre intervjuer diskuterade vi de tendenser som hade börjat utkristallisera sig, av vilka det fanns några som vi på förhand inte hade knutit till något specifikt frågetema i vår intervjuguide. Således fann vi det värdefullt att formulera nya frågor utifrån dessa oförutsedda tendenser och lyfta in dem i de återstående intervjuerna, för att se om även resterande informanter kunde relatera till detta (jfr Bryman, 2011: 430).

Slutligen ämnar vi lyfta ett klokt resonemang som vi bar med oss till analysarbetet: att ingen enskild intervju kan – hur avslöjande den än må vara – generera mer än begränsade insikter; att det enbart är genom jämförelser mellan en rad intervjuer som betydelsen av var och en av dessa kan uppskattas till fullo (May, 2013: 164).

4.5 Metodens tillförlitlighet

Denna studie valde att utgå ifrån de alternativa kriterier för bedömning av kvalitativ forskning som Guba och Lincoln återger, nämligen begreppen *tillförlitlighet* och *äkthet* (Bryman, 2011: 353). Det finns ett antal kriterier som behöver uppfyllas för att en studie ska kunna bedömas som *tillförlitlig* och *äkt* (Bryman, 2011: 354-357). Därför redogör vi tydligt för undersökningsprocessens alla faser och dess överväganden på ett så transparent vis som möjligt, vilket genererar trovärdighet och pålitlighet (Bryman, 2011: 354-355). Under hela undersökningsprocessen krävdes det dessutom att vi var medvetna om att det är omöjligt att uppnå objektivitet, samt att vi hade kännedom om att vi påverkade empirin och således även resultaten (Bryman, 2011: 355). Vi visste nämligen att exempelvis vår könsidentitet och etnicitet påverkar den information som skulle framkomma – före vi ens yttrade något ord (jfr May, 2013: 169). Denna studie hade samtidigt den obestridliga avsikten att skildra informanternas uppfattningar på ett så rättvist och korrekt vis som möjligt, i linje med ambitionen att genomföra en så autentisk studie som möjligt (Bryman, 2011: 357). I detta inbegrips att vi använde oss av diktafon och därefter skrev ut intervjuerna i sin helhet, i syfte att bibehålla informanternas autentiska ordalag (Bryman, 2011: 429). Sedan analyserade studiens författare empirin var för sig varpå vi delgav varandra våra respektive empiriska fynd. Därefter använde vi de spår som båda författarna hade uppmärksammat – vilket vi menar stärker tillförlitligheten ytterligare, eftersom två samstämmiga subjektiva medvetanden medför större trovärdighet än vad fallet skulle ha varit om vi hade analyserat empirin gemensamt.

Faktumet att denna studie inte syftade till att generalisera resultaten till en population kan tolkas som en nackdel för metodens tillförlitlighet (Svensson & Ahrne, 2011: 28). Det är främst denna brist på så kallade statistiska generaliseringar som kvantitativa forskare gärna kritiserar kvalitativa undersökningar för (Fejes & Thornberg, 2009A: 229). Men denna studie valde istället att sträva efter möjligheten att framställa påståenden med grund i teoretiska sammanhang, vilket i praktiken betyder att vår studies resultat medvetet ämnade tillhandahålla teoretiska perspektiv snarare än sanning.

Denna studie hade dessutom som övergripande mål att det skulle föreligga en logisk harmoni mellan forskningsfrågor, datainsamling, analys, resultat och diskussion – vilket är ett av de kvalitetskriterier för kvalitativ forskning som framförs av Larsson (1994: 168). Den logiska harmonin mellan avsnitten är alltså inte enbart positiv för studiens stringens, utan den stärker alltså även metodens tillförlitlighet.

Eftersom studiens författare är en del av utbildningsinstitutionen Socialhögskolan i Lund så hade även vi förförståelsen som krävdes för att kunna besvara studiens frågeställningar. För

oss var det således av extra vikt att neutralisera våra subjektiva uppfattningar om frågeställningarna genom hela forskningsprocessen, och aktivt arbeta för att informanternas perspektiv skulle vara den konstanta utgångspunkten (Bryman, 2011: 371). Studiens författare var således särskilt uppmärksamma på att inte yttra, eller ens signalera, minsta antydning av våra eventuella uppfattningar under intervjuerna. Samtidigt genererade faktumet att vi alla är studenter vid samma utbildningsinstitution en fördel för oss som kvalitativa forskare, i vår strävan efter att kunna se världen med informanternas ögon (Bryman, 2011: 372).

Under intervjuerna märkte vi att informanternas respektive praktikplats på termin 5 samt deras valbara kurs på termin 7, inverkade på de föreställningar som de uppfattar att socionomutbildningen förmedlar. Detta beaktade vi genom att inte använda empiri rörande någon specifik praktikplats eller valbar kurs. Något annat värt att problematisera är varför just denna studies sex informanter valde att delta. Vi kan inte veta det, men det är ingen orimlig tanke att de eventuellt hade något som de önskade framföra. Oavsett vilka anledningarna bakom deras respektive deltagande var, är frågetecknet rörande detta för autencitetens skull viktigt för oss att beröra (Bryman, 2011: 357).

Redan före intervjustadiet problematiserade vi eventualiteten att informanterna skulle prata om sina egna föreställningar om yrkesrollen och dess inneboende maktaspekter, snarare än vilka föreställningar de uppfattar att socionomutbildningen förmedlar. För att motverka detta i så stor utsträckning vi kunde valdes två förebyggande åtgärder, dels att vi före varje intervju förklarade att vi enbart är intresserade av socionomutbildningens förmedlade föreställningar varpå vi bad informanterna att tänka bort eventuell påverkan från exempelvis media eller egna yrkeserfarenheter. Vid varje frågeställning under intervjuerna betonades dessutom att frågan specifikt syftade till socionomutbildningens förmedlade föreställningar. Dessa förebyggande åtgärder menar vi kom att stärka empirins tillförlitlighet.

4.6 Etiska överväganden

Denna studie intervjuade socionomstudenter, vilket betyder att alla informanter var myndiga individer som självständigt kunde bestämma över sin medverkan. Samtliga informanter informerades om studiens syfte och om sin rätt att hoppa av, om de så önskade. Alla uppgifter som införskaffades under studien behandlades med största möjliga konfidentialitet, genom anonymisering och trygg förvaring från obehörigas åtkomst. Informanternas uppgifter har enbart använts för forskningsändamålet. Således lever denna studie upp till de mest grundläggande etiska principerna inom svensk forskning, vilka brukar benämnas som *informations-*

kravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt *nyttjandekravet* (Bryman, 2011: 131, Kalman & Lövgren, 2012: 13).

Eftersom denna studie nyttjade diktafon som tekniskt hjälpmedel behövs ett antal särskilda etiska överväganden tydliggöras. I inledningen av varje intervju bad vi informanten om hennes uttryckliga samtycke att spela in, i linje med samtyckeskravet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 53). Under inspelningarna var vi också ständigt vaksamma på att bibehålla informanternas anonymisering, genom att inte tilltala informanterna vid namn, med anledning av risken för att obehöriga skulle få åtkomst till ljudinspelningarna (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011: 55). För att minimera denna risk förvarade vi ljudmaterialet enligt den forskningsetiska princip som menar att det ”skall vara praktiskt taget omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna” (Vetenskapsrådet, 2002: 12). Vi hade även i åtanke att informanterna kunde komma att påverkas av att bli inspelade, eftersom ljudinspelning kan skapa oro eller självmedvetenhet över tanken på att orden kommer att bevaras åt eftervärlden” (Bryman, 2011: 428). Vi var dessutom förberedda på att det kunde finnas informanter som helt skulle motsätta sig att bli inspelade. Sådana situationer hade vi naturligtvis behövt acceptera, eftersom informanterna själva ska få avgöra på vilka villkor de vill medverka (Vetenskapsrådet, 2002: 10). Till syvende och sist, kom vi aldrig i kontakt med denna etiska problematik, då alla sex informanter accepterade att bli inspelade med diktafon.

Ett annat etiskt övervägande som denna studie hade i åtanke var att intervjufrågorna riskerade att väcka negativa känslor som skam, vrede och rädsla hos informanterna – om de skulle uppleva att de i alltför hög utsträckning exponerade sin självförståelse för kritisk granskning (Nyström, 2012: 74). Vi försökte undvika detta genom att betona den del av samtyckeskravet som gav informanterna upplysning om rätten att avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång (Kalman & Lövgren, 2012: 14).

5. Resultat och analys

5.1 En självuppoffrande yrkesroll i ett brukarcentrerat yrkesfält?

Enligt studiens empiri framkommer en tydlig indikation på att informanterna uppfattar att socionomutbildningen förmedlar att studenterna ska ha en altruistisk utgångspunkt i sin yrkesroll. Begreppet altruism syftar till att hjälpa människor genom ett osjälvviskt och självuppoffrande agerande. En altruistisk grundhållning genomsyras alltså av ett filantropiskt ideal –

strävan efter att göra världen till en bättre plats för människor att leva i (Flexner, 1915: 6). Flera informanter uppfattar nämligen att utbildningen förmedlar att socionomer inte ska arbeta för ekonomiska motiv, utan för att man istället ska ”tänka med hjärtat eller [...] handla utifrån hjärtat” (IP2) – vilket representerar en altruistisk grundhållning (Flexner, 1915: 6). Detta ligger även i linje med Kierkegaards bevingade ord:

All äkta hjälpsamhet börjar med
ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och
därmed måste jag förstå att detta med att
hjälpa inte är att vilja härska utan att vilja tjäna.
Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa.
(Kierkegaard, 1999: 287)

En informant uppfattar exempelvis att socionomutbildningen förmedlar att yrket snarare bör ses som ett kall, än just ett yrke. En annan informant tar resonemanget ett steg längre:

Man ska inte tjäna pengar som socionom, bara hjälpa människan, jobba ideellt.
Jobba skitmycket, hjälpa individen, din egen hälsa betyder inte någonting. (IP1)

Samma informant menar att utbildningen inte har pratat så mycket om just studenternas framtida hälsa som socionomer. Detta kan förstås som att den altruistiska föreställningen är så pass dominerande att studenternas framtida hälsa glöms bort under utbildningen – vilket signalerar att socionomutbildningen inte talar tillräckligt om konsekvenserna av det altruistiska idealet. Detta skulle i sin tur kunna bero på att socionomutbildningen inte officiellt förespråkar det altruistiska idealet – trots att empirin antyder det motsatta – och således inte uppfattar behovet av att diskutera konsekvenserna. Det närmaste vi kommer idealet i utbildningsplanen är nämligen att studenterna ska lära sig att ”visa empatisk förmåga” (Lunds Universitet, 2016: 3), vilken dock bör ses som ett mer kravlöst kriterium än ett självupppoffrande agerande. Det saknas med andra ord källor på om det eventuellt finns något specifikt ideal som socionomutbildningen ämnar förmedla. Trots det indikerar alltså empirin att ett altruistiskt ideal om yrkesrollen faktiskt är vad som förmedlas. Samtidigt kan detta ifrågasättas, dels på grund av studiens ringa antal informanter – men främst eftersom socialt arbete är ambivalent i sin natur (Payne, 2006: 10). Trots detta har Socialhögskolan tvingats välja hur man ska framställa socionomers yrkesroll, med vetskap om att deras val – eller icke-val – påverkar studenternas uppfattningar om yrkesrollen. Lärarna har således en betydande roll i hur studenterna uppfat-

tar socionomers yrkesroll. Att institutioner som producerar kunskap redan befinner sig i en maktposition (Hörnqvist, 1996: 161), och att lärarna befinner sig högre än studenterna i talordningen förstärker denna tes ytterligare (Börjesson, 2003: 21). Med tanke på relationen mellan utbildningsinstitutionen och studenterna, att studenter är där för att tillägna sig kunskap om sitt framtida yrke, är ett trivialt antagande dessutom att studenterna är ytterst mottagliga för det som Socialhögskolan förmedlar. Sammanfattat betyder detta att Socialhögskolan dagligen påverkar framtida socionomers uppfattningar om sin egen bransch, vilket adderar ännu ett kluster relevans åt hela studien, men allra närmast till det empiriska fyndet av ett altruistiskt ideal (jfr Flexner, 1915: 6).

Flertalet informanter uppfattar därtill att det förmedlas en idealiserad föreställning om det sociala arbetet, jämfört med hur det sociala arbetet faktiskt ter sig i praktiken.

Jag tycker liksom de har förmedlat det så här [...] lite liksom rosenskimrande.
(IP1)

En informant uppfattar alltså att socionomutbildningen beskriver socialt arbete i ett rosenskimrande ljus, medan en annan informant uppfattar att studenterna får lära sig att de är superhjältar. Båda dessa informanter är kritiska mot dessa företeelser, och menar att yrkesfältet under praktikterminen slog extra hårt mot dem just eftersom de bar på idealiserade föreställningar om hur det skulle vara att arbeta som socionom. Just att socionomutbildningen döljer yrkesfältets baksidor är ännu fler informanter överens om, och menar exempelvis att skolan talar för lite om de ekonomiska ramar arbetet präglas av och den stressiga arbetssituation som väntar. En informant uppfattar att studenterna blir matade med idealistiska föreläsningar, fast att det sociala arbetet på fältet egentligen är mer cyniskt. Empirins generella indikation är alltså att koherensen mellan skola och yrkesfält ifrågasätts, med betoning på att skolan förmedlar föreställningar med bristande förankring till yrkesfältet. En informant resonerar kring detta:

Alltså, folk söker ju sig hit för att man någonstans vill arbeta med människor och jobba med människor av olika anledningar. [...] Jag känner inte att programmet hade behövt skönmåla yrket mer, om man säger så, för jag tror att vi som kommer hit vill jobba med det ändå. (IP4)

Informanten menar att socionomutbildningen inte behöver vara så försiktig med att beskriva yrkesfältets baksidor, och tangerar samtidigt tidigare forskning som också menar att socio-

nomstudenter främst söker sig till utbildningen med anledning av sin vilja att arbeta med människor (Lynch & Tham, 2014: 708). En annan informant instämmer, och menar att socio-nomutbildningen inte behöver göra någon positiv reklam kring yrkesrollen. Utifrån empirin kan detta uppfattas som att socionomstudenter är den typ av människor som vill studera på Socialhögskolan oavsett vilka baksidor yrkesrollen inrymmer. Dessutom gynnas inte studenterna av positiv reklam eftersom yrkesfältets diskurs alltid hinner ifatt – inte minst på praktikterminen – och i vissa fall då ter sig som en smäll i ansiktet. En onödig smäll i ansiktet, eftersom den inte hade behövts om studenterna hade varit förberedda på den något tuffare yrkesroll som enligt dem själva faktiskt stundar.

Lärarna förfinar bilden lite. Som det ser ut just nu ute på fältet så är det ju inte riktigt så som skolan säger. (IP3)

Den bristande koherensen mellan skola och yrkesfält som empirin uttrycker kan förstås som att informanterna uppfattar två konkurrerande diskurser om deras blivande yrkesroll (Börjesson, 2003: 30). Socionomutbildningen förmedlar en viss diskurs kring yrkesrollen, som studenterna uppenbarligen inte riktigt köper, eftersom de via oklara tillvägagångssätt har tillskansat sig en annan diskurs som de uppfattar är mer anknuten till yrkesfältet. Denna diskurs tangerar *vidmakthållande av den sociala ordningen*, eftersom informanterna talar om ett yrkesfält där yrkesrollen främst syftar till att upprätthålla den rådande sociala ordningen (Payne, 2006: 14). Empirin indikerar alltså att denna syn på yrkesrollen inte förmedlas, vilket utifrån Börjesson (2003: 21) kan tolkas som att det inte är möjligt för lärarna att tala om denna diskurs. Anledningen till att dessa konkurrerande diskurser finns skulle med andra ord kunna förstås som att det inte är socialt accepterat för Socialhögskolans lärare att tala om den arbets-situation som informanterna uppfattar väntar dem (Börjesson, 2003: 21).

Inte så mycket prat om den kravbild som påverkar arbetet som man utför från andra håll. Till exempel ekonomiska ramar, krav från arbetsgivare, andra saker. [...] En lite idealistisk syn på det, kanske. Utopi ska jag inte säga men... lite verk-lighetsfrånvänd liksom, skulle man kunna säga. (IP4)

Den mer idealistiska diskursen som socionomutbildningen faktiskt verkar förmedla kan å sin sida förstås som *det terapeutiska synsättet* – att människor ska uppnå bästa möjliga välbefin-nande genom att socialt arbete syftar till att främja personlig utveckling (Payne, 2006: 12-13).

En informant spekulerar i om Socialhögskolan förmedlar denna diskurs medvetet – med anledning av att de har intentionen att studenterna ska ta med sig den ut i yrkeslivet. Om detta är anledningen bakom att Socialhögskolan förmedlar en annan diskurs än den som studenterna uppfattar råder ute på yrkesfältet, önskar alltså Socialhögskolan att *det terapeutiska synsättet* – där klienten står i fokus – ska införas ute på yrkesfältet (Payne, 2006: 12-13). Enligt den diskurs som informanterna uppfattar som rådande i yrkesfältet – *vidmakthållande av den sociala ordningen* – är det dock inte realistiskt att uppnå detta, vilket skapar den brist på koherens mellan skola och yrkesfält som studenterna uppfattar. För studenterna är *det terapeutiska synsättet* alltså idealistiskt – och inte realistiskt genomförbart på grund av ekonomiska ramar, stressiga arbetssituationer och andra komponenter som socionomer behöver förhålla sig till:

Det är snarare så att man som socialarbetare har brukaren där [pekar på ett hörn av bordet], sen så har du arbetsgivaren här [pekar på motsatt hörn av bordet] och kommunen här [pekar på ett triangelhörn av de föregående två]. Men även om du jobbar på ett privat HVB-hem kan det vara samma sak där, för där kan du ha en verksamhetschef som också har ett vinstintresse, liksom... Och att man inte bara kan förhålla sig till brukaren, utan man har en massa andra som man måste förhålla sig till också, och det är nog det som Socialhögskolan menar INTE är det goda sociala arbetet. (IP4)

Informanten menar alltså att det faktiskt inte är möjligt att uppnå det ”goda sociala arbetet” som inbegrips i *det terapeutiska synsättet* vilket socionomutbildningen förmedlar (jfr Payne, 2006: 12-13). Detta på grund av att socionomer på olika vis är klämda i sina yrkesrollers positioner, vilket är en diskurs som informanterna uppfattar som mer anknuten till yrkesfältet. Eftersom en klämd yrkesroll rimmar illa med *det terapeutiska synsättet* som förmedlas, skulle detta kunna vara anledningen till att skolan inte väljer att inbegripa det i sin diskurs. Detta är i så fall ett ställningstagande av Socialhögskolan, vilket bör ses som en bidragande faktor till den bristande koherens mellan skola och yrkesfält som informanterna uppfattar.

5.2 Hur gör man då? Och, vem ska vi lyssna på?

Inför det stundande yrkeslivet menar informanterna att de kommer att ha med sig mycket teoretisk kunskap från Socialhögskolan, men att de däremot inte har lärt sig hur man kan applicera denna i den kommande yrkesrollen. I empirin finns det nämligen en lika tydlig som ge-

nomgående tendens att informanterna uppfattar att Socialhögskolan har förmedlat en bristfällig kunskap kring *hur* de ska hantera sin framtida yrkesroll.

Man använder så många fina begrepp och man säger ofta ”vi ska använda det och det i arbetet”, men förstår man egentligen vad innebörden är? För vi får ju aldrig möta verkligheten förutom på praktiken men det är ju såhär 4 månader och det är ju inte mycket liksom. Sen sitter vi och bara läser alla de här begreppen, men vet inte hur de ska användas. (IP1)

En informant menar att socionomutbildningen använder många ”fina” begrepp men att man som student inte förstår deras innebörd. Flera informanter uppfattar att skolan förmedlar att man ska ta tillvara på klienters kunskaper, men ingenting om hur dessa ska tillvaratas. En informant uttrycker avsaknad av *hur-kunskap* när lärare informerar studenterna om att i yrkesrollen vara personliga men inte privata – eftersom de inte ger någon beredskap för hur det rent praktiskt ska förverkligas. En annan informant upplever att begreppet evidensbaserat socialt arbete har lyfts varje termin, men att lärarna aldrig riktigt förklarat vad det handlar om. Flera informanter uppfattar att de inte har fått någon beredskap inför en eventuellt stressig arbetssituation, trots att en sådan eventualitet har diskuterats. En informant önskar fler ”verklighetsbaserade uppgifter”, just för att få ”jobba mer konkret med verkligheten, med vad man faktiskt kan ställas inför” (IP3).

Man vill förmedla att det ligger mer i att hjälpa någon frivilligt än genom tvång. Men HUR man ska hantera det [...], det är ingenting som direkt förmedlas. På juridiken pratar man om att det är lagarna som styr, men inte HUR man hanterar det. (IP2)

Flera informanter nämner att de har reflekterat kring makten i yrkesrollen från termin 2 och framåt, men att det först var under praktikterminen som de förstod vad det handlade om. Dock genomförde en informant sin praktiktermin på en frivilligorganisation där det enligt informanten inte fanns någon maktposition, och menar sig således sakna erfarenhet av ”hur det är att sitta på makten” och förordar därför att ”alla skulle behöva ha en praktik med myndighetsövning” (IP3). En informant berättar att teorierna om makt under de inledande fyra terminerna var alltför abstrakta för att informanten skulle kunna förstå hur de kunde appliceras i yrkesrollen. Detta ger indikationer om hur viktig praktikterminen är, vilket kan speglas mot forskning

som konstaterar att mer än hälften av studenternas kunskaper förvärvas under praktikterminen (Blom & Nygren, 2006: 210). Flera informanter uppfattar att socionomutbildningens lärare mest har pratat i termer av att studenterna ska ut i yrkesfältet och utöva makt, snarare än om hur de faktiskt ska hantera makten. Alltså framkommer samma tendens kring yrkesrollens maktaspekter – själva makten diskuteras flitigt men utbildningen ger ingen beredskap kring hur man i yrkesrollen sedan ska hantera denna.

Man pratar jättemycket om makt. Vi har gjort det genomgående, om hur det är problematiskt. Men [...] att det blir lite ytligt: vi konstaterar att vi har jättemycket makt, men [...] jag tycker inte att vi kommer till den poängen; ”hur kan vi göra det här mindre problematiskt då?” (IP5)

Citatet tangerar tidigare forskning som påtalar att socionomstudenter har en teoretisk uppfattning om vad makt är, men att studenternas förmåga att diskutera hur makten ska praktiseras är bristfällig (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118). Samtidigt bekräftar informanternas uppfattade avsaknad av hur-kunskap den tidigare forskning som visar att det just är ”hur man gör”-kunskap som socionomstudenter önskar mer av (Johnsson, 2011: 121). Både denna studies informanter och tidigare forskning uttrycker alltså att praxiskunskapen är bristfällig hos socionomstudenter (jfr Trevithick, 2008: 1226). Denna indikation avviker från utbildningsplanen där studenten, redan efter termin 6, ska ha tränat ”den färdighet och förmåga som krävs för att utveckla och genomföra ett professionellt socialt arbete” (Lunds Universitet, 2016: 4). Detta antyder även att utbildningssyftet om att studenternas ”kunskaper [...] ska relateras till det sociala arbetets praktik” inte uppfylls (Lunds Universitet, 2016: 2). Samtidigt uppfyller informanterna ett av kraven för socionomexamen, att ”visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap”, just genom att påtala dessa kunskapsbrister (Lunds Universitet, 2016: 3). Kunskapsglappet kan förstås som att socionomutbildningen inte lyckas med sitt funktionella syfte att ge studenterna tillräcklig beredskap inför yrkeslivet (jfr Alvesson & Sköldberg, 1994: 283). Enligt forskningen beror detta kunskapsglapp på flertalet faktorer, varav en kan vara lärarnas begränsade förmåga att problematisera makt (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118). Detta bör i så fall förstås som ett bredare problem, eftersom studenterna enbart kommer kunna bistå sina framtida klienter utifrån den medvetenhet som de själva förvärvat under utbildningen (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 119). I förlängningen kan utbildningens brist på att förmedla hur-kunskap alltså riskera att klienter inte möts av den kompetens som de har rätt till.

För vår studie är just lärarnas förmåga att problematisera makten en intressant aspekt, eftersom det enligt informanterna finns en tydlig variation mellan vad olika lärare på Socialhögskolan förmedlar. Alla informanter uppfattar att det i någon mening är splittrade föreställningar rörande yrkesrollen och dess maktaspekter som förmedlas. Denna indikation antyder att det finns flera existerande diskurser inom ramen för socionomutbildningen (jfr Börjesson, 2003: 30). Flertalet informanter uppfattar att en del av lärarkåren aktivt förespråkar brukarinflytande, medan en annan del indirekt förmedlar att studenterna är berättigade till makten – med anledning av sin professionella kunskap. En informant uppfattar att en del av lärarna förmedlar att det i huvudsak är lagarna som måste följas och att det således är mest lämpligt att strunta i idéer som inte lagen stödjer. Det sistnämnda motsätter indikationen på att socionomutbildningen skulle förmedla *det terapeutiska synsättet* (se avsnitt 5.1), eftersom det tangerar diskursen *vidmakthållande av den sociala ordningen* - vilket informanterna ju dessutom uppfattar är mer anknutet till yrkesfältet (Payne, 2006: 12-14; avsnitt 5.1).

Skolan har verkligen inga raka svar. Utan det är återigen beroende på vem det är som föreläser, vem det är som pratar. Det är väl för att de behöver belysa båda perspektiven. (IP3)

Två informanter spekulerar i att variationen mellan förmedlade föreställningar kan bero på lärarnas bakgrund, om det är en skolad akademiker eller någon som har rik yrkeserfarenhet av att möta klienter. Anledningen kan vara att lärare som har arbetat mycket med klienter antas inneha mer praxiskunskap, eftersom de har större erfarenhet av att tillämpa teoretisk kunskap och faktakunskap i yrkesfältet (Trevithick, 2008: 1226). Tre informanter kopplar variationen till att det finns olika politiska ideologier som råder inom lärarkåren. Alla tre är eniga om att majoriteten ligger till vänster på den politiska skalan, men en informant beskriver även ett mer liberalt lärläger som inte tycker att vi ska sträva emot – utan snarare följa med i – den liberala samhällsutvecklingen. En informant ifrågasätter dessutom om Socialhögskolan är tillräckligt öppen för olika politiska perspektiv – eftersom vissa lärare förespråkar en vänsterideologi kan de ju samtidigt medverka till att studenter som inte är vänstersympatisörer känner sig exkluderade.

En informant uppfattar det som att föreläsarna lägger mycket prestige i att förmedla sin specifika syn på socialt arbete, att de vill att studenterna ”ska se det här på mitt vis” (IP4). En annan informant utvecklar denna tendens:

Jag har hört föreläsare säga: ”det här är så dåligt på utbildningen, att det inte är så här, det borde vara mer så här” och pratat utifrån sitt eget perspektiv. Medan vissa kanske mer kan presentera: ”det finns olika sätt att se på det, det här är ett sätt, här presenterar jag någonting, tycker du det är bra? då kan du komma hit” – snarare än ”kom hit; nu tar jag dig i handen”. (IP5)

Informanterna är dock eniga kring att föreläsarnas splittrade förmedlingar av föreställningar är något positivt. En informant uppskattar variationen eftersom den bekräftar att det inte finns några sanningar, medan flera av de andra informanterna resonerar utifrån att variationen ger dem möjlighet att på egen hand forma sin blivande yrkesroll. De olika perspektiv som lärarna förmedlar kräver att studenterna reflekterar, vilket utvecklar deras kritiska tänkande (Bie, 2009: 14). Empirin uttrycker alltså att socionomutbildningens variation skapar en lärande reflektion som får studenterna att tänka självständigt, och inte enbart spegla lärarnas åsikter (Bie, 2009: 17-18). Att det finns en variation kan dessutom antyda att socionomutbildningens lärare inte är överens om att olika företeelser i socialt arbete ska definieras på samma vis.

Jag tycker att det ger en mångsidighet, även om det säkert inte är professorernas syfte. [...] Men när man har lyssnat på flera olika som vill att man ska se de på sitt vis så kan man ju själv fundera igenom vad man tycker om saker och ting; så att det blir en mångfacetterad bild. [...] När man får lite olika perspektiv på det så breddar det ju även ens egna reflektioner kring fenomenet. (IP4)

Detta kan speglas mot att forskare uppmanar socionomutbildningar att ge sina studenter tid och möjlighet att utveckla sina egna teoretiska positioner (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 119). Något som utöver studiens resultat styrker att Socialhögskolan tagit till sig detta råd är skrivelsen att undervisningen präglas av en ”pedagogik vars mål är att studenten själv tar ansvar för sitt lärande” (Lunds Universitet, 2016: 2). Variationen – mellan lärare som aktivt förespråkar brukarinflytande och lärare som indirekt förmedlar att studenterna är berättigade till makten med anledning av sin professionella kunskap – kan tolkas som två konkurrerande diskurser inom utbildningsinstitutionen (jfr Börjesson, 2003: 30). Som tidigare nämnt kan detta förstås som att diskurserna *det terapeutiska synsättet* och *vidmakthållande av den sociala ordningen* står i konflikt inom socionomutbildningen (jfr Payne, 2006: 12-14). Att konkurrerande diskurser faktiskt existerar kan också appliceras på de två politiska läger som omnämns, samt övriga variationer i perspektivförmedlingar som inte är presenterade genom

exempel. Alla dessa diskurser utgörs av vad olika lärare förmedlar, och eftersom Socialhögskolans lärare innehar samma position i talordningen – i alla fall utifrån vår kunskap – innebär detta att lärarna har samma legitimitet och utrymme att tala (Börjesson, 2003: 21). Denna studie har inte undersökt kvantiteten av de olika diskurserna och kan därför inte spekulera i om någon rådande sanningsregim förmedlas på Socialhögskolan. Snarare indikerar den genomgående variationen på att det inte förmedlas någon enhetlig sanningsregim om socionomers yrkesroll och dess maktaspekter (jfr Hörnvist, 1996: 161).

5.3 Använda sig själv som verktyg – det mest vitala?

Flera av informanterna förmedlar att socionomutbildningen har påverkat eller förändrat dem personligen, i synnerhet vad beträffar deras synsätt på – och sätt att tänka om – människor. En informant menar att ”man betar sig mer socionomigt sedan man började här” (IP2), medan en annan informant uppger att man under utbildningen ”lär sig tänka som en socionom” (IP6). Samma informant förmedlar även att utbildningen:

främst lärt mig ett förhållningssätt i hur jag ska möta människor, [...] att det har ...
övats in på något sätt under programmet. (IP6)

Payne (2016: 56) uttrycker att just mellanmänskligt arbete är karaktäristiskt för praktiskt socialt arbete, och det ter sig således rimligt att förhållningssätt i mötet med människor betonas under utbildningen, vilket empirin antyder. Vidare, uppger flera av informanterna att utbildningen har bidragit till en vidgad förståelse för människors komplexitet – att ingen människa är den andra lik.

När jag började här var världen svart eller vit. Det är den INTE nu! Nu är den jävligt grå. [...] Det är komplext, det är mycket variabler som ska vägas in och ta ställning till. Det finns inget konkret svar att ”så här gör man”. (IP3)

Citatet vidrör den flexibilitet som Payne (2006: 56) betonar att yrkesrollen inrymmer, eftersom socialt arbete speglar mångfalden i människor och i sociala kontexter. Detta rimmar även med empirin som anger att ingen människa är den andra lik, vilket leder vidare till den flexibilitet som bemötandet fordrar av socionomen i varje unikt möte med klienter (jfr Payne, 2006: 56). Just förhållningssätt i bemötandet framstår som centralt när informanterna besvarat

frågor om vad utbildningen förmedlar som viktiga egenskaper i yrkesrollen och vad gäller att hantera dess maktaspekter. De egenskaper som empirin särskilt betonar som viktiga i yrkesrollen är att vara ödmjuk och lyhörd, att se hela människan i förhållande till dennes kontext, och att:

[...] möta människan där den står. (IP2)

Citatet speglar den grundhållning i bemötande som Kierkegaard (1999: 286) framhåller; att man först av allt måste finna människan där hon står och börja just där, om man i förlängningen ska lyckas med att föra människan mot ett bestämt mål. Detta kan uppfattas som ett uttryck för att eftersträva förståelse för individen och situationen den befinner sig i, vilket Kierkegaard benämner ”för att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör men först och främst förstå det han förstår” (Kierkegaard, 1999: 286). För att socionomen ska kunna förstå det klienten förstår, behöver socionomen använda sin empatiska förmåga (jfr Englander, 2014: 10). Förståelsens räckvidd må utgå ifrån att tillträdet till en annan människas medvetande är begränsat, men genom att närvara i den andres medvetande kommer vi just så nära dennes subjektiva upplevelse som är mänskligt möjligt (Englander, 2014: 10-11). Förhållningssättet att ingen människa är den andra lik – som empirin ger uttryck för – i samklang med att varje subjektiv upplevelse kräver sin specifika förståelse, betonar på nytt den flexibilitet som praktiskt socialt arbete inrymmer (jfr Payne, 2006: 56; Englander, 2014: 10-11). Så, även om informanterna inte använder begreppet empati, kan vi se att det är dessa förståelsemekanismer som de ger uttryck för att utbildningen förmedlar. Johnsson (2011: 133) hävdar dessutom att människointresse och empati är de specifika egenskaper som socionomstudenter uppfattar kommer vara viktigast i yrkesrollen, vilket stärker empirins tillförlitlighet. Således tangerar empirin även målsättningar i socionomutbildningens utbildningsplan – dels att ”visa empatisk förmåga” (Lunds Universitet, 2016: 3), och dels att ”visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt” (Lunds Universitet, 2016: 3). Detta torde således inbegripa den empatiska förmåga och grundhållning som redogjorts genom empirin i det ovanstående (jfr Englander, 2014: 10-11; Kierkegaard, 1999: 286).

Några av informanterna menar att den personliga utvecklingen – som omnämns tidigare i avsnittet i termer av påverkan och förändring – har bidragit till en större mognad inför att möta människor och hantera maktpositionen i den kommande yrkesrollen. Detta framstår som motsägelsefullt i förhållande till vad som framkommer i avsnitt 5.2, vari empirin förtäljer att utbildningen ej har försett studenterna med tillräckliga kunskaper om *hur* de ska hantera sin

framtida yrkesroll och dess maktaspekter (jfr Johnsson, 2011: 121; Trevithick, 2008: 1226). Likväl vidareutvecklar flera av informanterna här resonemang kring hur mognaden hänger ihop med sådant som utbildningen förmedlat. Informanterna uppger att utbildningen särskilt betonar vikten av att bejaka klientens perspektiv och inflytande, och att man i yrkesrollen ska vara självkritisk, reflekterande och ha medvetenhet om hur man handskas med sin makt i mötet med klienter, i en aktiv strävan mot att använda sin maktposition på ett sätt som främjar ett gott socialt arbete.

De uppmanar till att man ska gå ut med ett tankesätt som ska vara brukarcentrerat.

(IP4)

Exemplet signalerar att det brukarcentrerade förhållningssättet ska vara centralt i socialt arbete, vilket kan förstås som ett uttryck för att omfamna den kunskap som klienterna har och att deras kunskap har ett betydande utrymme i det sociala arbetets kunskapsbas (Trevithick, 2008: 1217-1218). Empirin förtäljer således att socionomutbildningen förmedlar *det terapeutiska synsättet* genom att informanterna säger sig uppmanas att bejaka klienters inflytande, vilket enligt Payne (2006: 12-13) tjänar syftet att möjliggöra för klienterna att uppnå bästa möjliga välbefinnande. Här framkommer en motstridighet i förhållande till avsnitt 5.2, vari empirin ger uttryck för diskursen *vidmakthållande av den sociala ordningen*, utifrån att somliga lärare uppfattas lägga fokus på att socionomer bör fokusera på att följa lagar snarare än att utgå ifrån klienternas inflytande. Likväl betonar empirin i detta avsnitt vikten av lyhördhet inför individen och fokus på just dennes specifika komplexitet och situation, som Payne (2006: 13, 56) menar att *det terapeutiska synsättet* strävar efter eftersom det enligt synsättet är centralt för socialt arbete att underlätta klienternas personliga utveckling och möjliggöra självförverkligande. Förståelsen – för klienten och dennes värld – som eftersträvas enligt empirin i det ovanstående, tangerar den ömsesidiga påverkansprocess som är kännetecknande för just *det terapeutiska synsättet* (jfr Payne, 2006: 13). Att främja detta ömsesidiga utbyte mellan socionom och klient – mentaliteten att lära av varandra – kan utifrån empirin förstås som möjligt genom att ha ett självkritiskt och reflekterande förhållningssätt, och medvetenhet om hur man handskas med yrkesrollens maktaspekter i mötet med klienten, vilket ligger helt i linje med *det terapeutiska synsättet* (jfr Payne, 2006: 13). Att ha ett reflekterande och medvetet förhållningssätt, ligger också helt i linje med Bies (2009: 11-17) utläggningar om reflektion. Bie (2009: 11, 16) anger att reflektionsprocessen möjliggör för nya lärdomar och personlig utveckling, genom den medvetenhet man har om sina tidigare tankesätt. Reflektion ger dessu-

tom kännedom om egna attityder, värderingar och känslor och utgör därmed en kunskap som kan användas som hjälpmedel i det praktiska arbetet (Bie, 2009: 17). Således är målet med reflektion att vidga förståelsen av sig själv, vilket i förlängningen underlättar förståelsen för andra i yrkesutövandet (jfr Bie, 2009: 14, 16). Flera informanter förmedlar just att reflektion är en central del av utbildningen, och att reflektion är en källa till självrannsakan och personlig utveckling. Några informanter menar att den personliga utvecklingen i sättet att tänka har främjats genom utbildningens alla individuella uppgifter där fokus ligger på att reflektera och tänka till själv.

Det är rätt så många moment där man delvis ska reflektera kring sin roll som socialarbetare, och där ingår ju då också sin roll som myndighetsutövare. Så det är någonting som man får reflektera kring ganska ofta, och då även prata om sina reflektioner. Det upplever jag som ganska bra, programmet förmedlar liksom en bild av att man ständigt ska gå att tänka på det här, att man ständigt ska vara medveten om den maktutövning man utför, och reflektera kring den, så att man ska kunna utföra den på ett bra sätt. (IP4)

Informanten ger i det ovanstående uttryck för att socionomutbildningen förmedlar att reflektion och medvetenhet är grundläggande funktioner att hålla aktiva i yrkesrollen och i hanterandet av makt. Detta överensstämmer med att det är ytterst angeläget att socionomer har kunskap om hur makt kan användas effektivt, vilket utbildningar har som uppdrag att förmedla till studenter genom att engagera dem i att tänka kritiskt i förhållande till sin förståelse och uppfattning om makt (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 108). Detta tangerar alltså genom den betoning som empirin i det ovanstående signalerar att utbildningen förmedlar om vikten av reflektion (jfr Bie, 2009: 11-17). Reflektion rimmar också med att yrkesrollen fordrar att socionomen har kunskap om sig själv och sitt eget kunnande – vilken räckvidd och vilka gränser det egna kunnandet rymmer, liksom vilka styrkor och svagheter det präglas av (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 98). Med andra ord är självkännedom en central kunskap för socionomer att inneha, vilket empirin också ger uttryck för att utbildningen förmedlar, bland annat genom redogörelsen att reflektion är en källa till självrannsakan. Härmed kommer ett av lärandemålen i utbildningsplanen till uttryck, vilket anger att studenten ska visa självkännedom för att uppnå examen (Lund Universitet, 2016: 3). Att utbildningen har påverkat eller förändrat informanternas synsätt på – och tankesätt om – människor signalerar

att de visar självkänedom eftersom de indirekt förmedlar att de är medvetna om förändringen som ägt rum i deras sätt att vara och i förståelsen av deras omvärld (jfr Bie, 2009: 11).

Flera informanter menar att reflektion också utgör ett verktyg att regelbundet ta i bruk för att hantera yrkesrollen på bästa möjliga vis i förhållande till klienterna. Utifrån informanternas utsagor kan reflektion alltså förstås som ett medel, eller ett verktyg, för att uppnå målet att visa självkänedom (Lunds Universitet, 2016: 3). Reflektion som verktyg kan således ses som en källa som har lagt en grund för studenternas praxiskunskap (jfr Trevithick, 2008: 1226), som ju indikerats vara bristfällig i tidigare avsnitt (se 5.2). Med andra ord kan verktyget reflektion, som läggs till grund under socionomutbildningen, sedan användas som ett verktyg när studenterna ska tillskansa sig praxiskunskaper i yrkesrollen (jfr Trevithick, 2008: 1226).

Sammantaget kan vi utifrån empirin i detta avsnitt uppfatta att socionomutbildningen förmedlar *det terapeutiska synsättet* på yrkesrollen och dess maktspekter (jfr Payne: 2006: 13). Att samhällelig utveckling går hand i hand med individuella och sociala förbättringar (Payne, 2006: 13), kan alltså uppfattas vara Socialhögskolans agenda att förmedla till de blivande socionomerna. Utifrån empirins fokus på att uppnå förståelse för klienten kan socionomens makt – övervakad av socionomens egen reflektion – således användas för att underlätta för klienten att uppnå självförverkligande, i enlighet med *det terapeutiska synsättet* (Payne, 2006: 13).

Med detta avsnitt, kan alltså en motsättning uppfattas framträda. I avsnitt 5.2 synliggör ju empirin att utbildningen inte förbereder studenterna tillräckligt inför yrkeslivet – informanterna betonar särskilt brister i den *hur*-kunskap som förmedlas. Samtidigt framkommer i detta avsnitt att informanterna upplever att utbildningen har rustat dem med tankesätt, synsätt och förhållningssätt som rör just *hur* man ska bemöta människor. Empirin uttrycker att reflektion är en betydelsefull del i detta, och korrelerar med att reflektion syftar till att utveckla yrkesmässig medvetenhet och att förbättra sina yrkesfärdigheter (Bie, 2009: 16). Härmed kan vi förstå att den mognad som somliga av informanterna upplever sig ha utvecklat – inför mötet med människor och att hantera makt i den kommande yrkesrollen – härrör från att de i så stor utsträckning har tränat sig i att reflektera, och därför har tillit till sin reflektionsförmåga. Detta skiljer sig väsentligt från det som betonas i avsnitt 5.2 som rör avsaknad av kunskap kring *hur* teoretisk kunskap kan omsättas i det praktiska sociala arbetet, och att det är anledningen till att informanterna upplever att utbildningen inte förberett dem tillräckligt inför yrkeslivet. Att använda sig själv som verktyg – genom reflektion och medvetenhet – är däremot någonting som utbildningen har förberett studenterna på. Således har utbildningen alltså försett studenterna med *en form av förberedelse* inför yrkeslivet – vilket innebär att det som tidigare till

synes kunde uppfattas som en motsättning, inte längre är att betrakta som en motsättning utifrån vad som demaskerats med dessa resonemang. Denna form av förberedelse – *hur man ska bemöta människor* – är dessutom fundamental med utgångspunkt i att mellanmänskliga möten är grundläggande i socialt arbete (Payne, 2006: 56). Oavsett vilket yrkesfält socionomer verkar inom, så utgör nämligen det mänskliga mötet grundbulten i allt socialt arbete (Payne, 2006: 56).

5.4 Hur bred är arbetsmarknaden, egentligen?

Som en följd av informanternas uppfattade brist på koherens mellan skola och yrkesfält (se avsnitt 5.1), samt avsaknaden av *hur*-kunskap (se avsnitt 5.2), ter det sig logiskt att alla sex informanter lyfter fram gästföreläsare som något väldigt positivt. Gästföreläsare är något som alla informanter hade önskat mer av, när de ser tillbaka på sin socionomutbildning. Dels menar informanterna genomgående att föreläsningar av personer med klientbakgrund har genererat väldigt viktig förståelse för hur det är att befinna sig i en klientposition. Följande informant berättar varför sådana föreläsningar är så önskvärda:

Ta in till exempel en brukare som själv haft erfarenhet av socialtjänsten, som känner igen myndighetsutövning, som själv får förklara hur den personen upplevt det med makten. Så att man får ta del av en konkret erfarenhet av det. (IP1)

Samtidigt menar informanterna att föreläsningar av yrkesverksamma socionomer har genererat en tydligare verklighetsanknytning och bättre förståelse kring hur det faktiskt är att arbeta som socionom.

Jag tycker att de föreläsningarna genom hela programmet har varit väldigt bra! För då har det varit någon med anknytning till det praktiska arbetet som har varit och pratat om hur det är, istället för att där står någon akademiker som pratar om hur det är. (IP4)

Det som däremot lyfts fram som det mest positiva med föreläsningar av yrkesverksamma är att dessa visar på den breda arbetsmarknad som faktiskt finns för socionomer. Information kring denna bredd är nämligen något som informanterna inte uppfattar förmedlas i tillräckligt

stor utsträckning. Empirin är närmare bestämt enig kring att socionomutbildningen fokuserar på att studenternas framtida yrkesroll finns inom socialtjänsten.

De har väl nästan propagerat lite igenom programmet, för att man ska ha någon form av handläggningsjobb; att man ska sitta som socialsekreterare och handlägga. [...] Det är väldigt många som har pratat om att det borde vara ens första jobb, och att det ger bra erfarenheter. Och sen så känns det som att man har lagt mindre fokus på andra yrken. (IP4)

Information om arbetsmarknadens bredd har enligt två informanter framgått via en powerpoint under en föreläsning i början av utbildningen, där extremt många yrken var uppräddade. I övrigt har hela socionomutbildningen varit inriktad på socialtjänsten, enligt empirin. Några av de yrkesmöjligheter som informanterna framhåller att de har saknat är hur det är att arbeta i ideella organisationer, hur det är att jobba i privata företag och hur det är att arbeta med funktionshinder.

Jag upplever i allmänhet att de allra flesta har en väldigt låg kunskap kring funktionsvariationer och kanske framför allt intellektuella funktionsvariationer, och då tycker jag att det är problematiskt att man kan gå ut och lätt få ett chefsjobb inom det efter utbildningen. (IP5)

Det som emellertid flest informanter är kritiska emot är avsaknaden av strukturellt socialt arbete. Alltså, hur man som socionom kan arbeta med strukturella frågor, förebyggande eller med förändringsarbete (Sundell & Soydan, 2008: 28). Empirin indikerar att informanterna inte uppfattar att det har fångats upp alls, vilket tydliggörs genom att en informant uttrycker att det inte har funnits någon litteratur kring det, eller någon uppgift eller tentamensfråga om det, under hela socionomutbildningen. Denna empiriska utsaga stämmer inte med utbildningsplanen, i vilken studenterna efter termin 7 ska ha redskap och förmåga att analysera konsekvenser av sociala interventioner för samhälle på makro-, meso- och mikronivå (Lunds Universitet, 2016: 4). Ett av målen för en socionomexamen är dessutom att studenterna skall visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på samhällsnivå (Lunds Universitet, 2016: 2). Istället indikerar alltså empirin att socionomutbildningen har ett huvudsakligt fokus på yrkesroller inom socialtjänsten – på att studenterna således ska utföra socialt arbete på mikronivå, med individer eller familjer. Detta kan förstås i förhållande till

forskning som visar att professionen socialt arbete oavbrutet letar efter sin identitet, på grund av valmöjligheter som att just rikta in sig på individer eller samhällen (Gitterman, 2014: 605). I Socialhögskolans fall tyder empirin onekligen på att utbildningsinstitutionen har valt att rikta in socionomutbildningen på individer. Inriktningen på individer är en diskurs som ligger i linje med *det terapeutiska synsättet*, som betonar att socialt arbete bör vara inriktat på individuella förbättringar, genom interaktion på mikronivå mellan socionom och klient (Payne, 2006: 12-13). Payne (2006: 10) resonerar även kring att olika förespråkare argumenterar för att socialt arbete bör vara inriktat mot social förändring respektive individuell problemlösning, och att det faktum att man aldrig uppnår enighet i detta tvistemål antyder att det ena inte kan existera utan det andra. Men, denna studies resultat indikerar alltså att socionomutbildningens inriktning på individuell problemlösning i hög grad existerar – utan den andra. Detta skulle kunna betyda att skolans studenter inte får kännedom om möjligheten att utföra strukturellt förändringsarbete, samt att skolan inte har lyckats förmedla att det finns förändringspotential i socialt arbete. Likväl är socialt arbete varken något naturligt eller beständigt – eftersom det är ambivalent i sin natur (Payne, 2006: 10). Den förändringspotential som detta förtydligande uppvisar, indikerar alltså empirin att socionomstudenterna går miste om.

Samtidigt menar vi, mot bakgrund av den eviga ambivalensen, att det inte kan finnas någon bestämd sanning för vilken inriktning socionomutbildningar bör välja (jfr Payne, 2010: 10). Trots det kan studiens författare, med insikt om den bristande koherens som redan verkar existera mellan skola och yrkesfält (se avsnitt 5.1), reagera på indikationen att en inriktning har valts medan en annan har uteslutits. Detta ensidiga val av inriktning expanderar ju i så fall ett redan existerande glapp, vilket bör ifrågasättas. Inriktningen ter sig dessutom ologisk utifrån Paynes resonemang (2006: 10) om att det ena inte kan existera utan det andra, tillsammans med vår kunskap om att strukturellt socialt arbete onekligen existerar i det sociala arbetets yrkesfält (Sundell & Soydan, 2008: 28).

5.5 Vems kunskap får inflytande i det sociala arbetet?

Av empirin framkommer att värdet av professionellas respektive klienters kunskap betonas i olika grad beroende på vilket ämnesområde som avhandlas, vilket också diskuteras utifrån empirin i avsnitt 5.2. När brukardelaktighet dryftas under utbildningen lägger somliga lärare särskild vikt vid klienters kunskap som betydelsefull, medan somliga lärare betonar betydelsen av de professionellas kunskaper i förhållande till kunskap som är kopplad till myndig-

hetsutövning, så som juridik. På frågan om vad utbildningen har förmedlat om balansen mellan socionomers och klienters kunskaper, har en informant angett:

Det är mer att det ska finnas ett inflytande, där den man ska hjälpa ska få säga sitt, men det är ju sällan man pratar om deras ... makt som någonting [...] som skulle väga tyngre liksom än min profession. [...] Den [*socionomens kunskap*, författarnas tillägg] är ganska stabil och solid jämfört med brukares, som är ett inflytande bara. (IP2)

Flera av informanterna menar att utbildningen generellt förmedlar att de professionellas kunskap är mest betydelsefull. Detta kan framstå som motsägelsefullt i förhållande till vad som framkommer i tidigare avsnitt (5,1; 5.3) i vilka empirin uttrycker att utbildningen förespråkar ett brukarcentrerat förhållningssätt i yrkesutövandet, och att detta speglar *det terapeutiska synsättet* på socialt arbete. Detta sammanfaller vidare med diskussionen i avsnitt 5.2 om att det inom utbildningen råder två konkurrerande diskurser. Att socionomers kunskap skulle vara mer betydelsefull än klienters kunskap, rimmar illa med att det sociala arbetets kunskapsbas ska vara influerat av kunskap från alla personer som är involverade i arbetet, i synnerhet vad gäller den kunskap och de erfarenheter som klienter bidrar med (Trevithick, 2008: 1217-1218). Således är det alltså meningen att klienters kunskap ska vara sammanflätad med och ses som en beståndsdel i professionellas kunskap (jfr Trevithick, 2008: 1217-1218). Däremot är den kunskap som professionella erhåller genom utbildning av betydelse för den expertis som karakteriserar socionomprofessionen (Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 79, 93). Likväl innebär professionaliseringsprocessen att dessa kunskaper integreras i det praktiska sociala arbetet, vilket i stor utsträckning inbegriper att integrera den kunskap som klienter bistår med (jfr Svensson, Johnsson & Laanemets, 2008: 93).

De förmedlar att våra professionella kunskaper väger tyngst, och det tycker jag är väldigt synd. Det sägs ofta att brukarens kunskaper är viktiga, men där känner jag inte att vi har fått någonting konkret med oss i ”Hur kan vi använda det då? Hur gör vi för att släppa fram brukarens kunskaper?” (IP5)

Informanten tangerar här samma tematik som i avsnitt 5.2 – i vilket vi diskuterar bristen på *hur*-kunskap – och menar att det som utbildningen förmedlar om klienters kunskaper är alltför ytligt för att man ska kunna förstå hur denna form av kunskap kan tillvaratas i praktiken (jfr

Johnsson, 2011: 121). Ovanstående citat relaterar till tidigare forskning som anger att studenterna betonar vikten av samverkan med klienter på ett sätt som främjar empowerment, men att studenterna inte vet hur de i praktiken ska gå tillväga för att uppnå detta (Bubar, Bundy-Fazioli & Quijano, 2013: 118). Empirin signalerar alltså att utbildningen inte ger studenterna tillräckliga praxiskunskaper (Kelly & Wilson, 2010: 2445, jfr (Trevithick, 2008: 1226). Istället framstår faktakunskap – om exempelvis juridik – som betonat i utbildningen vad gäller den status som de professionellas kunskaper innebär (jfr Trevithick, 2008: 1222). Här ser vi en koppling till den empiri som ger uttryck för att utbildningen fäster huvudsakligt fokus på yrkesroller inom socialtjänsten (se avsnitt 5.4). Ett antagande är att faktakunskap är särskilt framträdande inom just dessa yrkesroller eftersom juridiken är en utgångspunkt för, och ett grundläggande verktyg i, yrkesutövningen – vilket överensstämmer med att olika yrkesfält värderar kunskapsbasens olika beståndsdelar utifrån vilken kunskapsform som anses mest betydelsefull för det specifika yrkesfältets verksamhet (Trevithick, 2008: 1218). Att empirin ger uttryck för att utbildningen relaterar faktakunskap till de professionellas kunskaps status, framstår således som sammanhängande med att utbildningen uppfattas ha en så tydlig inriktning mot arbete inom socialtjänsten (se avsnitt 5.4). Härmed kan det också uppfattas som en logisk följd att empirin utvisar att de professionellas kunskap framstår som mer värdefull är klienters, även om detta motsätter att alla involverade parter ska ha inflytande över den kunskap som utgör det sociala arbetets kunskapsbas (Trevithick, 2008: 1217-1218). Vidare, kan empirin uppfattas signalera att yrkesrollen inbegriper en veta bättre-mentalitet (jfr Jansson, 1997: 62), vilket speglar diskursen *vidmakthållande av den sociala ordningen* – socialarbetarna besitter den viktigaste kunskapen och använder denna för att hjälpa individerna tillrätta i livet (Payne, 2006: 14). Som nämnt, kontrasterar detta mot tidigare avsnitt (se 5.1, 5.3, 5.4) av vilka det framgår av empirin att utbildningen förmedlar *det terapeutiska synsättet*. Diskursen *vidmakthållande av den sociala ordningen*, i samklang med vad empirin i detta avsnitt utvisar, undertrycker istället *det terapeutiska synsättet* om klienters inflytande och egenmakt – att socialt arbete ska ske *tillsammans med snarare än för* människor (Akademikerförbundet SSR, 2014: 3; Payne, 2006: 13).

Vidare framgår av empirin att utbildningen ger uttryck för ett motsägelsefullt förhållnings-sätt till den kunskap som förmedlas av personer med klientbakgrund. En informant uppger att utbildningen förmedlar att personer med klientbakgrund som kommer och föreläser anses ha betydelsefull kunskap, men att det faktum att de en gång levt med en social problematik hamnar i fokus istället för kunskapen de lyfter fram. Informanten uppfattar att utbildningen förmedlar följande inställning:

Hen kan det här och det här och det här om sina saker, men [...] är fortfarande en brukare. (IP2)

Empirin utvisar alltså att kunskaper även kan värderas utifrån den status som tillskrivs personen som föreläser. Några av informanterna menar att detta framkommer genom hur olika lärare presenteras av annan utbildningspersonal; att personer med klientbakgrund presenteras på ett annat sätt än personer med forskarbakgrund. Enligt empirin presenteras personer med klientbakgrund på ett sätt som får deras kunskap att framstå som mindre värdefull i jämförelse med kunskap som förmedlas av personer med forskarbakgrund – forskare förmedlas ha en högre status och att kunskapen som de besitter därmed är mer betydelsefull. En informant uppfattar att utbildningen signalerar inställningen att:

Makten är större i någon som har forskat om självskadebeteende i 15 år men aldrig självskadat, än personen som faktiskt har gjort det. (IP2)

I någon mån tangerar det ovanstående den diskussion vi fört tidigare i avsnittet om den status som förmedlas om kunskap som bygger på klienters erfarenheter. I detta sammanhang betonas den status olika personers kunskap tillskrivs utifrån om kunskapen är baserad på livserfarenheter eller forskning. Citatet speglar förhållandet mellan kunskap och makt, vilket ger en antydning om vilken diskurs kring kunskap som råder på Socialhögskolan (jfr Börjesson, 2003: 34). Såväl personer med klientbakgrund som personer med forskarbakgrund ges utrymme att tala, men det är forskarna som tillskrivs den större legitimiteten genom sina vetenskapliga kunskapsgrunder och därmed står högre i kurs i talordningen (Börjesson, 2003: 21, 34). Empirin antyder alltså att den vetenskapliga kunskapen är överordnad den kunskap som klienter respektive personer med klientbakgrund besitter (jfr Hörnqvist, 1996: 161).

En ytterligare indikation som har utkristalliserats i empirin, är en specifik informants uppfattning att socionomutbildningen reproducerar *vi och dom* utifrån hur lärarna språkligt uttrycker sig om klienter. Denna informant uppger att lärarna pratar om klienter och sociala problem som om de vore någonting främmande; som om ingen i undervisningssalen skulle ha personlig erfarenhet eller vara närstående till någon med erfarenhet.

Jag har en bild i allmänhet som jag har varit ganska besviken på under utbildningen, att det som förmedlas som det professionella som socionom är; det är väldigt

distansinriktat och det är väldigt mycket ”vi och dom”. Att det är ”vi” professionella och så är det ”dom” brukarna som är lite konstiga. Nu överdriver jag lite, men jag tycker att den bilden överlag har förts fram alldeles, alldeles för mycket. Och att den har varit ganska genomgående, tyvärr. (IP5)

Informanten beskriver att detta är en mentalitet som har kommit till uttryck genom hela utbildningen, med undantag för termin 4 som fokuserade på att möta just den person man har framför sig. Informanten menar att detta skillnadsskapande har kommit till uttryck när det pratas om grupper av människor med en viss social problematik.

Jag tänker att det är genom att se personen, som man möter, som en människa, att ge den utrymme att vara en människa och inte bara en stereotyp. Jag tänker att det är saker som sägs i teorin, men vi kommer liksom inte dit! [...] Alltså, om föreläsaren står och uttrycker sig på ett sätt som skapar ett *vi och dom*; då hjälper det ju inte hur mycket man säger att man inte ska göra det – om man själv står och gör det under föreläsningarna. (IP5)

De dubbla budskap som informanten ger uttryck för i ovanstående citat kan sammankopplas med programbeskrivningen i utbildningsplanen, vilken anger att undervisningen präglas av en antidiskriminerande pedagogik (Lunds Universitet, 2016: 2). Utifrån informantens utsagor i det ovanstående, kan funderingar väckas huruvida utbildningen egentligen förhåller sig antidiskriminerande i sin pedagogik. Det går ju att tolka informantens utsagor om skillnadsskapande genom språkbruk som en form av diskriminering, som kommer till uttryck just genom pedagogiken. Dessa resonemang kan vi dock på intet vis utveckla med stöd av empirin i övrigt, eftersom det enbart rör sig om en informants utsagor. Härmed måste denna indikation betraktas som högst begränsad. Likväl fann vi det relevant att lyfta denna informants resonemang, då informanten upplevde skillnadsskapandet som något djupt problematiskt. Det kan förefalla relevant att fråga sig vilka konsekvenser en pedagogik med diskriminerande tendenser får för studenternas inläring och de förhållningssätt de bär med sig vidare till yrkeslivet (jfr Mathiesen, 1989: 33). Socialhögskolan innehar ju en maktposition och ett tolkningsföretäde genom den status som dess kunskapsproduktion genererar (Hörnqvist, 1996: 161).

6. Avslutande diskussion

Inledningsvis förefaller ett lämpligt konstaterande vara att studien har indikerat en bristande koherens mellan socionomutbildningen och socionomers yrkesfält. I avsnitt 5.1 framkommer att informanterna uppfattar att socionomutbildningen förmedlar en alltför idealiserad föreställning om yrkesfältet, jämfört med hur informanterna uppfattar att yrkesfältet egentligen ter sig. I avsnitt 5.4 framkommer därtill att informanterna uppfattar att socionomutbildningen huvudsakligen förmedlar föreställningar om yrkesroller inom socialtjänsten, samtidigt som informanterna framhäver utbildningens avsaknad av inslag om strukturellt socialt arbete. Det som informanterna uppfattar att socionomutbildningen förmedlar – en idealiserad föreställning om yrkesfältet samt en yrkesroll inom socialtjänsten – ligger båda inom ramen för *det terapeutiska synsättet* (Payne, 2006: 12-13). Dessa resultat, tillsammans med studiens andra resultat som också indikerar det, skulle således fresta lekmannen att välja den enkla avfarten mot slutsatsen att Socialhögskolans socionomutbildning förmedlar *det terapeutiska synsättets* diskurs (jfr Payne: 2006: 12-13).

Denna studie vägrar dock acceptera en sådan förenklad lösning, eftersom analysen även förmedlar motsättningar gällande vilka diskurser som förmedlas. Låt oss därför inledningsvis titta på dessa utifrån vilka föreställningar som förmedlas om socionomers yrkesroll, eftersom analysen kort och gott utkristalliserar en komplexitet kring denna. Enligt 5.1 uppfattar informanterna att ett altruistiskt ideal om yrkesrollen förmedlas; att studenterna bör bli socionomer utifrån sin strävan att göra världen till en bättre plats (Flexner, 1915: 6). I avsnitt 5.2 visar empirin att informanterna känner sig illa rustade inför den kommande yrkesrollen på grund av utbildningens bristfälliga förmedling av *hur*-kunskaper – medan avsnitt 5.3 motsägelsefullt indikerar att de tvärtom upplever sig rustade inför yrkesrollen tack vare förhållningssätt som förmedlats kring hur de ska bemöta människor. Samtidigt rapporterar avsnitt 5.2 att det verkar förekomma en tydlig variation av föreställningar som förmedlas från socionomutbildningens lärarkår, helt oavsett rådande vinkel på yrkesrollen – vilket förstås adderar ytterligare mystik.

Sett till vad informanterna uppfattar att socionomutbildningen förmedlar om yrkesrollens maktaspekter exemplifieras denna variation genom lärare som aktivt förespråkar brukarinflytande och lärare som indirekt förmedlar att studenterna är berättigade till makten med anledning av sin professionella kunskap (se avsnitt 5.2). Det senare styrks genom den uppfattade föreställningen att professionellas kunskaper väger tyngre än klienters (se avsnitt 5.5) och att yrkesrollen således förmedlas innefatta en veta-bättre mentalitet (Jansson 1997: 62), vilket är

en diskurs som naturligtvis skulle kunna få betydande konsekvenser för studenternas syn på yrkesrollens maktaspekter. Men å andra sidan indikerar analysen samtidigt att socionombildningen förmedlar ett reflekterande förhållningssätt inför att handskas med yrkesrollens maktaspekter (se avsnitt 5.3).

Dessa redogjorda empiriska fynd kan vid första anblick tolkas som ett virrvarr av motsägelser, och detta ännu starkare efter att ha bevittnat de olika teoretiska diskurser som motsägelserna har knutits till i sina respektive avsnitt. Förutom *det terapeutiska synsättet* indikerar empirin att diskursen *vidmakthållande av den sociala ordningen* förmedlas (se avsnitt 5.2; 5.5; jfr Payne, 2006: 12-14). Denna motsättning ter sig dock ytterst logisk, sett till att socialt arbete faktiskt är ambivalent i sin natur (Payne, 2006: 10). Ett synsätt inom socialt arbete kan närmare bestämt inte existera – om det inte finns något opponerande synsätt (Payne, 2006: 10). Motsättningen ligger även i linje med forskning som antyder att socialt arbete oavbrutet söker efter sin identitet, och troligtvis för all framtid kommer fortsätta med detta – eftersom den så har gjort sedan dess professionella födsel (Gitterman, 2014: 605). Samtidigt är det värt att betona att ingenting antyder att *det transformativa synsättet* förmedlas, då inget av våra empiriska fynd tyder på dess förekomst – samt att informanterna själva påtalar en avsaknad kring föreställningar om en yrkesroll som syftar till sociala förändringar (se avsnitt 5.4).

Väljer vi att minska perspektivet till något av studiens enskilda empiriska fynd, och för en stund förtränga den mer komplexa samverkan fynden emellan, går det däremot att bli aningen exalterad. Studiens resultat rymmer nämligen åtskilliga tendenser som var för sig kan te sig attraktiva för forskare att biträda och vidareutveckla. Därutöver hade forskning kring vad Socialhögskolan och dess lärare faktiskt ämnar förmedla varit synnerligen intressant som kontrast mot denna studies resultat. Eftersom detta är en kandidatuppsats med den typ av begränsande ramar som medföljer en sådan, är vidare forskargärningar något som vi anser vara exceptionellt brännande och därför uppmanar till.

Referenslista

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). "Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt" i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Akademikerförbundet SSR (2014). "Global definition av professionen socialt arbete" (elektronisk), <http://akademssr.se/sites/default/files/files/global_definition_socialt_arbete.pdf> (2016-05-12).
- Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bie, Kristin (2009). *Reflektionshandboken*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Blom, Björn & Nygren, Lennart (2006). "Socionomstudenters kunskapsanvändning under studiepraktiken – orsaker, strategier och effekter" i Blom, Björn & Morén, Stefan & Nygren, Lennart (red.), *Kunskap i socialt arbete – om villkor, processer och användning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bubar, Roe & Bundy-Fazioli, Kimberly & Quijano, Louise M (2013). "Graduate Students' Perceptions of Professional Power in Social Work Practice" i *Journal of Social Work Education*, 49(1): 108-121.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Edvardsson, Bo (1986). *Medborgarperspektiv på informationshantering i statliga organisationer vid ett fall av sjukfrånvarokontroll – en kritisk studie av den leende fascismen*. Analys av handläggning inom Socialtjänsten. Örebro. "
- Englander, Magnus (2014). "Empathy Training from a Phenomenological Perspective" i *Journal of Phenomenological Psychology*, 45: 5–26.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2011). "Intervjuer" i Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009A). "Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier" i Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009B). "Kvalitativ forskning och kvalitativ analys" i Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

- Flexner, Abraham (1915). "Is Social Work a Profession?" (senast uppdaterad 2014). Official proceedings of the annual meeting: 1915, p. 576: Collection: National Conference on Social Welfare Proceedings (elektronisk), <<http://www.socialwelfarehistory.com/social-work/is-social-work-a-profession-1915/>> (2016-05-22).
- Gitterman, Alex (2014). "Social Work: A Profession in Search of Its Identity" i *Journal of Social Work Education*, 50(4): 599-607.
- Howarth, David (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber AB.
- Hörnqvist, Magnus (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson.
- Jansson, Teresa (1997). *Olämpligt bemötande av klienter inom socialtjänsten*. Örebro universitet: Institutionen för samhällsvetenskap.
- Johnsson, Eva (2011). "Socionomutbildningen" i Olofsson, Gunnar & Pettersson, Otto (red), *Med sikte på profession – akademiska utbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Ariadne.
- Kalman, Hildur & Lövgren, Veronica (2012). "Etik i forskning och etiska dilemman – en introduktion" i Kalman, Hildur & Lövgren, Veronica (red.), *Etiska dilemman – forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Gleerups: Malmö.
- Kelly, Berni & Wilson, George (2010). "Evaluating the effectiveness of social work education: preparing students for practice learning" i *British Journal of Social Work*, 40(8): 2431-2449.
- Kierkegaard, Sören (1999). "Till eftertanke" i Böttiger, Lars Erik & Nordenström, Jörgen (red), *Å herregud, mitt i semestern*. Stockholm: Karolinska Univ.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994). "Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier" i Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Levin, Claes (2008). "Att undersöka 'det sociala' – några ingångar" i Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans & Eliasson-Lappalainen, Rosmari & Jacobsson, Katarina (red.), *Forskningsmetodik för socialvetare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Samhällsvetenskapliga fakulteten, Socialhögskolan (senast uppdaterad 2016-04-05). "Utbildning", "Socionomprogrammet", "Utbildningsplan" (elektronisk), <<http://www.soch.lu.se/sites/soch.lu.se/files/utbildningsplan-socionomprogrammet.pdf>> (2016-05-05).
- Lynch, Deborah & Tham, Pia (2014). "Prepared for Practice? Graduating Social Work Students' Reflections on Their Education, Competence and Skills" i *Social Work Education*, 33(6): 704-717.

- Mason, Jennifer (2002). "Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting" i May, Tim (red.), *Qualitative Research in Action*. London: Sage.
- Mathiesen, Thomas (1989). *Den dolda disciplineringen*. Göteborg: Korpen.
- May, Tim (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Anne-Sofie (2012). "Mellan empati och kritisk granskning?" i Kalman, Hildur & Lövgren, Veronica (red.). *Etiska dilemman – forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Gleerups: Malmö.
- Payne, Malcolm (2006). *What is Professional Social Work?* Bristol: BASW/Policy Press.
- Rennstam, Jens & Wästerfors, David (2011). "Att analysera kvalitativt material" i Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Salonen, Tapio (2005). "Rena Rama Sociorama – kunskapsutveckling mellan universitet och socialtjänst" i *Rapportserie i socialt arbete*. Nr 3. Växjö universitet.
- Schiff, Miriam & Zeira, Anat (2014). "Field Education: A Comparison of Students' and Novice Social Workers' Perspectives" i *British Journal of Social Work*, 44(7): 1950-1966.
- Skaerbaeck, Eva (2012). "Ansvar, anonymitet och kunskapsanspråk" i *Etiska dilemman – forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*, i Kalman, Hildur & Lövgren, Veronica (red.). Gleerups: Malmö.
- Sundell, Knut & Soydan, Haluk (2008). "Från kunskap till praktik" i Roselius, Maria och Sundell, Knut (red.), *Att förändra socialt arbete: forskare och praktiker om implementering*. Stockholm: Gothia.
- Sunesson, Sune (1981). *När man inte lyckas: om hinder, vanmakt och oförmåga i socialt arbete*. Stockholm: AWE/Geber.
- Sunesson, Sune (2003). "Socialt arbete – en bakgrund till ett forskningsämne" i *Socialt arbete: en nationell genomlysning av ämnet*. Högskoleverkets rapportserie, s. 75-131.
- Svensson, Kerstin & Johnsson, Eva & Laanemets, Leeili (2008). *Handlingsutrymme: utmaningar i socialt arbete*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Svensson, Peter & Ahrne, Göran (2011). "Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt" i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Trevithick, Pamela (2008). "Revisiting the Knowledge Base of Social Work: a Framework for Practice" i *British Journal of Social Work* (2008) 38, 1212–1237.
- Vetenskapsrådet (senast uppdaterad 2002). "Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning" (elektronisk), <http://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf> (2016-03-17).

Bilaga 1 – Introduktionsbrev

”Hej kära socionomstudent,

Vi är två socionomstudenter som just nu skriver en kandidatuppsats under termin 6. Under handledning av universitetslektor Karin Kullberg kommer vår studie att undersöka vilka föreställningar som socionomstudenter uppfattar att Socionomprogrammet förmedlar om socionomers yrkesroll och dess maktaspekter. Vi önskar ta reda på detta genom att genomföra semistrukturerade intervjuer med studenter som går termin 7 på Socionomprogrammet våren 2016. Enligt vår uppfattning är det en mycket viktig undersökning, där Du alltså har möjlighet att uttrycka dina uppfattningar om vad Socionomprogrammet har förmedlat om din kommande yrkesroll under dina sju terminers studier!

Intervjuerna kommer att spelas in med diktafon, och intervjupersonen får när som helst avbryta sitt deltagande. Intervjupersonerna kommer att anonymiseras samtidigt som all information kommer att behandlas konfidentiellt och inte användas i något annat syfte än att besvara studiens frågeställningar. Allt material kommer att förstöras när uppsatsen är klar.

Intervjuerna beräknas ta omkring 45 minuter, och vi bjuder på fika under tiden. Vi hade verkligen uppskattat om du vill ställa upp.

Om du är intresserad av att delta i denna studie, hör av dig till andreassonfanny@gmail.com, så bokar vi en tid som passar dig!

Vänliga hälsningar,

Fanny Andreasson och Karl Nilsson, SOPA63, Socialhögskolan i Lund

Karin Kullberg, handledare, karin.kullberg@soch.lu.se”

Bilaga 2 – Intervjuguide

1. Hur det är att arbeta som socionom

- Vilka föreställningar uppfattar du att socionomutbildningen förmedlar om hur det är att arbeta som socionom?
- Vilka föreställningar uppfattar du att föreläsningarna förmedlar?
- Vilka föreställningar uppfattar du att lärarna förmedlar?
- Vad har de sex teoretiska terminerna genererat för föreställningar om hur det är att arbeta som socionom?

2. Positiv respektive negativ bild av att arbeta som socionom

- Uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar en positiv eller negativ bild av hur det är att arbeta som socionom? Varför? Kan du ge något exempel?
- Vilka fördelar uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar om hur det är att arbeta som socionom?
- Vilka nackdelar uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar om hur det är att arbeta som socionom?

3. Utmaningar i yrkesrollen

- Vilka förtjänster i yrkesrollen uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar?
- Vilka utmaningar i yrkesrollen uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar?
- Vilka svårigheter i yrkesrollen uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar?

4. Viktiga faktorer som socionom

- Vilka egenskaper uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar som viktiga i yrkesrollen? Varför är dessa egenskaper viktiga?
- Vilka kunskaper uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar som viktiga i yrkesrollen? Varför är dessa kunskaper viktiga?

5. Socionomers arbetssituation

- Vilka föreställningar uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar om socionomers arbetssituation?
- Vad krävs för att hantera den här arbetssituationen som du beskriver?

6. Yrkesrollens maktaspekter

- Kan du berätta om hur du ser på makt i socialt arbete?
- Vilka föreställningar uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar om hur det är att hantera makt i yrkesrollen?
- Vilka föreställningar uppfattar du att socionomprogrammet förmedlar om hur det är att utöva makt i yrkesrollen?
- Hur upplever du att lärarna har lyckats problematisera de maktaspekter som medföljer yrkesrollen?

7. Att balansera yrkesrollens maktaspekter

- Vilka föreställningar förmedlar socionomprogrammet om den kontrollerande funktionen i socialt arbete? (maktutövning, auktoritet)
- Vilka föreställningar förmedlar socionomprogrammet om den stödjande funktionen i socialt arbete? (brukarinflytande, empowerment)
- Vad förmedlar socionomprogrammet om balansen mellan den kontrollerande och den stödjande funktionen i socialt arbete?
- Vad förmedlar socionomprogrammet om balansen mellan socionomers professionella kunskaper och brukares egna kunskaper?

8. Inställning inför makt

- Vilken inställning har du inför din kommande maktposition?
- Vilken inställning har du inför att hantera makt i din kommande yrkesroll?
- Vilken inställning har du inför att utöva makt i din kommande yrkesroll?
- Vilken inställning har du inför att använda tvångslagar?

9. Frågor som har tillkommit under intervjuprocessen

- Hur väl uppfattar du att socionomutbildningen möter dess breda arbetsmarknad?
- Upplever du att den här utbildningen på något vis har förändrat dig som person?
- Hur utmanande har socionomutbildningen varit för dig som student att klara av?

9. Avslutning

- Har du som student några synpunkter på det som socionomprogrammet förmedlar?
- Hade du velat förändra något rörande det som socionomprogrammet förmedlar?
- Finns det något annat du skulle vilja tillägga? Någonting du tycker att vi missat?