

SKÖNDALSINSTITUTETS  
ARBETSRAPPORTSERIE

NR 34  
ERSTA SKÖNDAL HÖGSKOLA

34

SKÖNDAL INSTITUTE  
WORKING PAPERS

NO 34  
ERSTA SKÖNDAL UNIVERSITY COLLEGE

# Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen

Rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt

JONAS ALWALL (red)

Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar  
och Sköndalsinstitutet

2004

Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar är ett samarbetsorgan för alla svenska utbildningsanordnare med socionomexamensrättigheter. Kommittén syftar till att underlätta informationsutbytet mellan utbildningarna och att vara ett organ där frågor som rör socionomutbildningen kan diskuteras och bevakas. I kommittén fattas också beslut om gemensamma ställningstaganden i utbildningsfrågor, yttranden, remissvar etc. Kommittén arbetar också med gemensamma pedagogiska utvecklingsprojekt – med syftet att slå vakt om socionomutbildningens kvalitet och dess särskilda egenskaper som akademiskt och praktiskt inriktad professionsutbildning.

Sköndalsinstitutets forskningsavdelning publicerar forskningsresultat från olika större projekt och uppdrag. Vi har en skriftserie, en särtrycksserie, en arbetsrapportserie samt en metodbokserie. Arbetsrapportserien avser främst att ge möjlighet att publicera delrapporter och delresultat från större studier, aktuella kunskapsöversikter och uppsatser. Förteckning över publikationer från Sköndalsinstitutet finns på föregående sidor.

## Ersta Sköndal högskola

Sköndalsinstitutet, 128 85 SKÖNDAL

*Besöksadress* Sköndalsinstitutet, Herbert Widmans väg 12, Sköndal

*Telefon* 08-605 06 00, 605 08 90 *Fax* 08-605 09 16

*E-post* skondal.institute@sssd.se

# Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen

Rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt

Jonas Alwall (red)

*medförfattare*

Ing-Marie Johansson

Tina Wittsell

Mats Hilde

Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar  
och Sköndalsinstitutet  
Stockholm, september 2004

Publicerad av Sköndalsinstitutets forskningsavdelning och Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar  
Copyright © 2004 Författarna  
ISSN 1402-277X

Omslag: Hans Andersson H&I Design  
Tryck: Elanders Gotab AB, Stockholm 2004  
Produktion: Helena Lundin

# INNEHÅLL

<b>INLEDNING</b>	<b>5</b>
<b>Av Jonas Alwall</b>	
Bakgrund	5
Projektets förutsättningar: granskning och förslag till utvecklingsvägar	8
Rapportens innehåll	9
<b>INTEGRERING AV TEORI OCH PRAKTIK</b>	<b>11</b>
<b>Av Ing-Marie Johansson</b>	
Bakgrund	11
Projektets genomförande	13
Tre centrala begrepp	16
Redovisning av kartläggningen	25
Teorier och tankemodeller om lärande och kön	53
Goda pedagogiska idéer	60
Slutdiskussion	73
<b>PERSONLIG UTVECKLING OCH PROFESSIONSSPECIFIK FÄRDIGHETSTRÄNING</b>	<b>79</b>
<b>Av Tina Wittsell</b>	
Inledning och bakgrund	79
Projektgruppens arbetsformer	84
Om begreppen personlig utveckling och professionsspecifika färdigheter inom högre utbildning	86
Fokusgruppintervjuer	90
Slutsatser och förslag	104
<b>KVALITETSSÄKRING AV SOCIONOMUTBILDNINGEN – MED SÄRSKILD INRIKTNING MOT UPPSATSARBETET</b>	<b>109</b>
<b>Av Mats Hilde</b>	
Inledning	109
Uppsatsskrivandet och den akademiska kulturen – forskningsanknytning och social praktik	113
Organiseringen av uppsatsarbetet inom socionomutbildningen	114
Kriterier för bedömning av c-uppsatser inom socionomutbildningen	118
Allmänna riktlinjer för utdelning av betygen väl godkänd, godkänd och underkänd	122
Förslag till modell för organisering av uppsatsskrivning	123

<b>ATT UTVECKLA SOCIONOMUTBILDNINGEN – SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER</b>	<b>125</b>
Av Jonas Alwall	
Inledning	125
Tre aspekter av socionomutbildningen	126
Delrapporternas resultat	126
Är en syntes möjlig?	133
Med socionomutbildningen mot framtiden	139
<b>LITTERATURFÖRTECKNING</b>	<b>143</b>
<b>BILAGA</b>	<b>147</b>
Utbildningsorter och utbildningsplaner	147
<b>PUBLIKATIONER</b>	<b>153</b>

# INLEDNING

Av Jonas Alwall

## Bakgrund

Det pedagogiska utvecklingsprojekt som här presenteras har genomförts av representanter för de utbildningsinstitutioner som ingår i *Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar*. I projektet har ingått tre delprojekt:

- Kvalitetsaspekter på ämnet socialt arbete
- Professionsspecifik färdighetsträning och personlig utveckling
- Integrering teori-praktik i socionomutbildningen

Bakgrunden till projektet har varit en gemensam stävan hos Samarbetskommitténs medlemsinstitutioner att genomlysna viktiga aspekter av utbildningen och finna former för ett kvalitetsutvecklande arbete.

Socionomutbildningens kvalitet har varit omdiskuterad, inte minst i samband med de granskningar av grundutbildningen i socialt arbete som Höskoleverket har genomfört (2000 och 2003a; den senare även som en granskning av forskning och forskarutbildning i socialt arbete). Kritik mot brister i socionomutbildningen har också framförts av Socialstyrelsen i utredningen *Nationellt stöd för kunskapsutveckling inom socialtjänsten* (2000), vilken har varit utgångspunkt för det stora projekt kring kunskapsbaserat socialt arbete (det s k KUBAS-projektet) inom vars ramar detta pedagogiska utvecklingsprojekt har finansierats.

Kritiken mot socionomutbildningen har haft flera olika aspekter, men skulle kunna sammanfattas på följande sätt:

För det första har Höskoleverket bedömt att *kravnivån i socionomutbildningen är ojämn och i flera fall för låg*. Utbildningens examinationsformer behöver utvecklas och de krav som ställs på utbildningens yrkesförberedande roll tydliggöras.

För det andra har Höskoleverket, särskilt i den första utvärderingen (2000), konstaterat *brister i den akademiska kulturen* inom utbildningen. Dess forskningsanknytning behöver stärkas; likaså bör utbildningen på ett bättre sätt stimulera studenternas vetenskapliga nyfikenhet.

För det tredje har Höskoleverket hos de aktuella utbildningsprogrammen funnit *brister i de inslag som kan betecknas som färdighetsutvecklande och personligt utvecklande*.

För det fjärde menar Höskoleverket att *socionomutbildningens yrkesförberedande moment, särskilt de praktikperioder som ingår i utbildningen, behöver ges en bättre uppföljning inom utbildningen*. Man har påpekat att utbildningen ger för litet utrymme åt bearbetning av studenternas praktikerfarenheter och därtill erbjuder bristfälliga möjligheter att integrera teori och praktik.

Den diskussion som bland annat de ovan nämnda rapporterna har föranlett, har haft till följd att de olika socionomutbildningarna var för sig har inlett ett översyns- och utvecklingsarbete med särskild inriktning på respektive programs ”svaga punkter”. Samtidigt har ett sådant utvecklingsarbete också setts som en gemensam angelägenhet, som handlar om socionomutbildningens ställning som professionsutbildning och dess relevans som yrkesförberedande utbildning, särskilt i relation till den kommunala socialtjänsten, som sysselsätter huvuddelen av de utbildade socionomerna i landet. Det senare har också inneburit att projektet haft tydlig relevans för Socialstyrelsen och dess KUBAS-projekt, vilket har utgjort grunden för dess vilja att finansiera ett projekt som så tydligt har utbildningsfrågor snarare än socialtjänstfrågor som sitt fokus.

## Projektets genomförande

Utifrån den kritik som riktats mot socionomutbildningen hade Samarbetskommittén att särskilt lyfta fram aspekter som skulle vara möjliga och fruktbara att arbeta med i ett gemensamt projekt. I dessa diskussioner kom tre aspekter att framstå som särskilt intressanta, nämligen utbildningens *examinationsformer*, dess *färdighetsutvecklande och personligt utvecklande inslag* samt slutligen dess (o)förmåga att *integrera praktikinslagen med den teoretiska undervisningen*. Även om det återstod viktiga frågor för ett möjligt utvecklingsarbete, ansåg kommittén sig därmed ha ringat in några problemområden av stor relevans för såväl utbildningen själv som dess ”intressenter”. Men för att de olika delprojekten skulle vara praktiskt möjliga att genomföra och kunna ge användbara resultat, måste åtminstone i någon mån ytterligare avgränsningar av problemområdena genomföras. De avgränsningar som har gjorts avseende de olika problemområdena beskrivs i rapporterna från respektive delprojekt.

Ett utvecklingsarbete som bedrivs över institutionsgränserna ställer också krav på samarbetsformer, och Samarbetskommittén själv har här utgjort den naturliga utgångspunkten. Bland kommitténs medlemsinstitutioner har lärare från tre av de största utbildningsinstitutionerna – Göteborg, Stockholm och Lund – valts ut för att leda de grupper som har ansvarat för dess tre olika delprojektet. Dessa projektledare har varit Ing-Marie Johansson (Göteborgs universitet), Tina Wittsell (Stockholms universitet) och Mats Hilde (Lunds universitet), vilka också är författare till de tre delrapporter som ingår i denna volym.

Samarbetskommittén beslutade sig för att bygga projektet på en projektorganisation bestående av en *projektsamordnare* och en *projektsekreterare* (övergripande för projektet och rapporteringen av dess resultat), båda knutna till Samarbetskommitténs kansli vid Sköndalsinstitutet (Ersta Sköndal högskola), samt – för vart och ett av de tre delprojekten – en *projektledare* samt *projektmedarbetare* från de övriga institutionerna. Vid tiden för projektets planerande bestod Samarbetskommittén av representanter från socionomutbildningarna i Göteborg, Lund, Sköndal, Stockholm, Umeå, Örebro och Östersund, vilka samtliga alltså har varit representerade i projektet.

Projektet inleddes i april 2002. Vid denna tidpunkt hade även Institutionen för socialt arbete vid Malmö högskola blivit medlem i Samarbetskommittén. Denna institution valde att delta med representanter i två av delprojekten, under inledningen av projektet i en observatörsroll och därefter, liksom de andra institutionernas representanter, som projektdeltagare med finansiering från Socialstyrelsen.

Under projekttiden blev även Institutionen för socialt arbete vid Högskolan i Jönköping medlem i Samarbetskommittén, men har inte ingått i det aktuella projektet.



## Projektgruppernas sammansättning

Projektgruppen för delprojekt 1, *Kvalitetsaspekter på ämnet socialt arbete*, har bestått av:

Mats Hilte, Lunds universitet (projektledare)  
Lars-Erik Olsson, Ersta Sköndal högskola  
Peter Dellgran, Göteborgs universitet  
Ingrid Claezon, Malmö högskola  
Majen Espwall, Mitthögskolan  
Sam Larsson, Stockholms universitet  
Marek Perlinski, Umeå universitet  
Gunnel Drugge, Örebro universitet  
Karin Samuelson, Lunds universitet (studentrepresentant)

Projektgruppen för delprojekt 2, *Professionsspecifik färdighetsträning och personlig utveckling*, har bestått av:

Tina Wittsell, Stockholms universitet (projektledare)  
Lena Ramström, Ersta Sköndal högskola  
Anette Skårner, Göteborgs universitet  
Ulla Melin Emilsson, Lunds universitet  
Magnus Ottelid, Mitthögskolan  
Maria Öhgren, Umeå universitet  
Kerstin Hollertz, Örebro universitet  
Michael Ottow, Stockholms universitet (studentrepresentant)

Projektgruppen för delprojekt 3, *Integrering teori-praktik i socionomutbildningen*, har bestått av:

Ing-Marie Johansson, Göteborgs universitet (projektledare)  
Kristina Weinsjö, Ersta Sköndal högskola  
Karin Kullberg, Lunds universitet  
Tina Eriksson-Sjö, Malmö högskola  
Stefan Morén, Mitthögskolan  
Ann Helleday, Stockholms universitet  
Birgitta Forsberg, Umeå universitet  
Pia Hellertz, Örebro universitet  
Helena Voimäki, Göteborgs universitet (studentrepresentant)

Projektsamordnare respektive projektsekreterare har varit Jonas Alwall och Lien Berg från Ersta Sköndal högskola.

## Projektets förutsättningar: granskning och förslag till utvecklingsvägar

Examinationskraven för socionomutbildningen beskrivs i högskoleförordningen (SFS 1993:100):

För att erhålla socionomexamen ska studenten ha

- förvärvat de kunskaper och den praktiska förmåga som krävs för socialt arbete på individ-, grupp-, och samhällsnivå,
- uppnått kompetens att medverka i förebyggande socialt arbete och socialt förändringsarbete på olika nivåer,
- utvecklat förmågan att analysera och förstå sociala processer och problem samt kunna identifiera och strukturera behov av åtgärder och lösningar på olika nivåer,
- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,
- uppnått förmåga att relatera olika typer av åtgärder inom verksamheten till de rättsregler och till de övergripande principer som styr lagstiftningen, bl a inom det sociala området.

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.

Förutom dessa generella mål har de olika utbildningarna formulerat lokala mål, som ibland är mer konkret utformade och t ex betonar specifikt professionsgrundande färdigheter. I en bilaga till rapporten (s 147) redovisas dessa lokala mål från de olika utbildningsinstitutionerna.

Av ovanstående utdrag ur styrdokument för socionomutbildningen framgår att utbildningen syftar till förvärvande av kunskaper av både praktisk och teoretisk natur, kunskaper som förutsätts kunna samverka på det sociala arbetets yrkesarena. Det framgår tydligt att socionomutbildningen är en professionsutbildning där både teoretiska och praktiska inslag tillmäts stort värde.

Frågeställningarna för det här aktuella projektet – som i detalj presenteras i respektive delrapport – har samtliga kretsat kring vad som krävs för att befästa socionomutbildningen just som professionsutbildning: som en utbildning där en rad faktorer – praktiska kunskaper och färdigheter, personlig mognad och självinsikt, teoretisk fördjupning och förankring i ett vetenskapligt tanke- och arbetssätt – bedöms som omistliga i utbildningens strävan att rusta studenterna för en komplex, krävande och snabbt föränderlig yrkesroll.

Från en utgångspunkt kan det här genomförda projektet ses som en granskning av socionomutbildningen: Hur fungerar utbildningen utifrån de här nämnda aspekterna? I detta avseende kompletterar rapporten de utvärderingar av socionomutbildningen som Högskoleverket har genomfört. Man skulle kunna säga att den utgör socionomutbildningarnas eget ”svar” på dessa utvärderingar. Projektet har emellertid också haft ett större och viktigare syfte, nämligen att peka på de avgörande vägval som socionomutbildningen står inför om den fullt ut skall kunna leva upp till sitt syfte, och att ange några möjliga och önskvärda färdvägar inför framtiden.

## Rapportens innehåll

Rapporten består av tre delrapporter, vilka kan sägas röra sig från det stora till det lilla eller – annorlunda uttryckt – från övergripande till mer specifika frågeställningar. Samtidigt är detta en sanning med modifikation, för det som är gemensamt för samtliga tre delrapporter är att de skär rakt in i frågorna om vad som är *kvalitet* inom socionomutbildningen och hur denna utbildnings grundläggande uppgifter pedagogiskt skall kunna förverkligas. I detta avseende berör alla tre såväl det övergripande som det mer specifika.

Sant är emellertid, att den första delrapporten i denna volym – som i den ursprungliga projektplanen utgjorde delprojekt 3 – tar ett bredare teoretiskt grepp om de frågor den behandlar. Den delrapport som är mest koncis – i alla avseenden – är den som här har placerats sist (ursprungligen delprojekt 1), medan delrapport 2 intar en mellanställning.

Rapporten är omfångsrik och bitvis inte alldeles lättillgänglig för en oinvigd läsare. För att underlätta tillgodogörandet av dess viktigaste resultat avslutas varje delrapport med sammanfattande avsnitt där också de förslag som dessa studier har mynnat ut i presenteras. Den som inte önskar fördjupa sig vare sig i de teoretiska avsnitten eller i vilka uppfattningar som olika utbildningsinstitutioner eller olika kategorier personer med anknytning till socionomutbildningen har uttryckt, kan med fördel söka sig direkt till dessa sammanfattningar.

I rapportens sista kapitel ges dessutom en sammanfattning av helheten – ett försök till syntes av de många olika tankar som framkommit i de tre delrapporterna. I detta slutkapitel ges också några ytterligare infallsvinklar till frågan om socionomutbildningens möjliga utvecklingsvägar.

Vi som har arbetat med projektet – och vi är, som redan har framgått, många – vill rikta ett varmt tack till Socialstyrelsens KUBAS-projekt för det stöd, både personliga och ekonomiska, som gjorde detta projektet möjligt att genomföra. För Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar har projektet inneburit en arbetsmässigt hittills unik utmaning, men också en möjlighet att fördjupa ett samarbete som redan har pågått i över 25 år. Vi ser genomförandet av detta projekt som ett tydligt tecken på den styrka som finns inom Sveriges socionomutbildningar, men också som ett bevis på det professionella sociala arbetets betydelse i vårt svenska samhälle.



# INTEGRERING AV TEORI OCH PRAKTIK

Av Ing-Marie Johansson

## Bakgrund

Både i grundutbildningen och inom forskningen i socialt arbete finns ett utbyte med socionomernas yrkesfält. Man kan utan överdrift påstå att det finns ett ömsesidigt intresse av samverkan mellan utbildning, yrkesfält och forskning inom socialt arbete. Socialtjänsten är ett stort och betydelsefullt yrkesfält för socionomer. Möjligtvis är det därför på sin plats att koppla ihop socialtjänstens behov och socionomutbildningarnas uppdrag, vilket har skett i projektet *Nationellt stöd för kunskapsutveckling inom socialtjänsten* (Socialstyrelsen 2001), inom vilket även föreliggande pedagogiska utvecklingsprojekt ryms. Projektgruppen är dock medveten om att cirka 30–40 procent av socionomstudenterna söker sig till andra yrkesfält såsom skola, sjukvård, behandlingshem och kriminalvård.

Socialtjänstens situation och dess behov av förändring presenteras i SOS-rapporten 2000:12 där Socialstyrelsen skriver följande om grundutbildningen på socionomprogrammet (s 13):

Det tvärvetenskapliga ämnet socialt arbete behöver organisatoriskt och pedagogiskt stöd för att utvecklas och integrera de mer färdighetsinriktade (professionsspecifika) momenten. Men även samverkan med andra ämnesdiscipliner behöver utvecklas.

I rapporten poängteras att studiepraktiken är betydelsefull eftersom den ger studenterna möjlighet att utforska yrkeslivets organisering och arbetsmetoder samtidigt som de tar del av universitetets kunskapsbildning. Det betonas också att studiepraktiken inte är tillräcklig utan att hela utbildningen bör genomsyras av en integrering av teori och praktik. Ett sätt att åstadkomma detta är, enligt rapporten, att bättre följa upp och bearbeta de erfarenheter studenterna får under den handledda studiepraktiken. I rapporten föreslås att studiepraktiken som sådan också bör ses över och att dess syfte, form och innehåll bör diskuteras i förhållande till socionomutbildningens övergripande målsättningar.

Den utvärdering av socionomutbildningarna i Sverige som Högskoleverket presenterade år 2000 knyter delvis an till ovanstående rapport. Enligt utvärderingen värderas studiepraktiken högt av studenterna. Det framgår också att man från programmets sida låtit sig nöja med detta utan att diskutera och utveckla studiepraktiken så att den i högre grad kopplar till mer teoretiska moment på utbildningen. Högskoleverkets bedömargrupp var mycket kritisk till denna inställning och menade att studiepraktiken och de studerandes erfarenheter till stor del förblir obearbetade (Högskoleverket 2000, s 93). Bedömargruppen fortsätter på samma tema genom att tillägga, ”än mindre blir de studerandes konfrontation med ’verkligheten’ ett tema för den efterföljande teoretiska undervisningen”. Det är skarpa ord om hur de yrkesförberedande inslagen tas tillvara i utbildningen.

Både Socialstyrelsens rapport om nationellt stöd för kunskapsutveckling och Högskoleverkets utvärdering av socionomutbildningar pekar på brister vad gäller kopplingen mellan teori och praktik. Teorins roll i praktiken och praktikens roll i teorin är inte tillräckligt diskuterad och problematiserad i utbildningen. De pedagogiska metoderna bör ses över för att bättre motsvara de krav som finns inom det sociala arbetets yrkesfält, något som socionomstudenterna har rätt att kräva. Socionomutbildningen är långt ifrån den enda professionsutbildningen inom universitet. Där finns till exempel både den anrika och prestigefyllda läkarutbildningen och den nyare lärarutbildningen. Lärarutbildningen delar socionomutbildningens villkor på så sätt att båda har en bakgrund som statlig högskola och båda tog steget in i universitetsstrukturen under slutet av 1970-talet. Inom lärarutbildningarna finns gamla tankar om hur man lär, didaktik. Hur ser socionomstudentens lärande ut och hur kan utbildningsprogrammen på bästa sätt möjliggöra en god koppling mellan teori och praktik, en koppling hållfast nog att stå bi även under ett mångårigt yrkesliv? En av de mycket få studier som gjorts inom området socionomers lärande är genomförd av Pia Hellertz (1999). Hon har studerat kvinnliga socionomstudenters syn på kunskap och lärande. Denna studie är en början för att förstå och utveckla pedagogiken på socionomutbildningarna för att bättre motsvara socionomstudenternas kunskapsbehov och samhällets behov av en socionomutbildning som kan möta de utmaningar som finns inom den sociala sektorn idag.

### **Socionomutbildningen idag**

I detta avsnitt ges en bakgrund till de utmaningar socionomutbildningarna står inför idag när det gäller att tillvarata de praktiska erfarenheterna i teorin och vice versa.

Projektgruppen kan konstatera att teoriterminerna skiljer sig åt vid de olika läroanstalterna. Utöver "karaktärsämnet" socialt arbete undervisas det också i sociologi, psykologi, statsvetenskap, samhällsekonomi och rättsvetenskap. Dessa ämnen ingår på många lärosäten men har underordnats det sociala arbetets huvudrubriker. De senare ämnena är traditionella akademiska ämnen som funnits länge inom socionomutbildningen. En del av dessa ämnen är en rest från den tid då utbildningen även skulle förbereda för ämbetsmannatjänster inom stat och kommun (Hellertz 1999). Ämnet socialt arbete utgör sedan början av 1990-talet minst 60 poäng. Förutom de teoretiska ämnena finns också en eller två handledda studiepraktiker samt, på vissa utbildningar, någon form av fältförelagda studier. Under de senaste åren har flera nya socionomutbildningar etablerats, t ex i Malmö, Jönköping och Växjö. Dessa utbildningar har en tydligare specialisering jämfört med den generalistutbildning som präglar de etablerade utbildningarna. Samarbete mellan socialt arbete, social omsorg och socialpedagogik har fallit sig naturligt då de tidigare vårdhögskolorna har upptagits i universitetens och högskolornas organisation. Detta samarbete har nått längst i Göteborg där de tre programmen är integrerade i ett och samma socionomprogram dit studenterna kan söka förutsättningslöst.

Ämnet socialt arbete etablerades 1977 då socionomutbildningen blev en akademisk yrkesutbildning. Vad innebar detta för relationen mellan teori och praktik? Om man går tillbaka till Askeland (1982) menar han att praxisorienteringen försvåras på grund av att utbildningen till stor del består av olika akademiska ämnen. Dessa ämnen företräds av lärare som skall anknyta sin undervisning till ett praxisfält de inte har någon kunskap om och ännu mindre praktisk erfarenhet av. Risken finns att lärarna gör vad de är bra på, det vill säga undervisar enbart om sina ämneskunskaper utan någon förankring i socialt arbete.

Enligt Hellertz (1999) är merparten (82 %) av socionomstudenterna kvinnor. Tillika kommer, enligt samma studie, en stor andel studenter från familjer utan högre utbildning. Den

höga andelen kvinnor speglar förekomsten av kvinnor i socionomernas arbetsliv. De flesta lärarna i ämnet socialt arbete är kvinnor medan lärarna i andra ämnen i större utsträckning är män. Att en så stor del av studenterna är kvinnor från studieovana hem har uppmärksammas föga i pedagogiska diskussioner. Inte heller har man diskuterat hur den ojämlika könsfördelningen påverkar utbildningen. Hellertz påtalar risken att den ökade akademiseringen av socionomutbildningen distanserar utbildningen från praktiskt socialt arbete och dess aktuella problem. Hon fortsätter: ”Om denna akademisering dessutom är en maskulinisering kan det få vidsträckta konsekvenser för perspektivval, tema- och problemval i socialt arbete” (s 57). Det är sålunda ingen enkel manöver att på djupet förstå de pedagogiska val och processer som på bästa sätt kan leda varje student fram till en djupare förståelse av socialt arbete i spänningsfältet mellan yrkeslivets praktiska kunskaper och akademins teoretiska kunskaper.

## Syfte och frågeställningar

Projektgruppen har fått i uppdrag att genomföra ett projekt vars syfte är att belysa faktorer som kan bidra till en bättre koppling mellan teori och praktik på socionomutbildningen. Innan man ger sig i kast med ett sådant uppdrag, är det viktigt att ta reda på hur synen på integrering mellan teori och praktik ser ut på de olika socionomutbildningarna idag. Det finns tre huvudintressenter i denna fråga med tillika tre olika perspektiv: studenter, lärare och praktikhandledare. En annan viktig aspekt är definitionen av de begrepp som används i resonemanget om integrering av teori och praktik. Tre centrala begrepp har utkristalliserats: *praktik*, *teori* och *integrering*. Dessa begrepp uppfattas ofta som självklara. I själva verket är vart och ett av dem mycket komplext vilket kan leda till otydlighet och missförstånd. Genom att definiera de tre begreppen ger vi förhoppningsvis huvudaktörerna inom socionomutbildningen – studenter, lärare och praktikhandledare – en tydligare och bättre plattform för samarbete. Projektet syftar även till att beskriva ett urval av goda exempel, vad gäller integrering mellan teori och praktik eller mellan utbildning och profession, från olika utbildningar. Följande framställning bidrar förhoppningsvis till att besvara de frågor som Samarbetskommittén har ställt i sin ansökan till Socialstyrelsen:

- Hur ser de yrkesförberedande momenten ut på socionomutbildningarna idag?
- Hur kan teori/praktikintegreringen i utbildningen utvecklas?
- Vilka konkreta förbättringar är möjliga att uppnå?

## Projektets genomförande

Hur skall man på bästa sätt ta sig an uppgiften att förbättra de pedagogiska metoderna på professionsgrundande utbildningar inom högskolan? Detta arbete kan inte göras förutsättningslöst – från grunden – utan måste utgöra en utveckling av det pedagogiska arbete som redan bedrivs. Om fundamentet för detta arbete skall bli något så när stabilt bör dagens pedagogiska former och innehåll granskas. Vi vill ju inte riskera att ”kasta ut barnet med badvattnet” eller ”bygga på lösan sand”. Det är därför nödvändigt att utveckla en förståelse för hur man på olika socionomutbildningar arbetar med och tänker kring integrering av teori och praktik. På så sätt kan goda pedagogiska modeller tas tillvara samtidigt som man kan få en uppfattning om hur lärare, studenter och praktikhandledare ser på problemområdet. Den induktiva ansatsen fortsätter genom sökandet efter substans i de tre centrala begreppen: praktik, teori samt integrering.

Förhoppningsvis leder detta fram till utvecklandet av en eller flera användbara tankemodeller som kan användas för att gynna samarbete och pedagogiska diskussioner mellan studenter och lärare och mellan lärare sinsemellan. Genomgång av litteratur inom undersökningsfältet bidrar också till en djupare förståelse av centrala begrepp; samtidigt syftar litteraturgenomgången till att bättre förstå den särskilda pedagogiska utmaning som professionsinriktade universitetsstudier erbjuder.

Diskussionen om de tre centrala begreppen teori, praktik och integrering kommer först. Utgångspunkten för kunskapssökandet är därefter en kartläggning av hur de tre *huvudaktörerna*, studenter, lärare och praktikhandledare, uppfattar integreringen av teori och praktik på socionomutbildningarna idag. Studiepraktiken har i kapitlet *Redovisning av kartläggningen* fått ett eget avsnitt, eftersom den är central i alla yrkesutbildningar samtidigt som den har en undanskymd position i den akademiska världen. Vårt material pekar också mot att studiepraktiken är sparsamt diskuterad och problematiserad i de olika utbildningarna. I vårt uppdrag har också ingått en genomgång av relevant litteratur inom kunskapsområdet integrering av teori och praktik, vilken tas upp och behandlas fortlöpande i arbetet. Ett kapitel, *Teorier och tankemodeller om lärande och kön*, behandlar olika lärandestrategier. I ett pedagogiskt utvecklingsprojekt är dessutom goda pedagogiska exempel viktiga, och i det följande kapitlet finns ett urval sådana. Rapporten avslutas med ett diskussionskapitel, där viktiga slutsatser från undersökningen dras.

## Projektgruppen

Deltagarna i projektgruppen har olika erfarenheter av socialt arbete som yrke, ämne och forskningsfält. Av åtta deltagare har sex socionomexamen, en är psykolog och en socialpedagog. Samtliga har gedigen lärarefarenhet. Hälften av deltagarna arbetar eller har arbetat direkt med placeringar och uppföljningar av den handledda studiepraktiken. Drygt hälften av gruppmedlemmarna har disputerat eller är antagna som doktorander. En av deltagarna har fått uppdraget att vara projektledare och har ansvaret för den skriftliga rapporten. Projektledarskapet innebär också ansvar för kommunikation mellan gruppdeltagarna och att tidsramar följs. En mycket viktig gruppdeltagare är studentrepresentanten som kommer från utbildningen i Göteborg. Under arbetets gång har den ursprungliga studentrepresentanten tagit socionomexamen och en ny representant har utsetts av studentkåren i Göteborg.

## Kartläggningen

Kartläggningen är uppdelad i tre delar med tanke på de tre huvudaktörerna, studenter, lärare och handledare. Samtliga huvudaktörer fick på olika sätt komma till tals om hur de ser på teori i praktiken och praktik i teorin. Den första delen riktades till lärarna och bestod av en "mini-enkät" med två frågor<sup>1</sup> som e-postades till samtliga lärare. Förutom frågan om integration av teori och praktik ställdes också en fråga om vilka integrerande moment som finns på utbildningarna idag.

Efter några veckor skickades ytterligare ett e-postmeddelande med påminnelse om frågorna. Svarsfrekvensen varierade men det kom svar från samtliga socionomprogram, och lärare på alla nivåer i utbildningen besvarade frågorna. Lärare med olika ämnesbakgrunder svarade, även om andelen lärare med socionombakgrund övervägde bland svaren, vilket är naturligt då dessa i stor utsträckning ansvarar för de integrerande momenten i undervisningen.

---

1. Frågor till lärarna: 1) Hur gör du för att integrera teori med praktik och praktik med teori? 2) Vilka yrkesförberedande inslag har du på din kurs? Max 3 exempel.



Enkäterna har kompletterats med intervjuer med lärare som arbetar med integration och praktikfrågor, då enkätsvaren i mycket liten utsträckning diskuterade själva studiepraktiken.

Materialet bearbetades vid ett gemensamt arbetsmöte där hela projektgruppen för delprojektet var närvarande. Projektgruppen kom fram till att det var rimligt att sammanfatta lärarfrågor genom att ställa följande fråga till det insamlade materialet: *Hur gör läraren när hon/han kopplar ihop teori och praktik?* Denna fråga möjliggör förhoppningsvis en djupare förståelse av integrationen av praktik och teori.

Den andra delen av kartläggningen omfattar studenternas erfarenheter av praktik i teorin och teori i praktiken. Frågorna<sup>2</sup> åtföljdes av en kort beskrivning av delprojektets syfte och målsättning. Vid vårt första arbetsmöte bestämdes att studentkåren och liknande studentorganisationer skulle genomföra insamlandet av material från studenterna. Projektdeltagaren skulle i sin tur ansvara för att materialinsamlingen blev utförd. Eftersom studenterna är huvudaktörer i vårt pedagogiska delprojekt nöjde vi oss inte enbart med de ovan beskrivna gruppdiskussionerna. Studenterna kom även till tals genom enkäter och intervjuer utförda av projektgruppens medlemmar. Önskan var att studenternas syn på problemområdet skulle belysas så allsidigt som möjligt. Det är därför särskilt viktigt att studenter som har kommit olika långt i utbildningen kommer till tals. Den sammanfattande frågan enligt ovan är: *Vilka erfarenheter har studenterna av integrationen mellan teori och praktik?*

Den tredje delen av kartläggningen omfattar praktikhandledarna. Handledarna på studiepraktiken är centrala både för utbildningen som sådan och inte minst för studenterna. Handledarna tillfrågades också på olika sätt om deras syn på praktikens roll i teorin och teorins roll i praktiken<sup>3</sup>. De kom till tals genom enkäter och gruppintervjuer.

Även handledarmaterialet behandlas på samma sätt som lärarnas och studenternas material och den sammanfattande frågan är: *Hur gör handledarna för att koppla ihop teori och praktik?*

## Benämningar

Studerande på socionomprogrammen brukar benämnas studerande eller studenter. I detta arbete skrivs genomgående *studenter* såvida det inte rör sig om direkta citat med annat innehåll. Likaså kan det råda delade meningar om hur man skall benämna biståndsmottagaren inom praktiskt socialt arbete. Han/hon benämns *klient* eller *patient* i detta arbete, då det är en allmän benämning som förstås även av läsare utan specifika fackkunskaper. Studenter under den handledda yrkespraktiken kan benämnas både *praktikant*, *praktikstudent* och *socionomkandidat*. Begreppet *lärare* omfattar all undervisande personal oavsett akademisk rang och ämnes-tillhörighet.

## Avgränsningar

Det finns en tydlig avgränsning i uppdraget. Projektgruppen skall enbart behandla pedagogiska frågeställningar som berör området integrering av teori och praktik. Pedagogiska frågor som t ex berör enbart teoretiskt lärande eller som syftar till personlig utveckling har inte ingått i projektgruppens uppdrag. Det förefaller dock omöjligt att renodla uppdraget till den grad att

---

2. Frågor till studenterna: 1) Hur uppfattar du att integreringen mellan teoriinslag i praktiken samt mellan praktikinslag i teorin har varit hitintills under utbildningen? (Ange termin och exempel på sådana inslag) 2) Vilka yrkesförberedande moment har du haft hitintills i utbildningen? 3) Varför tror du att vissa integreringsinslag fungerar bättre än andra?

3. Frågor till handledare: Hur arbetar du och din praktikant/socionomkandidat med integrationen teori/praktik? 2) Hur tycker du att teori och praktik skulle kunna integreras inom ramen för socionomprogrammet?

sådana pedagogiska frågor helt utesluts. Det är sannolikt att pedagogiska modeller som syftar till integrering av teori och praktik även gynnar den teoretiska förståelsen av ämnet socialt arbete och tillika främjar den personliga utvecklingen. På detta sätt tangeras delprojektet *Professionspecifik färdighetsträning och personlig utveckling*. Förhoppningen har hela tiden varit att de båda projekten skall befrukta varandra och belysa ett centralt tema i socionomutbildningen från olika håll i de fall en överlappning äger rum. Läroprocessen, som inträder när man försöker förstå och arbeta med praktik i teorin och vice versa, bör i gynnsamma lägen resultera i både professionell och personlig utveckling.

Begreppet socialt arbete inkluderar även social omsorg och social pedagogik. Naturligtvis finns det skillnader mellan dessa tre inriktningar men det har inte varit möjligt att föra denna diskussion inom ramen för detta arbete.

Med hänsyn till att studien behandlar socionomutbildningen vid åtta olika lärosäten kan det vara svårt att ge en sammanfattning som beskriver samtliga utbildningar på ett absolut korrekt sätt. Varje utbildning kan bestå av fler än en inriktning. Utbildningarna är stadda i ständig förändring på mer eller mindre genomgripande sätt. Ambitionen är att sammanfatta så att läsaren får en ungefärlig uppfattning om hur socionomprogrammen är organiserade.

### Sammanfattande kommentar

Genom att på olika sätt låta de tre huvudaktörerna komma till tals blir det förhoppningsvis möjligt att urskilja följande:

1. Förstå hur de tre inblandade parterna uppfattar teori i praktiken och praktik i teorin.
2. Jämföra parternas uppfattningar om teori i praktiken och praktik i teorin.
3. Få en större klarhet om centrala begrepps innehåll och betydelse.
4. Identifiera goda pedagogiska modeller och exempel.

Detta är alltså ingen utvärdering i vanlig mening utan ett försök att förstå hur det är idag för att få ett avstamp för pedagogisk förnyelse.

### Tre centrala begrepp

Inom det studerade området finns tre centrala begrepp som används för att förstå det specifika i en akademisk professionsutbildning: *teori*, *praktik* och *integration*. Genom att undersöka vilka föreställningar och förväntningar som finns inbäddade i vart och ett av dessa begrepp blir förhoppningsvis även kunskapsprocesserna, som de representerar, mer tydliga. Teori–praktik är ett motsatspar på samma sätt som svart–vitt eller ung–gammal. Dualistiska tankestrukturer ses ofta som motsatspar och som sådana färgar de vårt sätt att förstå världen. Olsson (2002) menar att dikotomiserandets funktion även är att befästa det ena ledets dominans på bekostnad av det andra. Dialektiska tankestrukturer möjliggör en process mellan de båda sidorna i motsättning så att de kan påverka varandra. I utbildningssystemet och i den akademiska yrkesutbildningen i synnerhet värderas teorin högre än praktiken. I en dialektisk relation skulle praktiken kunna komma att dominera över teorin om de akademiska betingelserna ändrades (Helleday & Rosén 1974), något som är långtifrån självklart när man iakttar hur ny kunskap bildas. Andersen (1994) menar att det är frustrationen i en praktisk situation som leder till förändrad praktik. Först i nästa vända kan dessa förändringar leda till en teoretisk förståelse.

## Vad är praktik?

Praktik finns inte omnämnt i Nationalencyklopedin. Däremot står det att läsa om orden praktika och praxis (Bd 15, 1994). Praktika har samma ursprung som praktik nämligen det senlatinska ordet *practicus* vilket betyder aktiv eller verksam. Praxis har i sin tur ett grekiskt ursprung och kan översättas med sedvana, handling eller tradition. I samhällsvetenskapen används praxis för att, delvis på skilda sätt, beskriva individers eller grupperns anpassning till omgivningen. Payne (1998) menar att praxis är ett marxistiskt begrepp som anger att våra tankar och värderingar samspelar med omgivningen. Ronnby (1983) skriver att praxis är ett begrepp för att beskriva och förstå den mänskliga kunskapsutvecklingen. Han skriver vidare att "[människans] idéer, värderingar och motiv sammansmälter med hennes praktiska erfarenheter och kunnande i denna bearbetande och transformerande process, som är praxis" (s 242).

Studenter såväl som lärare avser oftast den handledda studiepraktiken när begreppet praktik kommer på tal. Praktiken omfattar dock mycket mer, varför det är viktigt att vrida och vända på betydelsen av begreppet men också att diskutera konsekvenser av användningen av begreppet praktik. Vilka olika former av praktik är möjliga att urskilja på socionomutbildningen?

- A. *Praktik i bemärkelsen handledd studiepraktik.* Det vill säga när studenten under handledning av yrkesföreträdare själv får träna och reflektera över olika "socionomarbetsuppgifter".
- B. *Praktik i bemärkelsen yrkesfält.* Ofta kallar både studenter och professionella socionomer denna form av praktik för "verkligheten". Det är i "verkligheten" man ser konkreta handlingar, det man faktiskt gör i sin yrkesutövning. Man kan också reflektera över sin praktik tillsammans med arbetsledning, arbetskamrater och handledare. Den s k "verkligheten" kan även ligga som grund för övningar på utbildningen, oavsett om man använder autentiska fallbeskrivningar eller påhittade, som så gott det går skall efterlikna praktiken eller "verkligheten". Huruvida denna praktik tillhör socialt arbete eller ej är inte alla gånger lätt att avgöra. Praktiken låter sig inte enkelt infångas i en definition då den är föränderlig till sin natur. Det sociala arbetets praktik kännetecknas av förändring på flera plan (Nygren i Meeuwisse & Swärd 2000). Den präglas, enligt Nygren, av differentiering och specialisering. Nya verksamhetsformer utvecklas och det traditionella sociala arbetet blir alltmer specialiserat.
- C. *Praktik i bemärkelsen pedagogisk verksamhet,* dvs det som händer i studerandegruppen i form av olika träningsmoment såsom rollspel eller utredningsskrivande. Denna form av praktik syftar till att mer eller mindre efterlikna praktiken på yrkesfältet. Även kurser, som till sin natur är forskningsförberedande, har uppenbara praktiska inslag såsom intervjuer i samband med insamlandet av empiriskt material. Praktiken i lärosalen kan också synas i grupprocesser och relationer mellan studenter och mellan studenter och lärare. Lasse Fryk (1999) talar om "utbildningen som praktik och praktiken som utbildning". Det är lätt hänt att detta viktiga exempel på praktik blir helt eller delvis obearbetat då varken studenter eller lärare uppfattar mellanmänskliga processer som praktik. Inom behandlingslitteraturen är denna form av praktik välkänd och brukar användas för att förstå begreppet parallellprocess (Johnsson 1990). Med parallellprocess menas, i detta sammanhang, den strukturlikhet som finns i samspelet mellan lärare och student och mellan socionom och klient. På samma sätt kan begreppet parallellprocess

användas i studerandet av gruppprocesser. Vad som händer i den egna projektgruppen har en strukturlikhet med grupparbete i yrkeslivet.

*D. Praktik i bemärkelsen studentens personliga kunskapsbas.* Varje student äger samt bidrar med egna praktiska erfarenheter i lärandet<sup>4</sup>. Det kan vara erfarenheter av yrkesarbete som han/hon har tillägnat sig antingen i samband med utbildningen eller utanför densamma. Det kan också vara andra personliga erfarenheter och kunskaper som är relevanta för socialt arbete. Denna aspekt av praktik är alltså erfarenheter som var och en bär med sig in i lärosituationen och som gestaltas i läroprocessen både på ett medvetet och omedvetet plan. I denna process är både lärare och studenter delaktiga och det pedagogiska rummet är den arena där praktiken blir synlig. Denna personliga erfarenhets- och kunskapsbas är viktig för att studentens skall förstå nya teoretiska perspektiv. Den egna personliga kunskapsbasen är ofta känslomässigt laddad på olika sätt. Det man minns ackompanjeras ofta av känslor, vilket har visat sig vara viktigt för att kunna integrera teori och praktik (Voimäki 2002).

*E. Praktik i bemärkelsen lärarens personliga kunskapsbas.* Denna kunskapsbas omfattar lärarens erfarenheter av och kunskaper om det sociala arbetets yrkesliv, forskning samt pedagogiskt arbete. Detta omsätts sedan i lärosituationen i interaktion med studenterna, där var och en för sig och tillsammans (lärare och studenter) försöker skapa mening och ger respons mot bakgrund av den egna erfarenhets- och kunskapsbasen.

*F. Praktik i bemärkelsen praktikbaserad kunskap.* Praktik i denna bemärkelse har ena benet i ”praktiken” och det andra i ”teorin”. Inom de klassiska professionerna finns begreppet ”beprovad erfarenhet” och likställs då med praktikbaserad kunskap (Hallberg i Meeuwisse & Swärd 2000, s 259). Beprovad erfarenhet anger i dessa sammanhang inte enbart att kunskapen är erfarenhetsbaserad och prövad. Den har även visat sig vara hållbar. De klassiska professionerna har ingen svårighet att påvisa att beprovad erfarenhet är detsamma som praktisk kunskap, men många nya professioner har svårigheter att hävda sin självständighet ur denna aspekt. Ett sätt att pröva de egna erfarenheternas giltighet sker i handledningsprocessen, oavsett om man själv handleder eller handleds, under förutsättning att man har en konstruktionistisk syn på lärande. Med ett sådant förhållningssätt menas att individen utformar kunskap på egen hand snarare än att överta den i färdig form från andra (Lauvås & Handal 2001). Författarna menar vidare att det på så sätt kan utvecklas en egen *praxisteori*, som är både utgångspunkten och slutresultatet för reflekterad handledning. Praxisteori och närbesläktade begrepp behandlas även under nästkommande rubrik.

Samtliga ovanstående punkter utgör grunden för den praktiska kunskapsbas som socionomstudentens professionella utveckling vilar på. Den praktiska kunskapsbasen bildar utgångspunkten för studentens utformande av sin egen praxisteori. Denna kunskapsbas tjänar delvis också som underlag för socionomstudentens personliga utveckling. Det är i handling och interaktioner människor emellan som individens tankar, känslor och intentioner blir möjliga för andra att observera och erfara. Genom handling utvecklas kunskap både om professionen och om den egna personen.

---

4. Lärande avser här, i enlighet med Thomas Kroksmarks definition, en helhet i didaktiska sammanhang och omfattar då både inlämning och undervisning enligt Ekebergh (2001, s 10).

Praktik kan även studeras som ett sätt att tillägna sig färdigheter som utvecklas efter hand. Hubert och Stuart Dreyfus (i Nielsen & Kvale 1999) delar in tillägnandet av färdigheter i fem olika stadier:

1. *Novisen*. På detta stadium ger ”läraren” förutsättningarna för uppgiften och ”den lärande” försöker komma ihåg de instruktioner som ges.
2. *Avancerad nybörjare*. På detta stadium har ”den lärande” gått igenom och fått kritik på tillräckligt många exempel för att kunna jämföra en ny situation med en tidigare. På grundval av detta är det möjligt att dra delvis egna slutsatser.
3. *Kompetens*. På detta stadium är ”den lärande” så säker i sin yrkesutövning att det är möjligt att utveckla sitt handlande genom att utarbeta planer för bästa möjliga handlande. Underlaget till dessa planer kan vara svårt att finna i läroböcker utan den lärande måste lita på sitt eget kunnande. På detta sätt känner sig den lärande i högre grad ansvarig för sina handlingar.
4. *Duktighet*. På detta stadium utövar ”den lärande” sina färdigheter i en anda av kunnande och engagemang, vilket i hög grad möjliggör en förstärkning av det som fungerar och en eliminering av det som inte fungerar.
5. *Expertis*. Till skillnad från den duktige så vet experten inte bara vad som skall uppnås utan även hur detta mål skall uppnås på ett närmast intuitivt sätt. Experten har så stora kunskaper och så omfattande erfarenhet att det är möjligt att arbeta mycket snabbt och ändå göra korrekta bedömningar.

Inlärningsfaserna i socialt arbete har redan 1942 beskrivits av Bertha Reynolds (i Killén Heap 1979). Hon indelar denna process i fem olika faser:

- Den självcentrerade fasen (The stage of acute consciousness of self).
- Bära eller brista-fasen (The stage of sink-or-swim adaption).
- Förståelsen av situationen utan förmåga att handla utifrån förståelsen (The stage of understanding the situation without power to control one’s own activity).
- Förmåga både att förstå och att handla utifrån förståelsen (The stage of relative mastery in which one can both understand and control one’s own activity).
- Förmedling av det egna yrkeskunnandet (The stage of learning to teach what one has mastered).

Faserna beskrivs på ett delvis likartat sätt i båda modellerna ända fram till fas fem. I Dreyfus och Dreyfus modell är expertkunnandet så integrerat i personen att reflektion och därmed artikulering i handlandet inte längre är nödvändigt. Det som kan betecknas som expertkunskaper tycks ”sitta i ryggraden”. I Reynolds modell är en artikulering av kunnandet en förutsättning för att uppnå det översta steget i erövring av kunskaper. Motsättningen är kanske inte så stor. I expertens kunnande finns antagligen element av både kunskaper som går att kommunicera och oartikulerad kunskap. Det är uppenbart att målsättningen för socionompraktikanten inte är att erövra alla fem stegen i någon av modellerna. Hur långt man kan förväntas nå beror inte endast på kvaliteten i handledningen utan även på praktikantens mognad och tidigare erfarenheter.

### Vad är teori?

Nationalencyklopedin (Bd 18, 1995) definierar teori som: ”En grupp antaganden eller påståenden som förklarar företeelser av något slag och systematiserar vår kunskap om dem.” Teorier kan alltså vara *antaganden*, de kan *systematisera* och de kan *förklara*.

Brante (2003) har intervjuat professorer i socialt arbete i Sverige och konstaterar att respondenterna tillskriver teorier mycket olika betydelser. Detta kan enligt Brante bero dels på att kunskapsobjektet inte är tillräckligt väl definierat, dels på att teoribegreppet har så många olika innebörder. I syfte att klargöra urskiljer Brante fem olika betydelser för samhällsvetenskaperna: (1) Teori i meningen socialfilosofi, såsom teorier om människans och samhällets natur, (2) teori i meningen typologier eller klassificeringar, (3) teori i meningen förklaring, d v s att identifiera relationer mellan orsak och verkan, generativa mekanismer, (4) teori i meningen tillämpning, d v s teorier som är direkt inriktade mot att lösa problem i praktiken. Brante nämner avslutningsvis (5) "antiteori" som en hållning som innebär att samhällsvetenskaperna inte skall ägna sig åt övergripande teorisystem, utan endast ägna sig åt det lokala och kontextbundna. Brante framhåller att teori i samtliga bemärkelser är viktig för ett akademiskt ämne, men markerar också vikten av att lägga tonvikt vid teori i betydelsen förklaring (punkt 3 ovan), d v s "vetenskapens uppgift som ett *modellbaserat sökande efter generativa mekanismer*" (a a s 185).

Dellgran och Höjer (2000) skriver att man brukar skilja mellan teorier *om* socialt arbete som förklarar dess natur och roll i samhället, teorier *för* socialt arbete som beskriver vilka aktiviteter som konstituerar det sociala arbetet och slutligen teorier som *bidrar* med kunskap från andra discipliner för att förstå och förklara mänskligt beteende och samhällseliga fenomen. Avsikten med detta avsnitt är inte att ge en heltäckande bild av vare sig teorier som fenomen eller hur teorier har etablerats inom socialt arbete. Syftet är snarare att ge exempel på hur man kan se på teori i allmänhet och hur detta återspeglas i socialt arbete.

*A. Teori i förhållande till kunskapsbegreppet.* Kunskap är, i enlighet med Nationalencyklopedins definition, en central aspekt för att få en uppfattning om substansen i begreppet teori. Ofta ser man begreppet kunskap uppdelat i tre olika kategorier: *påståendekunskap*, *färdighetskunskap* samt *förtrogenhetskunskap* (Bergmark 1998). Dessa begrepp är, enligt Bergmark, långtifrån entydiga. Han skriver att påståendekunskap ofta avser den kunskap som helt och hållet kan artikuleras språkligt. Då likställs påståendekunskap med "teoretisk kunskap" eller "regelkunskap" vilket ger begreppet en alltför snäv innebörd. Johannessen (i Lauvås & Handal 2001) menar att även påståendekunskap, såsom t ex vetenskaplig kunskap, kan rymma tysta inslag som inte låter sig artikuleras. Färdighetskunskap, eller praktisk kunskap, innebär förmågan att kunna utföra olika handlingar (Bergmark 1998). Färdighetskunskapen rymmer också delar av det som brukar benämnas *tyst kunskap*. Exempel på färdighetskunskaper är att "kunna ta folk". Bergmark menar att färdighetskunskap är den minst diskuterade termen i ovanstående indelning av kunskap. Den tredje termen är *förtrogenhetskunskap*. Denna kunskap är också tyst och utgörs av insikter om sammanhang och en förmåga att kunna agera mot bakgrund av dessa insikter. Bergmark (1998) skriver: "Den som har god förtrogenhetskunskap inom ett yrkesområde besitter god förmåga att se sammanhang och göra riktiga bedömningar i komplexa situationer" (s 45).

Tyst kunskap diskuterades flitigt under 1980-talet och ifrågasattes av olika skäl. Bergmark (1998) menar att man måste hålla isär vad tyst kunskap är och hur den kan valideras. Tyst kunskap är en översättning från engelskans "tacit knowledge" och ses i ovanstående indelning av kunskap som central både i förhållande till färdighetskunskap och till förtrogenhetskunskap. Lauvås och Handal (2001) föreslår att man istället för "tyst kunskap" säger "införstådd kunskap" som är en mer korrekt översättning från engelskan. De menar att det rör sig om kunskap som vi har ett så nära förhållande till att vi nätt och jämt är medvetna om att vi besitter den. Kunskapen har blivit en del av hela kroppen och är inte enbart knuten till intellektet.

Hur kan man förstå tyst eller införstådd kunskap i socialt arbete? Bergmark (1998) beskriver Molanders tre innebörder av tyst kunskap: *Tyst kunskap som det som inte kan beskrivas*. Det finns helt enkelt en gräns för vad man kan uppnå med hjälp av verbal kommunikation. *Tyst kunskap som något förutsatt eller underförstått* som man av olika anledningar inte kan tala om. Hit hör föreställningar, och värderingar som aldrig ifrågasätts utan tas för givna. *Tyst kunskap som tystad kunskap*. Anledningen till att viss kunskap är tystad kan bero på maktrelationer, status eller möjligheter att göra kunskapen tillgänglig. Vissa personer eller yrkesgrupper har på detta sätt sämre möjligheter än andra att vinna legitimitet (Hallberg i Meeuwisse & Swärd 2000).

Det förefaller vara uppenbart att de olika formerna av kunskap, tyst kunskap inkluderad, är av vikt att uppmärksamma i såväl teoristudier som praktisk verksamhet. Det som av olika skäl är svårt eller till och med omöjligt att artikulera är tyvärr också svårt eller till och med ogörligt att kommunicera på annat sätt.

B. *Teori i förhållande till hur den konstrueras*. Teori kan inte enbart förstås som olika former av kunskap. Dellgran och Höjer (2000) skriver att merparten av all teoriutveckling i större eller mindre utsträckning inkluderar samhällsrelaterade ideologier, ideal och normer, vilket även omfattar synen på socialt arbete. Sammantaget är alltså både teorins form och innehåll dynamiska och situationsbundna. Det sker med andra ord hela tiden en utveckling rörande hur man värderar kunskaper samt hur och av vem nya kunskaper bildas.

Tidigare teorier, kunskap, forskning och litteratur inom området påverkar teoribildningen. Malcolm Payne (1996) betonar detta då han menar att socialt arbete måste ses som en konstruktion. Teorier är produkter av det sammanhang de ingår i och måste förstås i enlighet med detta. Teorier påverkar dessutom detta sammanhang eftersom de påverkar människor inom socialt arbete på olika sätt. Payne menar att det finns tre olika möjligheter att se på vad en teori är och innebär: Teorin kan (1) erbjuda *modeller* som beskriver vad som sker i allmänhet, (2) ge *perspektiv* på komplext mänskligt handlande genom att uttrycka värderingar och synsätt som strukturerar människors tankar och handlingar samt (3) ställa frågan *varför en särskild handling får vissa konsekvenser* och hur de förutsättningar som finns bidrar till utfallet.

Dellgran och Höjer (2000) menar i likhet med ovanstående att erfarenheter och kunskaper från det sociala arbetets praktik är viktiga för teoriutvecklingen inom området. De menar att teorier, på det sätt de beskrivs ovan, fungerar som ett kulturellt "kitt" som syftar till att socialisera in studenter i en framtida yrkesverksamhet och ge dem en känsla av samhörighet. Teorier ger också yrkesverksamma socionomer möjligheter att gemensamt reflektera över arbetsuppgifter, metoder och handlingar. Med tanke på detta är det viktigt att hålla i minnet, att de flesta teorier som används inom socialt arbete har sitt ursprung inom andra vetenskapliga fält och praxisfält än socialt arbete. På vilket sätt påverkas socialt arbete av detta? Denna fråga leder över till nästa infallsvinkel.

C. *Teori i förhållande till hur den motiveras i socialt arbete*. Dellgran och Höjer (2000) skriver att när man studerar teoriutveckling är det viktigt att beskriva och mejsla ut karakteristiska drag och anspråk hos teorin. Vilka är de bakomliggande motiven till att teorin har formulerats och vilka anspråk finns för teorins räckvidd. De menar vidare att anspråks- eller innehållsanalys kan leda fram till en typologisering av teorin, vilket kan vara värdefullt om man vill jämföra teorier med varandra. Paynes (1996) försök till typologisering av teorier inom socialt arbete är ett exempel på detta.

Payne har på olika sätt problematiserat och jämfört teoriutvecklingen inom socialt arbete. Hans mest välkända modell delar in synen på teorier och metoder i socialt arbete i tre olika kategorier:

- *Reflexivt-terapeutiskt synsätt.* Detta synsätt tar hänsyn till bästa möjliga välmående för individer, grupper och samhällen genom att befordra och möjliggöra växt och utveckling. Detta synsätt harmonierar med synen på socialt arbete som en aktivitet.
- *Socialistiskt-kollektivistiskt synsätt.* Här ses socialt arbete som ett sökande efter samarbete och ömsesidig hjälp för förtryckta och svaga människor. På så sätt skulle dessa grupper av människor återfå makt och kontroll över sina liv.
- *Individualistiskt-reformistiskt synsätt.* Här ses socialt arbete som en aspekt av service och bistånd till individer och samhällen. Man möter individens behov och förbättrar på så sätt servicen så att olika delar inom arbetsområdet socialt arbete kan samverka bättre.

Payne menar vidare att praktiskt socialt arbete är en komplex verksamhet varför man måste kunna använda fler teorier än en för att kunna förstå och handla på bästa sätt. Detta kan föra tankarna till ett eklektiskt teorianvändande. Men ett sådant arbetssätt är långtifrån oproblematiserat utan kräver noggranna och systematiska bedömningar istället för synsättet att ”allt duger”.

Av ovan framgår att teori är ett mycket vidsträckt begrepp. Begreppet teori är vidsträckt nog att rymma den egna personliga teorin. En egen personlig teori måste dock på något sätt vara reflekterad och diskuterad för att kunna göra anspråk på att kallas teori. Ett exempel på ett försök att utveckla kunskapsbildningen inom detta område har gjorts av Olsson och Ljunghill (1995) i Lund. De kallar detta sätt att bygga teori för *naiv teori*. Slutsatsen i deras undersökning är att genom de ”naiva teorierna” får socionomerna större möjligheter att förstå och utvärdera socialt behandlingsarbete. Även Lauvås och Handal (2001) har givit sig in på området personlig teori och introducerat begreppet *personlig yrkest teori* eller *praxisteori*. Den enskilde individen besitter sin egen praktiska teori. När flera personer ingår i nära och varaktigt samarbete påverkas de egna yrkest teorierna av varandra och blir mer lika än vad annars de skulle ha blivit. Enligt författarna finns det dock en skillnad i den totala kunskapsmängden som finns utvecklad inom yrkesområdet och den kunskapsmängd som finns integrerad i den egna personen. Franke (1997) hänvisar till Lauvås och Handal i sin diskussion kring utbildning och handledning av lärarstudenter. Här poängteras betydelsen av att som lärare och handledare ta utgångspunkt i studentens egen personliga yrkest teori, som finns integrerad i individen. Gerdman (1989) är inne på samma tankespår när hon menar att en yrkest teori endast är användbar om man gör den till sin egen.

I denna mångfald av teorier som på olika sätt äger giltighet inom socialt arbete uppkommer frågan om hur de olika teorierna värderas. Höjer och Dellgran (2000) skriver att man kan se till både användbarheten och resultatbedömningen. Vägen från en användbar teori till ett arbetsresultat är mycket svår att beskriva. En teoris användbarhet behöver inte bara relateras till effektivitet. Teorin har enligt författarna även andra funktioner i socialt arbete som t ex att göra socialt arbete systematiskt och konsekvent och att fungera som metodisk ledsagare och reflexivt instrument.

D. *Teori i förhållande till praktik.* Dellgran och Höjer (2000) menar att teorin ger praktiskt socialt arbete nödvändig legitimitet. Teoribasen inom socialt arbete har likheter med den inom lärarutbildningen. Carlgren (1996) skriver att lärare ofta upplever *en motsättning mellan vad de borde göra och vad de ”vet” (deras förtrogenhetskunskap)*. Hon säger vidare att detta beror på att



det språk som finns angående lärarnas praktik är grundat i teorier som utvecklats inom andra områden än lärarnas praktik. Praktikgrundande erfarenheter har på detta sätt underordnats teorier som utvecklats i andra sammanhang. Detta kan i hög grad även gälla socialt arbete. Organisationen av både skola och socialtjänst spelar säkert en betydande roll för hur generering av kunskap tas tillvara. Morén (1996) skriver: "Enskilda socialarbetare är sprängfyllda med erfarenheter från dagliga möten med biståndssökande människor, men hur förmedlas och legitimeras dessa erfarenheter – hur blir erfarenheter till kunskap?" (s 46). I Moréns perspektiv är omvandlingen från erfarenhet till kunskap bl a beroende av hierarkiseringsprinciperna i organisationen.

På samma sätt som inom det sociala arbetets praktik finns också en differentiering och kategorisering inom det teoretiska kunskapsfältet. Begreppen teori och praktik kan förstås i sina delar men också som en helhet. De står inte i motsats till varandra utan är snarare beroende av varandra, så beroende av varandra att det ibland kan vara svårt att urskilja dem som två skilda enheter. I handling sker teoriutveckling, och teoriutvecklingen inom socialt arbete sker i samverkan med det omgivande samhället.

### Vad är integration?

I Nationalencyklopedin (Bd 9, 1992) ges följande definition av integration: "Integratio" betyder återställa, vilket i sin tur kommer från "interger" som betyder hel, fullständig, orörd, ostympad. Inom samhällsvetenskaperna betyder integration en process som leder till att skilda enheter förenas. Det kan även gälla resultatet av en sådan process.

I likhet med definitionerna av praktik och teori görs inget anspråk på en heltäckande bild av vad begreppet integration innebär. Fokus är begreppets praktiska användbarhet i socialt arbete. Integration inom socialt arbete kan sägas innehålla en "vad-fråga" och en "hur-fråga". Det finns en yttre bemärkelse av integration som domineras av vad-frågan. *Vad* skall integreras i form av kunskaper och erfarenheter och i vilket sammanhang äger detta rum? Den inre aspekten av integration domineras av hur-frågan. *Hur* införlivas nya kunskaper och erfarenheter med de redan befintliga? Förutsättningarna för den yttre aspekten av integration innebär att individen ges tillräckligt med tid och hjälp för att sätta sig in i och förstå nytt kunskapsstoff. När det gäller den inre aspekten av integration är individens kognitiva förutsättningar och upplevelse av meningsfullhet mycket viktiga. Poängen är att om skilda enheter (teori och praktik) skall kunna förenas krävs både yttre och inre förutsättningar.

De yttre förutsättningarna är relativt enkla att identifiera och är dessutom ofta knutna till en speciell lärosituation. Den pedagogiska modellen skall vara utformad så att den ger tillräckligt med hjälp, stöd och tid för att integrationsprocessen skall kunna komma till stånd. Då individerna har olika förkunskaper och behov är detta en pedagogisk utmaning av rang, men ändå fullt möjlig för en utomstående att förstå. De idéer som beskrivs i kapitlet *Goda pedagogiska idéer* är exempel på hur man kan se på yttre aspekter av integration.

De inre förutsättningarna för integration är betydligt svårare att identifiera, då de innehåller delar som kan vara dolda även för personen själv. Inom utvecklingspsykologin och pedagogisk forskning har man intresserat sig för hur människan lär, vad som händer i individens självuppfattning och omvärldsuppfattning när nya kunskaper läggs till redan befintliga. För detta ändamål har de kognitiva begreppen *assimilation* och *ackommodation* använts sedan länge. *Assimilation* är enligt Piagets<sup>5</sup> forskning en aktiv anpassningsprocess (Jerling et al 1986) då

---

5. Jean Piaget föddes 1896 i Schweiz och påbörjade sin vetenskapliga bana inom biologin. Han blev dock alltmer intresserad av filosofi och psykologi. Piaget kom så småningom att intressera sig för barns utveckling, särskilt med avseende på mentala strukturer och intelligens. Kunskaper om tänkandets utveckling och förändring är centralt i Piagets forskning (Jerling et al 1986)

individens övar redan befintliga beteendesätt och tankesätt och härigenom ökar deras tillgänglighet. I princip förändras inte människan genom detta men uppnår en kompetens att använda det hon redan kan i nya sammanhang. Människan kan inte assimilera allt hon påverkas av. Enbart det som är av betydelse och mening för henne bearbetas för att ingå i hennes utvecklingsprocess. Jerlang (1986) skriver att om assimilationsprocessen vore den enda anpassningsprocessen skulle det inte ske någon utveckling av människans struktur, det vill säga sättet att förstå. Allt nytt skulle i så fall tolkas in i det redan kända. Även *ackommodation* är en aktiv anpassningsprocess med skillnaden att människan ändrar sina invanda erfarenheter och tankesätt till nya eller infogar nya utmaningar. Ackommodation innebär inte bara att något nytt utvecklas utan även att den ”gamla” kunskapen genom assimilation kan förändras. I imitation överväger ackommodation. I lek och drömmar överväger assimilation. Jerlang (1986) skriver att om människan enbart hade tillgång till ackommoderande processer skulle det inte heller ske någon utveckling. Det skulle innebära en ”blind” anpassning utan att människan skulle behöva ta itu med att lära, det vill säga utveckla det hon redan kan. Assimilation och ackommodation fungerar tillsammans i en växelverkansprocess.

Nissen (i Hellertz 1999) utgår från Piagets utvecklingspsykologi i sin teori över hur kunskap skapas och etableras hos människan. Han använder sig av begreppen kumulativ, assimilativ och ackommodativ inlärningsprocess.

Kumulativ inläring är en process, varunder det etableras en inlärningsprodukt som bara påverkar beteende och reaktioner i *inläringssituationen*. Assimilativ inläring är en process under vilken det etableras en inlärningsprodukt, som styr beteende och känslomässiga reaktioner i *en mängd likartade miljöer*. Den kompetens individen förvärvar är alltså inte bunden till inlärningsmiljön, men kompetensen står i intim relation till bestämda föremål. Det innebär således att den nödvändiga motoriken och den nödvändiga orienteringen beträffande det aktuella problemet är oberoende av inlärningsmiljön. Detta oberoende måste utvecklas. Dessutom måste de eftersökningsstrategier som tjänar till att söka de gemensamma nämnarna i miljöerna utvecklas för att den assimilativa kunskapen skall utvecklas. Detta sker genom träning, diskussioner, medvetandegörande processer, bearbetning och reflektion. Läraren har här en viktig funktion som handledare och facilitator (underlättare).

Ackommodativ inläring är en process, då de inlärningsprodukter, den vetskap, som etableras under kumulativa och assimilativa processer modifieras, bearbetas och fördjupas, så att de blir användbara i situationer som är frigjorda från den ursprungliga situationen. (s 52)

Ovan nämns *reflektionens* betydelse i assimilativ inläring. Reflektionens centrala roll i professionsutbildningar omnämns i nära nog all litteratur som rör handledd studiepraktik. Reflektionen bidrar till all utveckling av yrkeskunskaperna (se t ex Lauvås & Handal 2001; Bernler & Johnsson 1989). I professionsträningen utvecklas och förfinas praxisteorin, menar Lauvås och Handal (2001). Den som först började intressera sig för reflektionens betydelse i utvecklingen av praktiskt kunnande var Schön (1983). Han myntade begreppet reflektion-i-handling och menar med detta uttryck reflektion under pågående handling. Molander (1993) utvecklar Schöns *reflektion-i-handling* med begreppet *reflektion-över-handling*. Han menar att den som tillägnar sig praktiskt kunnande inte enbart reflekterar under själva utövandet utan även före och efter handlingen.

Reflektion förutsätter inte dialog med andra, men reflektionen fördjupas och utvidgas i samtal med erfarna personer. Samtalet människor emellan är språkligt och språket tillåter abstrakta argument, men det är också det förnuftiga resonemangets redskap (Scruton 1998). *Således är tid för reflektion och dialog en grundbult i abstraktionen av det praktiska och i konkretiseringen av det teoretiska*. Jenner (2000) skriver att enligt Sapir-Whorf-hypotesen definierar

språket våra erfarenheter (s.34). Han skriver vidare att språket skapar våra idéer snarare än uttrycker dem. Av detta kan man dra slutsatsen att möjligheten att uttrycka sig i tal och skrift inte bara är en form av kommunikation utan även källan till kreativt nyskapande.

Ett annat sätt att förhålla sig till de ovan beskrivna inlärningsprocesserna är i termer av förändring. Watzlawick (1974) betraktar förändring i en hierarkisk ordning. Förändring av första ordningen innebär mer av samma sak, det vill säga nya kunskaper eller resurser tillförs utan att de gamla omvärderas. Man uppnår en kumulativ effekt. Förändring av andra ordningen innebär inte enbart att något nytt tillförs utan innebär också en omstrukturering av redan befintligt material. Enligt Watzlawicks modell innebär denna form av förändring ett helt nytt sätt att förhålla sig till den uppkomna situationen. I denna process är det ofta nödvändigt att överge befintliga kunskaper och värderingar. Att ta till sig något nytt och samtidigt överge något gammalt och invariant kan vara både svårt och smärtsamt. Det behövs en drivkraft eller motivation för att ta avgörande steg i sin utveckling. Jenner (1987) menar att motivationen är avhängig avståndet till målet. Motivationen påverkas också av uppnåendets värde och misslyckandets sannolikhet. Ibland är dessa steg små och odramatiska i lärandet av något nytt. Ibland är stegen stora och livsavgörande, och inbegriper förändring av synen på en själv. I socionomutbildningen måste studenten ta steget från just student med begränsad makt och ansvar till professionell socionom med stor makt och stort ansvar över människors liv. Denna process tar tid, är ofta arbetsam och inbegriper ett flertal förändrande steg för att efter tre och ett halvt eller fyra år leda till det slutgiltiga steget ut i yrkeslivet. Den inre motivationen kanske tidvis vacklar. Det är därför viktigt att pedagogiska modeller också har inslag av motivationshöjande strategier, annars kanske inte bara integrationen mellan teori och praktik uteblir utan i värsta fall hoppar studenten av.

Syftet med denna rapport är att bidra till diskussionen om integrering av teori och praktik på socionomprogrammet. Integration innebär både förståelse och handling, vilket uttrycks i projektgruppens definition av begreppet integrering/integration:

*Integrering av teori och praktik är att tillägna sig kompetensen att förstå och förklara erfarna fenomen och skeenden med hjälp av teorier, begrepp och tankemodeller samt att tillämpa teorier för att förstå, förklara och förutsäga fenomen och skeenden i socialt arbete mot bakgrund av detta.*

## Redovisning av kartläggningen

I detta kapitel kommer resultaten av materialinsamlingen att redovisas. Redovisningen belyser vissa centrala teman som rymmer svaren från de tre typerna av aktörer, relevant litteratur samt sammanfattande reflektioner. Redovisningens första avsnitt belyser hur studenter, lärare och praktikhandledare ser på den ”långa” handledda studiepraktiken. Kapitlet behandlar studiepraktikens organisering, praktikhandledarens roll och relation till praktikanten. Den handledda studiepraktiken har under socionomutbildningens historia minskat i omfång till fördel för teoretiska kurser. Det finns därför ett särskilt värde att se hur de olika aktörerna uppfattar denna kurs. Framtiden är ovisst och den handledda studiepraktiken i sina nuvarande former ifrågasätts på många håll. John Dewey<sup>6</sup> myntade den pragmatiska devisen ”learning by doing” och i enlighet med denna börjar redovisningen av kartläggningen med den handledda

---

6. John Dewey, en av pedagogikens nydanare, menade att ett bra och varaktigt sätt att lära sig något nytt är genom handling och praktisk erfarenhet.

studiepraktikens kunskapsfält. Redovisningen av kartläggningen fortsätter med ett avsnitt om ”teori i praktiken”, där både den handledda studiepraktiken och de sk fältförlagda studierna redovisas med avseende på teorins betydelse i praktisk verksamhet. Kartläggningsdelen avslutas med ett avsnitt om ”praktik i teorin”, vilket beskriver övriga kurser på grundutbildningen.

## Den handledda studiepraktiken

### *Den handledda studiepraktikens syfte och innehåll*

Beskrivningar om vad som skall ingå i den handledda studiepraktiken skiljer sig något åt på socionomutbildningarna i landet. I grova drag kan mål och syfte, såsom det kan utläsas i kursplaner, sammanfattas:

Ge studenten tillfälle att omsätta teoretiska kunskaper i praktiskt socialt yrkesarbete, utveckla en yrkesidentitet samt träna de olika praktiska moment som hör det sociala arbetet till, kunskaper och färdigheter som är av stor betydelse för de fortsatta studierna och det kommande yrkeslivet.

Studiepraktikens ”nav” är innehållet i själva handledningsprocessen och från utbildningarnas sida är det viktigt att föra ut detta budskap till både praktikhandledare och studenter. I ett ”PM för praktik” från socialhögskolan i Lund utvecklas intentionen med handledning enligt följande:

I handledning är det viktigaste att studenten får reflektera kring värderingar, teoretiska grunder, mål och metoder och därigenom bli medveten om fackliga och etiska grunder för praktiken. Det är viktigt att se sammanhanget mellan teori och praktik. Det viktigaste är inte vad som är riktig yrkespraktik utan målet är att utveckla en socionomkompetens. Fokus främst på relationen kandidat/klient, inte klienten och inte heller kandidaten som person i sig utan hur hennes person påverkar hennes yrkeskompetens. Hjälpa studenterna komma till klarhet i vad deras yrkespraktik faktiskt bygger på.<sup>7</sup>

Den vanligaste studiepraktikmodellen är en handledd praktiktermin på termin 5 eller 6 som föregås av olika former av fältförlagda studier. I Stockholm och Östersund har man två handledda praktikterminer, 2 x 15 veckor. På Sköndal finns ytterligare en modell med två praktikperioder, där den första och kortaste omfattar 11 veckor (integrerade med en 9 veckors teorikurs), den andra 20 veckor. Ytterligare en variant av handledd studiepraktik förekommer i Malmö på socionomutbildningen med mångkulturell inriktning. Under två terminer har studenterna handledd studiepraktik på halvtid och teoretiska kurser samt grupphandledning på halvtid.

Lärare som ansvarar för placering och uppföljning av studenter är förankrade i praktiskt socialt arbete genom tät kontakt med praktikhandledare. Under praktiken finns flera uppföljningsträffar då antingen läraren kommer till praktikplatsen eller studenten kommer till utbildningen. Dessa uppföljningsträffar kan ske enskilt eller i grupp.

Bernler och Johnsson (1989) skriver att studiepraktiken skall ge studenterna erfarenhetsbas, yrkesidentitet, hjälp till reflekterad yrkesutövning samt insikt om processen i det sociala arbetet. På vilket sätt uppfattar studenterna för egen del innehållet och ambitionen under studiepraktiken? Studentgruppen på socionomprogrammet är mycket heterogen i fråga om ålder och erfarenheter. Detta faktum påverkar i hög grad hur man som student ser på och

---

7. Citatet är hämtat ur *PM för praktik* (2001) av Karin Kullberg. Författaren vänder sig till studenter och lärare inför den handledda studiepraktiken.

tillägnar sig studiepraktiken. Alla studenter känner både förväntan och oro inför studiepraktiken. Två något äldre studenter från Göteborg beskriver vilka kunskaper och färdigheter som de ansåg måste erövrats under praktiken:

1. Lära känna handledaren
2. Tillägna sig nya tekniker t ex dataprogram
3. Förstå hur organisationen fungerar
4. Lära känna nya medarbetare
5. Lära sig rutiner, praxis och lagstiftning inom området för praktiken
6. Möte med klienter/patienter ( i relationsskapande och förändrande syfte)
7. Teorier och metoder som är relevanta för arbetsområdet
8. Tillägna sig yrkesrollen
9. Etik

Det finns säkert fler kunskaper och färdigheter som är viktiga under praktiken. Man slås dock av hur mycket dessa erfarna studenter tycker sig ha att lära som inte handlar om det direkta klientarbetet. Frågan infinner sig då hur de unga och relativt oerfarna studenterna upplever studiepraktiken?

#### *Studenternas uppfattning om studiepraktiken*

Både studiepraktikens längd och innehåll varierar mellan de olika utbildningarna. Vid t ex socialhögskolan i Stockholm och på Mitthögskolan i Östersund omfattar den handledda studiepraktiken 2x15 veckor. Socialhögskolan i Lund tillhör den andra ytterligheten med endast 20 veckor handledd studiepraktik och 1 veckas fältförelagda studier på termin 1. Eftersom de flesta studenter i vårt material är angelägna om att få så mycket handledd studiepraktik som möjligt kan det vara intressant att se om det finns exempel på skillnader mellan utbildningarna med avseende på studenternas förväntningar på studiepraktiken. Studenter med två längre studiepraktiker uttrycker sig så här:

- Under min andra praktikplats drösade alla 10-öringar ner (Stockholm)
- 30 p praktik nödvändigt! Kan ej bli kortare (Mitthögskolan)

Medan studentkollegorna med endast en längre studiepraktik uttrycker sig så här:

- Under första terminen var vi ute och fick inblick i vad socialt arbete kan innebära. Vi var då ute i en vecka. Utöver det har det handlat om endagars studiebesök. Jag hade önskat mig mer praktik under denna tid då jag anser att det är mycket lärorikt och stimulerande att förena teori och praktik. (Lund)
- Först och främst är det ju det här med praktiken ... att jag har velat ha mer praktik ... och mer personer från fältet in på skolan. Att få träffa socialarbetare även i skolan ... inte bara i praktiken ... (Örebro)

På samtliga utbildningar uttrycker sig studenterna positivt om studiepraktiken, oavsett om man har en eller två handledda studiepraktiker. Man vill dessutom gärna ha mer praktik tidigt i utbildningen på de orter som endast har en lång handledd studiepraktik. Denna bild är dock inte entydig. En Lundastudent, termin 5, uttrycker sig så här:

- Kanske man i så fall vill att det skall vara mer som en lärlingsutbildning där man varvar skola och arbete? Det vill inte jag, tvärtom tycker jag att man ibland borde vara betydligt mer akademisk; särskilt i praktiken har jag insett hur svårt och komplext yrke socionom är. Alltså behövs inträngande teoristudier enligt mig.

Socionomutbildningen är en universitetsutbildning, vilket präglar studenternas uppfattning om vad man kan förvänta sig, vilket märks i det sistnämnda citatet. Detta bekräftar en student från Malmö:

- Om utbildningen har akademisk tradition brister det mycket på fältet – teoretiska brister.

Citatet ovan uttrycker en önskan om både mer praktik och mer teoretiska studier. Det finns divergerande önskemål om det teoretiska innehållet i praktiken, vilka inte entydigt behöver vara önskemål om en mer teoretiskt kopplad praktik. En Lundastudent beskriver dilemmat enligt följande:

- Teori är teori och praktik är praktik. Det känns för mig som två separata delar. I praktiken är det svårt att få/ta teoridelen då det inte alltid finns tid/lust??

Ofta uttrycks åsikter om att det är mycket skrivande i praktiken. Studenterna vill sjunka in i praktiken, lära, delta och observera. Det finns en önskan om tillräckligt med tid för att ha möjlighet att tillägna sig det nya och ovana som studiepraktiken erbjuder. Även sådana aspekter som att handledaren är trygg i sin yrkesroll och att det råder ett gott klimat på praktikplatsen är viktiga för såväl färdighetsträningen som kunskapsinhämtandet under den handledda studiepraktiken. Det är också under sådana omständigheter som trygga och tillitsfulla relationer kan byggas, vilket nedanstående citat från en student som just nu gör sin handledda studiepraktik uttrycker:

- Att handledaren har tid och är säker och kunnig i sin yrkesroll är väldigt viktigt. Det finns självklart fler aspekter som behövs för en trygg handledningssituation. Att handledaren litat och tror på min egen förmåga som praktikant och efterfrågar mina åsikter anser jag skapar en stor trygghet eftersom man då blir accepterad och respekterad. Dessutom är det viktigt hur handledaren framställer mig inför sina kolleger, att hon/han anstränger sig för att ”bjuda in” mig i gemenskapen. Ärlighet är en annan aspekt, att handledaren kan ge konstruktiv kritik och beröm. (Mitthögskolan)

Trygghet innebär också att handledaren något så när följer en bestämd struktur i sin handledning och introducerar praktikanten i ett övergripande sammanhang, både vad gäller tid och rum, vilket den här praktikanten uttrycker:

- Vad gäller handledaren på praktikplatsen, har denne en stor och viktig roll. Det behöver inte innebära att de i tid skall ge mycket. Utan det som är viktigt är hur det genomförs. T ex är det viktigt med regelbundna träffar en gång per vecka där man har dialog om det som kommer att hända och det som har hänt. Samtidigt är det viktigt att om handledaren i sitt arbete får mycket att göra, vilket ofta sker, att hon ändå tar sig tid att berätta om situationen och försöker delegera ut till sina kollegor för att sysselsätta praktikanten. Man känner sig lätt utelämnad om man ser att handledaren har mycket att göra och ingenting säger. Så helt enkelt är dialogen och öppenheten viktig. Men handledaren får inte, tycker jag, delegera ut handledarträffarna för det tror jag är viktigt att man har med en och samma. (Mitthögskolan)

Men också lärare från utbildningen är önskvärda under den handledda studiepraktiken.

- Det skulle vara en sund tanke att om möjligt ha två träffar med handledaren (praktiklärare, författarens anm.) på institutionen för att få möjlighet att reflektera med någon utifrån om det som händer på praktiken. (Mitthögskolan)

Studiepraktiken har en särskild plats i studenternas lärande under socionomstudierna men också i deras hjärtan, vilket följande citat från Sköndal uttrycker:

– Under snart fyra år har jag varit student på socionomutbildningen. Vissa moment tonar efterhand fram upp som speciellt minnesvärda – de flesta för att de varit både lustfyllda och lärorika. Jag är övertygad om att min praktiktid kommer att finnas med som ett av dessa minnesvärda moment i framtiden, kanske det mest minnesvärda? Det har funnits väldigt mycket lust och förhoppningsvis väldigt mycket lärande. Jag tror att det kommer att visa sig allra mest i framtiden. Det känns svårt att beskriva det jag har lärt mig – det är en kunskap som mer handlar om känsla än om ord, tror jag. Jag värderar praktiken högt och tänker att detta slags lärande – att både möta människor, i praktiken arbeta med dessa, få tillfälle att reflektera över arbetet, läsa teorier om arbetssättet – ger tyngd i lärandet som blir annorlunda än det mer teoretiska skolarbetet.

*Sammanfattningsvis* kan sägas att på de utbildningar där det endast finns en handledd studiepraktik, finns en önskan om ytterligare en praktiktermin, men praktiken får inte gå ut över de teoretiska studierna. Man ser hellre att grundutbildningen förlängs med en termin. Det framgår med lika stor tydlighet att kvaliteten på praktiken är viktig. Det bör vara en trygg och väl strukturerad praktik och praktikanten vill ha konstruktiv kritik.Handledaren är oerhört viktig och inte utbytbar. Den stora arbetsbelastning som ofta finns på praktikplatsen påverkar praktikanten och därför är även praktikhandledarens förhållande till övriga kollegor på arbetsplatsen av vikt för praktikantens trivsel och möjligheter till kunskapsutbyte. Studenterna i studien värderar den handledda studiepraktiken högt eftersom den ger ”en tyngd i lärandet”, vilken inte, på samma sätt, är möjlig i de teoretiska studierna.

#### *Lärarnas uppfattning om studiepraktiken*

Lärarna tillfrågades inte explicit om den handledda studiepraktiken. Däremot besvarade praktikansvariga lärare enkäten liksom de lärare som på olika sätt arbetar såväl praktikförberedande som med uppföljning av praktiken i sin undervisning. På detta sätt framkom synpunkter om samarbete med fältet samt studiepraktikens innehåll och form. På de allra flesta håll ses den handledda studiepraktiken som en självklar del av socionomutbildningen utan att problematiseras ytterligare. En lärare, som är ansvarig för den handledda studiepraktiken, ser sin roll i förhållande till praktikhandledarna på följande sätt:

– Från och med 1964 års centrala studieplan för socionomutbildningen och i efterföljande planer har det funnits en tradition att delegera handledarskapet till yrkesverksamma socionomer på fältet, som därmed får ett stort ansvar för integrationsfrågan. Vår roll som högskoleadjunkter/praktiklärare har då utformats till att stödja handledarna i denna process.

En annan säger så här:

– Vi praktiklärare kan följa den studerandes personliga läroprocess som handlar om integration och reflektion. Utbildningen i sin helhet håller för denna process. Den ger de studerande möjlighet till integration genom tillräckligt bra trappsteg. Som praktiklärare har vi en överblick över utbildningen och de studerandes utveckling och professionaliseringsprocess. Vi ser inte att empatin minskar under utbildningen i Stockholm. Det är viktigt att utveckla förtroende för det man gör. I handledningen utvecklas förtroende mellan handledare och praktikant.

Det är troligt att praktiklärare eller motsvarande arbetar på ett likartat sätt i hela landet. Man stödjer handledarna genom att erbjuda kortare introduktioner och fortbildningar. Det är också

mycket vanligt med mittutvärderingar och liknande besök från utbildningen då frågor om integrering av teori och praktik behandlas. På samtliga utbildningar har man teoretiska inslag i form av litteratur som handlar om t ex handledning och professionskunskap. Man kan också ha annan litteratur som examineras i olika former. Allt detta faller oftast inom praktikansvariga lärares ansvarsområde även om enstaka föreläsningar kan ges av andra lärare. I Örebro t ex examineras praktikstudenterna av s k teorilärare när de genomför seminarier på universitetet under praktikterminen. Hur ser övriga lärare på praktikterminens innehåll och pedagogik? Någon direkt fråga om studiepraktikens längd, organisation och teoretiska innehåll har inte ställts till vare sig studenter eller lärare. Då det inte heller fanns någon direkt fråga om studiepraktiken i enkäten till lärarna har, naturligt nog, inga åsikter om antalet handledda praktikperioder kommit fram. Frågan är dock intressant ur lärarsynpunkt eftersom studenterna har framfört åsikter härom. För att få svar på frågan har en lärare med särskild erfarenhet av studiepraktiken och tre projektgruppmedlemmar som arbetar som praktikansvariga lärare särskilt tillfrågats. I nedanstående citat diskuterar lärarna både integrationen mellan teori och praktik och studenternas yrkesmässiga utveckling:

– Jag har alltid hävdad, från den tiden jag följde andrapraktikstudenter, att praktiken är en process där det alltid händer oerhört mycket från den första praktikperioden till den andra. Studenterna kunde ofta själva ge uttryck för denna utveckling vid utvärdering av praktiken. Den andra praktiken låg då på termin 6 och studenterna menade ofta att mycket hade fallit på plats under praktiken av de teorier de tidigare hade läst under utbildningen, det blev en sorts integrationstermin. De kunde ofta jämföra hur de hanterade situationer på andra praktiken jämfört med första och såg tydligt sin egen utveckling. De två terminerna som låg mellan praktikperioderna fick dessutom en annan substans tack vare att de hade något att relatera teorin till. Idag har jag en känsla av att vi forcerar praktikprocessen, då man som student måste hinna med allt under en termin, från att observera och följa andra till att börja få egna uppgifter. (...) Kanske var praktikperioden lite väl lång, troligtvis hade 12–15 veckor räckt under den första praktikterminen och man kunde haft fler integrationsinslag istället under terminen.

Det finns också exempel på motsatt åsikt:

– Om jag ska se åtminstone från min horisont har det då inte blivit sämre de 14 år jag har varit här. Jag vet att det finns många som tycker att det var bättre förr men jag hör inte till dem. Jag tycker att praktiken har utvecklats hela tiden och faktiskt att vi mer och mer försöker integrera teori och praktik och så att säga akademisera även praktiken. Tidigare var praktiken mer en lärlingstid där det gällde att ta efter mästaren/handledaren och göra likadant (demonstration/utförande/korrektion). Konserverande! ...Nu betonas det som Handal kallar PYT = en praktisk yrkest teori. Vi betonar också att praktiken är studier och att allt man gör ska innehålla läromoment, att man ska få handledning och möjlighet att reflektera över sitt arbete och sätta teori på det.

Det finns, som tidigare nämnts, socionomutbildningar i landet som fortfarande har två praktikterminer. En lärare på en av dessa utbildningar ser följande fördelar:

– Det är för många en stor omställning att gå ut i praktik och verkligen prova på sig själv (vilket skiljer praktiken från fältförlagda studier) och att få göra det två gånger med teori emellan tror jag ger en större möjlighet till yrkesmässig utveckling.

En annan lärare som arbetar i en liknande organisation uttrycker sig så här:

– Den första praktiken ger bredd; att titta på, prova hantverket, öva intervjun, mer helikopterperspektiv än individnivån även om båda perspektiven finns där. Andra praktiken handlar dessutom om att göra själv, att utveckla sina färdigheter i socialt arbete. Möjligheten till två praktikterminer ger studenten chans att



utveckla sitt förhållningssätt till praktik, teori och handledning. De tar med sig sina erfarenheter, goda som sämre, till /.../ praktik nummer två. Vi låter studenterna inför den andra studiepraktiken reflektera över vad de behöver utveckla under den andra praktiken såväl som att fånga deras visioner och lust att prova på något de drömmer om. Slutresultatet blir oftast en kombination.

*Sammanfattningsvis* kan sägas att vårt material visar att lärarna på socionomutbildningen oftast har mycket liten insyn i vad som händer under studiepraktiken såvida man inte själv är direkt involverad som t ex praktikansvarig lärare eller lärare med egen erfarenhet av och förankring i det sociala arbetet. Det är få lärare utan egen erfarenhet av socialt arbete som har uttalat sig om studiepraktiken, men bland de få som har gjort det finns ett gemensamt intresse för ökat utrymme för reflektion. Möjligheten för praktikanten att reflektera över sitt arbete och sin situation tycks inte vara avhängigt antalet studiepraktikperioder utan snarare kvaliteten på handledningen. Dock innebär nedskärningen av studiepraktikens längd en minskning av tid och utrymme för integrering och reflektion vilket i sin tur minskar möjligheten för studenten att bli synlig som individ. Detsamma kan man säga om den yrkesmässiga fördjupningen som gynnas av två handledda studiepraktiker, vilket några lärare påpekar.

Det är viktigt att påpeka att någon explicit fråga rörande den handledda studiepraktiken inte har ställts, men man kunde kanske förvänta sig att någon lärare skulle ha funderat över den i sitt svar. Så är dock inte fallet. Kanske faller det sig inte lika naturligt att intressera sig för praktikterminen eftersom man inte är direkt involverad i denna. Kanske är studiepraktiken så avskild från resten av utbildningen att man inte räknar med eller ens tänker på den i sina pedagogiska strävanden.

#### *Praktikhandledarnas uppfattning om studiepraktiken*

Den vanligaste formen av handledd studiepraktik är att en student placeras på en socionomarbetsplats med en handledare till varje student. Det är också vanligt att två praktikhandledare delar på handledarskapet för en student. Under 1970-talet fanns det inte så sällan s k praktikcentra, där en grupp studenter handleddes av en socionom anställd för detta ändamål. Vanligtvis etablerades ett praktikcentrum inom socialkontorets ram. Denna form av handledning blev emellertid alltför dyrbar när kommunerna var tvungna att minska sina kostnader under 1980-talet. Idén om praktikcentrum eller åtminstone att på något sätt handleda praktikstudenter i grupp lever kvar. På skilda håll görs försök att samordna handledningen så att den kan omfatta fler än en student per handledare. Det är helt enkelt svårt att få tillräckligt med praktikplatser och kvalificerade handledare samt att upprätthålla kontakten med och intresset för handledning hos den handledargrupp man har till sitt förfogande (Yng 1997). Problemet blir särskilt påtagligt på de studieorter där man har två längre, handledda studiepraktiker. Därför är det spännande att få veta vad handledarna själva tänker om värdet av handledd studiepraktik och sin egen roll i studenternas utbildning. Den handledda studiepraktiken innebär nya utmaningar för studenten och praktikhandledaren finns med som stöd och resurs. Vad innebär relationen mellan handledare och student? En erfaren praktikhandledare från Göteborg uttrycker sig så här i en intervju:

– För handledaren innebär det att tillåta praktikanten att gå in i en djupare relation än vad som är möjligt på utbildningen. En relation där praktikanten inte så lätt kan komma undan och det inbegriper även handledaren. Framförallt får praktikanten möta klienten och klientens lidande. Erfara vad detta väcker hos mig själv.

Handledaren ovan diskuterar typen av relation hon har med praktikanten, en krävande relation för båda parter, som är nödvändig för att praktikanten skall få träna sig att möta klienten på

bästa sätt. Detta låter sig göras i praktiken men inte under utbildningen, på grund av den unika dyad som är möjlig att etablera mellan praktikhandledare och praktikant. Men praktikhandledaren är inte enbart upptagen av att etablera en bärkraftig relation till sin praktikant. Hon är också påverkad av hur nya teorier och förhållningssätt i klientarbetet avspeglar sig i relationen till praktikanten. En västsvensk praktikhandledare upptäckte, genom att hon gick igenom en akt tillsammans med praktikanten, hur hennes arbetssätt hade förändrats. Dels arbetar hon numera ofta i olika samverkansgrupper och dels lämnar hon mycket mer ansvar till klienten. Detta påverkar även hennes relation till praktikanten på ett likartat sätt. Hon säger vidare:

- Idag finns det en teori bakom det jag gör. Ofta finns ingen medvetenhet om teoribakgrunden. Metoderna har däremot utvecklats.

Metoderna är det som gör skillnaden mellan dagens sociala arbete och det hon utförde för 10 år sedan. Detta är något hon är ivrig att förmedla till praktikanten. Hon är också medveten om att förmedlande av kunskap och erfarenheter inte alltid lyckas. Även denna handledare pekar på vikten av att ha en trygg och tillitsfull relation till praktikanten för att möjliggöra kunskaps- och erfarenhetsutbyte. Att ge både klient och praktikant större ansvar och frihet innebär tydligen inte att kvaliteten på vare sig socionom–klientrelationen eller handledare–praktikantrelationen kan sänkas. I detta svar kan utläsas att det finns en metodutveckling på fältet som påverkar relationen mellan handledare och praktikant, men det finns också en brist: avsaknaden av en medvetenhet om teoribakgrunden. Är detta något man bör uppmärksamma på socionomutbildningarna? Som ovan nämnts erbjuds, från utbildningarnas sida, introduktion av nya handledare och även mer omfattande handledningskurser (fem och tio poäng) till samtliga praktikhandledare. I detta sammanhang finns möjlighet att även ta upp egna önskemål. Men räcker detta? På de flesta håll ges handledningskurserna i relativt liten omfattning på grund av såväl begränsade resurser på socionomutbildningarna som få anmälningar från yrkesfältet. Praktikhandledarna har kanske egna idéer hur praktikterminen kan utvecklas ur både teoretiskt och organisatoriskt perspektiv? Följande svar visar att så är fallet.

- Inrätta praktikcentrum
- Bättre återföring till praktikplatsen under och efter praktiken
- Konkreta arbetsuppgifter där teori/praktik kopplas
- Återkoppling till praktikplatsen termin 6
- Handledaren borde veta mer om utbildningen
- Varva teori och praktik mer
- En veckas teorifördjupning under praktikterminen
- Mer strukturerad praktik, mer vad som skall gås igenom
- Handledarna knyts närmare till skolan
- Bättre praktikuppföljning
- Studenterna är knutna till en arbetsplats under flera terminer

Sammanfattningsvis kan man utläsa att det finns likheter mellan hur praktikanterna uttrycker behov av trygghet och kontinuitet i handledningssituationen och hur praktikhandledarna uppfattar detsamma. Som väntat fanns det en stor tilltro till studiepraktikens goda värde bland

studiehandledarna. Citaten visar att det finns dynamik och utveckling i handledningsprocessen under studiepraktiken men det finns också en önskan om förbättringar och förändringar av den handledda studiepraktiken.

### *Sammanfattande reflektion*

Det har framkommit flera bilder, som dock långtifrån är entydiga, av den komplexa praktiken. Studenterna hyser både hopp och farhågor i relation till praktiken. Hopp om att hitta rätt i yrkeslivet och få bekräftat att man duger som socionom. Lika starka är farhågorna att inte hålla måttet eller att vantrivas i yrkeslivet. Längtan efter den praktiska erfarenheten är stark. Några studenter får vänta till termin 3. Många andra studenter får vänta ända till termin 5, och i vissa fall termin 6, innan de kan få ett "kvitto" på om studievalet är rätt. Då är det lätt hänt att det knyts stora förhoppningar till praktiken. Praktikhandledarna förstår detta och känner också krav på sin handledning. Det är egentligen mycket som kan bli fel när förväntningarna är stora och prestationsångesten hög. Trots detta är de allra flesta studenterna nöjda med sin praktik. Men kan praktiken bli bättre? Ja, vad man slås av är hur löst knuten praktiken är till utbildningen i övrigt. Hela ansvaret för praktikorganisationen vilar i de flesta fall på några få lärare och övriga lärare har ringa uppfattning om både pedagogik och innehåll under praktiken. De lärare som, förutom praktiklärarna, bäst känner till praktiken är lärare som har hand om den teoretiska uppföljningen av praktiken samt de lärare som har egen erfarenhet av det sociala arbetets praktik.

Läroutbildningen är på många sätt lik socionomutbildningen och inom denna finns också handledd studiepraktik. Synen på lärare som professionella har gjorts liktydig med att ersätta den praktikgrundade erfarenhetskunskapen med vetenskaplig teoretisk kunskap (Carlgren 1996). Carlgren menar att detta synsätt är långtifrån oproblemiskt eftersom praktik är mer än tillämpad teori. Hon säger vidare att även de sk klassiska professionerna är beroende av praktikgrundad förtrogenhetskunskap vid yrkesutövandet. Den handledda studiepraktiken äger rum på minst två nivåer. Den sker dels på en basal nivå där handlingar utväxlas mellan praktikanten, praktikhandledaren och andra viktiga personer inom yrkesutövandet. På nästa nivå begripliggörs och diskuterar socionompraktikanten dessa handlingar tillsammans med arbetskamrater, chefer och inte minst sin handledare. Även Bernler och Johnsson (1989) har en liknande diskussion om socionompraktikantens roll i förhållande till såväl sin handledare som klienterna. Enligt Bernler och Johnsson intar praktikhandledaren tre positioner i förhållande till praktikanten. Positionerna eller relationerna förhåller sig ömsesidigt och hierarkiskt till varandra. På den basala nivån finns en företrädesvis kamratlig relation mellan praktikant och praktikhandledare. På nästa nivå är relationen pedagogisk och på den sista nivån reflekterande. Kamrat-positionen är den basala relationen där handledare och praktikant möts som personer i de dagliga upplevelserna. I den pedagogiska positionen förhåller sig handledaren till praktikantens klientärenden och styr praktikantens arbete genom att ge råd och stöd. Slutligen i den reflekterande positionen reflekterar handledaren över praktikantens bilder av sitt klientarbete men delger också praktikanten sin uppfattning om hur relationen ser ut emellan. Både Carlgrens andra nivå och Bernlers och Johnssons tredje nivå inbegriper alltså reflektion över handlingar och relationer. Den översta nivån i Carlgrens respektive Bernlers och Johnssons modeller innehåller det som Schön (1983) benämner "reflekterande-i-handling". Donald Schön är en av pionjärerna i kunskapsbildningen om hur människor förstår och utvecklar sina handlingar. Schöns tanke är att utvecklandet av yrkeskunskaper inbegriper reflekterande över de handlingar man utför. Detta är en tilltalande tanke men eftersom socionomen måste vara

handlingsorienterad rör det sig snarare om lyhördhet och närvaro. Reflektionen kommer snarare vid för- och efterarbete såsom dokumentation och planering. Denna reflektion är basen för integration mellan teori och praktik.

Reflekterande-i-handling sker också i samspelet mellan praktikhandledare och socionompraktikant. Saknas denna del av yrkesutövandet blir praktikantens förståelse ofullständig. På ett liknande sätt kan socionompraktikantens yrkesmässiga erfarenheter förstås. I enlighet med Bernler och Johnssons (1989) nivå-modell är inte handledarens och praktikantens basnivåer identiska. Praktikantens basnivå är att iaktta och reflektera över främst handledarens handlingar. Därefter reflekterar hon/han tillsammans med sin handledare över dessa handlingar och inbegriper då både teoretiska och praktiska aspekter. På nästa nivå utför praktikanten en liknande handling själv och på fjärde nivån reflekterar praktikanten över den utförda handlingen/arna med hjälp av sin handledare. Om inte praktikhandledaren är tydlig med sitt eget ”reflekterande-i-handling” blir alltså socionompraktikantens möjlighet att förstå sin egen basnivå begränsad. Sådana återkopplingskedjor bör finnas under hela den handledda studiepraktiken men måste vara särskilt frekventa i början, vilket ställer krav på både tidsutrymme och en öppen inställning till den egna kompetensen.

### Viktiga begrepp i handledningsprocessen

Både Carlgren (1996) och Bernler och Johnsson (1989) inför nivåbegreppet för att kunna undersöka och förstå den komplexa handledningsprocessen. Reflektion är i dessa modeller en viktig aspekt för att kunna förflytta sig från en nivå till nästa. Skifte av nivå involverar bland annat fler kunskapskällor vilket möjliggör progression i lärandet. Lärandeprocessen inbegriper alltså både praktikhandledare och praktikant och kanske ytterligare personer på arbetsplatsen. I Bernlers och Johnssons modell är dessutom relationen mellan praktikhandledare och praktikant betydelsefull. Den bärkraftiga och tillitsfulla relationen är förutsättningen för läroprocessen. *Reflektion* och *relation* är enligt detta synsätt grundläggande för progression i lärandet.

#### *Reflektion*

Tveiten (2000) har beskrivit tre begrepp som är viktiga att beakta vid handledning, nämligen *tankar*, *känslor* samt *handling/kropp*. Både yrkesmässig handledning och praktikhandledning syftar till att utveckla en professionell kompetens. I den professionella kompetensen ingår, enligt Tveiten, de ovan nämnda begreppen, vilka i kompetenstermer också kan uttryckas som kognitiv kompetens, affektiv kompetens och handlingskompetens. Kunskap om vad dessa begrepp innebär i det dagliga yrkesarbetet är en förutsättning för att professionell kompetens skall kunna utvecklas, kompetens som utvecklas bland annat genom reflektion, vilket således är centralt i studiehandledningen. Att reflektera över yrkesmässiga handlingar och relationer skulle i enlighet med ovanstående resonemang gynna den professionella utvecklingen hos alla inblandade parter, det vill säga socionompraktikanter, praktikhandledare och lärare inom socionomutbildningarna. Reflektion och progression är varandras förutsättningar menar även Schön (1983). Progression handlar inte enbart om reflektion över ens tankar, känslor och handlingar. Progression handlar även om övning. Olsson (2002) menar att praktisk kunskap innebär *att veta*, *att kunna* och *att göra* och bygger på förmågan att kunna urskilja det väsentliga i en situation. Denna förmåga kräver förtrogenhet och vardaglig erfarenhet, något man erhåller genom att skaffa sig rutin. Förtrogenhet är allt annat än ett slentrianmässigt handlande enligt Olsson (2002). Det är förutsättningen för skapande initiativ. Detta påstående kan stödja förespråkarna för två längre studiepraktikperioder. Med två praktikperioder har praktikanten större möjligheter att träna och skapa

den rutin som behövs för att kunna känna tilltro till sin egen kapacitet och därmed lyckas utveckla förtrogenhetskunskaper. Förtrogenhet, säger Olsson (2002), är något annat än att *känna till*. Förtrogenhetskunskap är byggd på att *känna väl*. Möjligheten att reflektera och på så sätt fördjupa sina kunskaper kräver inte på samma sätt tillgång till en praktisk arena vilket tillägandet av förtrogenhetskunskap gör.

Det autentiska mötet med klienten låter sig svårligen simuleras i rollspel eller dylikt. Förtrogenheten med en profession har sin bas i praktiken. Att tillägna sig förtrogenhet med ett kunskapsområde måste ses som en process som tar sin början under studiepraktiken och fortsätter i det framtida yrkeslivet. Den nivå av förtrogenhetskunskap som är möjlig att uppnå under praktiken får vare sig överskattas, eller underskattas och förutom tid krävs också, som tidigare nämnts, reflektion.

### *Relation*

Reflektion sker inte automatiskt och övning kan förfalla till slentrian. Det krävs en god relation mellan praktikhandledare och praktikant för att praktikanten skall växa i sitt kunnande. Vad kännetecknar en sådan *relation*?

Praktikhandledarna uttalar sig om att trygghet är en viktig aspekt i relationen mellan handledare och praktikant. I en trygg relation kan man utmana och utmanas. Även praktikanterna uppskattar trygghet. Praktikanterna anser, att i begreppet trygghet inbegrips de yttre formerna för handledning såsom regelbunden handledning samt att studiehandledare och praktikant trivs med sina arbetskamrater. I litteratur som handlar om yrkesmässig handledning och studiehandledning poängteras ofta trygga och tillitsfulla relationer (se t ex Killén Heap 1979, Gerdman 1989 och Bernler & Johnsson 1989).

En av praktikhandledarna pekar på likheten mellan praktikhandledning och behandlingsrelationen. Bernler och Johnsson (1989) benämner detta som isomorfi, det vill säga, läroprocessen och handledningen måste ha en strukturell likhet med arbetsprocessen och klientarbetet. Dessa dyadiska processer inbegriper, enligt Bernler och Johnsson, även fördelningen av makt och ansvar mellan parterna. Här föreligger ett delat ansvar och handledaren/behandlaren har ansvar för processen. Dikotomin ansvar–makt finns också representerad i svaren från både studenter och praktikhandledare. Praktikhandledaren vill t ex ge socionompraktikanten mer ansvar och makt i likhet med hur hon arbetar med sina klienter. Praktikanten å andra sidan vill fördela vissa delar av ”handledaransvaret” till andra socionomer i projektgruppen och på så sätt få makten att välja person att rådfråga. Däremot vill ingen av parterna ifrågasätta vem som äger det absoluta ansvaret för handledningsprocessen och då tillika är tilldelad den makt som ansvaret kräver. Maktbalansen mellan praktikhandledare och socionompraktikant är en pågående process, där båda parter måste vara fria att undersöka och utmana sina positioner. Om detta skall bli möjligt krävs en fortgående och förtroendefull dialog, som dock inte nödvändigtvis är enkel och invändningsfri. Handledningsrelationen kostar på både för praktikant och för praktikhandledare men där finns också ett hopp om utveckling för båda parter.

I alla nya och ovana situationer önskar var och en ha stöd från någon man känner sig trygg med. I studiepraktiken kan man urskilja två system, *praktiksystemet* mellan praktikant, handledare och praktikorganisation och *utbildningssystemet* mellan praktikant, handledare och utbildning. Om dessa båda system fungerar överlappande och inte konkurrerande utgör de en god plattform för praktikanten att ta sats ifrån ut i det okända. Andersen (1994) menar att förändring sker när det nya inte är alltför främmande utan tillräckligt ovanligt. Det sociala arbetets praktik är för de flesta studenter väldigt olik allt de tidigare har varit med om. Det talas

i litteraturen om ett avstånd mellan vad man lär och hur det är ”därute i verkligheten” (Trevithick 2000). Avståndet kan kanske krympa i flera bemärkelser om praktikstödsystemet och utbildningsstödsystemet samverkar med studenten/socionompraktikanten som centralfigur. Även praktikhandledaren vill ha mer kontakt med utbildningen men då för att få stimulans och en möjlighet till egen reflektion och därmed progression i yrket. Genom att praktikhandledaren ges möjlighet till egen yrkesmässig utveckling påverkas också rollen som handledare i en positiv riktning. Praktikhandledaren ser också att yrkeslivet har mycket att tillföra utbildningen i ett sådant utbyte, vilket tycks betydligt mindre självklart från den pedagogiska personalens sida.

Av ovanstående framgår att det finns behov av ett växelvis samspel mellan utbildning och studiepraktik. Det framgår också att det är mycket svårt att ersätta relationen mellan socio-  
nompraktikant och praktikhandledare då denna relation inte bara gynnar studentens intel-  
lektuella utveckling utan även den personliga, vilket är centralt i socionomutbildningarna. Två  
praktikperioder innebär att det finns större möjlighet till växelverkan mellan teori och praktik.

### **Teori i den handledda studiepraktiken**

Studiepraktik innebär i detta kapitel såväl den ”långa” handledda studiepraktiken som andra  
fältförlagda studier. Studiepraktik omfattar däremot inte kortare studiebesök, projektarbeten  
eller när företrädare från yrkesfältet föreläser.

*Vad anser studenterna om teori i studiepraktiken?*

Bredden på socionomutbildningen kan innebära både möjligheter och hinder. Möjligheter,  
eftersom det upplevs finnas en valfrihet i inriktningen på yrke och arbetsuppgifter. Samtidigt  
upplever många en frustration över att de måste lära sig ett alltför stort teoretiskt stoff.  
Studiepraktiken upplevs ofta vara ett av de få tillfällen under utbildningen då man har förmånen  
att bearbeta och upptäcka utbildningens och yrkets komplexitet och djup. För att nå dithän vill  
många inte störas av pålagor från utbildningen i form av obligatorisk litteratur eller skriftliga  
uppgifter. Samtidigt värdesätter de allra flesta ett teoretiskt förhållningssätt och diskussioner  
om alternativa teoretiska perspektiv i det dagliga arbetet, vilket följande exempel visar:

– Teorin är som små regndroppar som faller ner i praktiken. Man har teorier i bakhuvudet, som bara finns där.  
(Sköndal)

– På praktiken har man ett särskilt synsätt. Ingen problematisering av de teoretiska perspektiven. Jag  
tycker att har man ett teoretiskt perspektiv ingår även att granska sig själv. Annars färgas man snabbt av  
verksamheten man ingår i. (Malmö)

Utbildningens teorier faller på plats likt små regndroppar som faller ner i huvudet, som en  
Sköndalsstudent så målande uttrycker sig inför projektgruppen. Ibland finns teorierna där  
fastän man trodde att man glömt dem. Samma student poängterar, i intervjun, även förmågan  
och uthålligheten att ”hänga i luften” under utbildningen tills teorin faller på plats i ett praktiskt  
sammenhang. Den här studentens livserfarenhet hjälpte henne att stå ut med att lära sig utan  
att direkt veta varför. Är det så att studenten har en förmåga att lagra teorier ”i bakhuvudet” för  
att kunna plocka fram och använda när praktiken så kräver? Vidare uttrycker en annan student  
att de teoretiska perspektiven inte enbart skall omfatta arbetet med andra utan även studentens  
arbete med sig själv, annars har man inte något fullständigt teoretiskt perspektiv. Här utkristal-  
liseras två skilda synsätt på teorierna i socionomutbildningen. Antingen kommer de spontant

till nytta i praktiken eller så krävs teorier för att fullgöra arbetsuppgifter inom ramen för studiepraktiken. Teoriinslagen kan också utgöra ett stressmoment vilket följande uttalande visar:

– Vi anser att analysen efter praktiken blir lite av ett stressmoment. Den stör lite av praktiken på så vis att man lägger ner lite för mycket tankeverksamhet på att börja med den innan de sista 5 veckorna. Uppgiften är mycket krävande (...) praktiken är väldigt viktig och när det är en så liten del av utbildningen som är praktik vill man kunna koppla av och ta lärdom av den. Det känns inte helt naturligt med de teoretiska inslagen. (Mitthögskolan)

Det måste finnas en balans mellan utbildningens krav på teoretiska arbetsuppgifter under studiepraktiken och att få utrymme för få låta sig slukas upp av det som händer i praktiken. På många praktikplatser finns också ett särskilt teoretiskt perspektiv, vilket enligt citatet ovan inte alltid problematiseras. Men det kan också vara tvärtom, vilket följande nöjda Lundastudent uttrycker:

– På min arbetsplats diskuterar man ofta nya teorier och ("gamla"). Under ärendegenomgången finns en tydlig koppling både till teorier och erfarenheter, man märker att alla i personalen har teorikunskapen "färsk". Alla håller sig väldigt à jour och man diskuterar mycket TV-program, filmer, böcker och artiklar. Vi har även en studiecirkel tillsammans med en annan arbetsplats där vi läser flyktingpsykiatri.

Enligt dessa studenter är teorier inte enbart abstrakta begrepp utan verktyg som hjälper socionomen att reflektera över sitt arbete och sig själv. Teoretiska reflektioner kan också vara samtal inspirerade av TV-program och filmer likväl som reflektion över mötet med människor i det dagliga livet. Är det så att alla teoretiska perspektiv som lärs ut på utbildningen äger lika stor giltighet i det sociala arbetets praktik? Nja, härvidlag visar i alla fall Sköndalsstudenterna en kluven inställning:

– En del teorier känns lite gamla, är inte aktuella på fältet. Skolan är lite sen att ta till sig nya teorier. Sociologiska perspektiv, t ex Weber kan vara svåra att förstå idag. Detta i kontrast till högskolans ambition att vara allmänbildande och lära ut klassiker.

– Spjutspetsen har saknats i kurserna, teorier som jag kan ta till mig och använda direkt. För lite av teorier som praktiker läser just nu. Jag saknar t ex teorier om kvinnomisshandel.

Socionomutbildningens teorier förbereder olika mycket för den studiepraktik som väntar. Dessa studenter uttrycker inte att klassiker är onödiga utan snarare att de behöver kompletteras med teorier och metoder som används inom yrkeslivet idag. En användbar "teoriväska" är viktig för att känna sig väl förberedd för den socionompraktik som väntar. Lika viktigt är det att träna färdigheter som att uttrycka sig i tal och skrift. Det som inte diskuteras i så hög utsträckning är vad ålder och kön innebär under praktiken. En ung student från Malmö uttrycker i en intervju att hon i hög grad hade fått göra okvalificerade arbetsuppgifter som kaffekokning och kopiering. Hon menar att hon lätt kan hamna i sådana situationer eftersom hon är en ung kvinna. Utbildningen har inte problematiserat detta tema varför hon inte var förberedd på att möta sådana incidenter.

Studenterna önskar *sammanfattningsvis* både mer teori – men det bör vara relevant och användbar teori – och mer praktik. Det tycks inte finnas någon motsättning mellan dessa önskemål. De teoretiska perspektiven bör genomsyra praktiken i form av reflektioner om förhållningssätt och etiska dilemman. Studenterna är känsliga för olika pålagor från utbildningen som kräver tid och engagemang att fullgöra och som inte har direkt koppling till det dagliga arbetet

man utför. De känns inte meningsfulla. Det behöver inte nödvändigtvis bero på att de är onödiga eller fel. De kan helt enkelt vara dåligt förankrade i sitt sammanhang.

### *Studiepraktiken och lärarnas roll*

Lärarna har ett betydande ansvar för integrering av teori och praktik under både de fältförlagda studierna och den handledda studiepraktiken. Studenterna har olika teoretiska uppgifter som skall fältanknytas, vilket exemplifieras av nedanstående svar som avser de fältförlagda studierna:

- I kursen Kvalitativ metod genomför studenterna ”djupintervjuer” och observationer och vid examinationstillfället fokuseras på hur praktiskt socialt arbete kan relateras till den kvalitativa metoden. (Umeå)

Det är inte särskilt många lärare som närmare har beskrivit hur de har bidragit till innehållet på de fältförlagda studierna. Snarare har man sett fältförlagda studier som ett integrerande moment i sig, vilket flera påpekar. Men det finns exempel där man arbetar medvetet integrerande på de fältförlagda studierna, vilket ovanstående exempel visar. På båda utbildningarna genomförs uppsatsskrivande i samarbete med handledaren. Det är inte enbart studiepraktiken som betraktas som ett praktikfält. Flera lärare har påpekat att C-kursen med sin forskningsförberedande inriktning också är ett praktikfält vilket följande citat visar:

- Undersöka olika sätt att ta tillvara kunskap som samlas i det löpande sociala arbetet och relatera det till statistik, register, forskningsresultat m m. Jag menar att man på den kursen enbart arbetar med att se hur teori och praktik integreras i det praktiska arbetet, men kanske på en metanivå, eftersom det handlar om att förstå samspelet mer än att samspeja själv. (Lund)
- Jag låter studenterna göra C-uppsatsen som ett uppdrag från praktiken, samt att studenterna också får presentera resultatet vid ett seminarium för den verksamhet där de gjort sin uppsats. (Umeå)

C-uppsatsarbetet är inte det enda teoretiska moment som innehåller integration mellan teori och praktik. Även andra teoretiska arbetsuppgifter genererar sådan. Det kan vara olika projektarbeten där studenternas uppgift är att presentera det färdiga resultatet för företrädare från yrkeslivet, vilket följande exempel ger uttryck för:

- Studenterna får i uppgift (kursen i funktionshinder) att anordna temadagar där de bjuder in företrädare för olika verksamheter på fältet. Temadagarna ska utgå ifrån någon problemställning eller något tema som de vill fördjupa sig i. Studenterna inleder med en föreläsning utifrån temat/problemställningen, och därefter vidtar ett seminarium där de inbjudna gästerna och studenterna gemensamt diskuterar. (Umeå)

Men även gruppens egen läroprocess är en arena för praktik, vilket nedanstående lärare har förstått att tillvarata:

- I kursens arbete skiljer jag på extern och intern empiri/praktik. Extern är sådan som kursdeltagarna har med sig till kursen, exempelvis praktikerfarenheter, eller empiri som samlas in under kursens gång. Exempelvis ingår extern i den arbetsplatsanalys som ingår i kursen och som innebär att denna empiri skall analyseras med hjälp av organisations- och ledarskapsteorier. Den interna empirin är de erfarenheter som själva kursdynamiken skapar och utgör. Denna empiri analyseras och utgör en väsentlig bas för det erfarenhets- och upplevelsebaserade lärandet. Dessa erfarenheter och teoretiska slutsatser prövas utifrån relevans för det sociala arbetet. (Lund)



En lärare med egen erfarenhet av socialt arbete uttrycker sig så här:

– Det är lätt att tappa teorin i den sociala praktiken och det är viktigt att teoretisera från praktikerfarenheter. Integration handlar om att skapa mening. Integrationen sker i mötet med klienter där den studerande tränar empati och att få kontakt. Förutsättning för integration är att någon ser studenten. Utrymmen för integration av teori och praktik krymper. Ett redan litet utrymme krymper: en familjekurs tas bort, psykodrama tas bort, parrelationskursen tas bort. Den ökande akademiseringen hotar integrerande moment. Bristande stöd för det psykosociala synsättet. Mötet med klienten och reflektioner kring detta organiseras bort. Studenternas emotionella utveckling känns hotad. Vi sopar bort teorier som har med djupare förståelse att göra till förmån för ytliga förklaringar och förhållningssätt. (Stockholm)

*Sammanfattningsvis* kan nämnas att lärarna urskiljer tre olika arenor där kunskaper praktiseras. Förutom yrkesmässigt socialt arbete finns forskningspraktiken, reflektion över gruppprocesser och egna erfarenheter i lärorummet samt till sist tidigare erfarenheter som studenter och lärare bär med sig in i lärosituationen. Den sistnämnda erfarenheten behöver inte nödvändigtvis delas med andra och styr i hög grad den professionella utvecklingen på gott och ont.

*Hur förankrar praktikhandledarna teori i praktiken?*

Utbildningen har ett ansvar att utbilda praktikhandledare så att de på bästa sätt skall kunna möta studenternas behov och intressen. Samtliga socionomutbildningar erbjuder någon gång praktikhandledare längre eller kortare praktikhandledarutbildningar. Dessutom erbjuds föreläsningar och praktikhandledarträffar varje termin. Frågan om praktikhandledarnas syn på teorins plats i studiepraktiken kvarstår dock att besvara. Vad betyder teori och ett teoretiskt förhållningssätt för praktikhandledare?

– Reflektioner och processreferat som diskuteras på handledning. Kandidaten kan redan under reflektionen koppla ihop teorin med praktiska moment och sedan utvecklas det hela i diskussionen på handledningen. (Lund)

– Att stå för teorierna är jag inte stark på. Men jag kan hävda yrkesrollen och jag har erfarenhet. Jag har en eklektisk inställning till kunskap. Arbetar med lika delar lagstiftning, administration, det personliga mötet, etik och moral. Gärna religion. Jag har respekt för tron. Jag känner mig hemma med psykosocialt arbete men vill vara fri. (Göteborg)

Praktikhandledarnas svar tyder på att förmågan att kunna reflektera är nödvändig i socionompraktikantens yrkesmässiga vardag. Reflektionen möjliggör integrering av teori och praktik. Däremot råder ibland en osäkerhet om de egna teoretiska kunskaperna. Praktikhandledarna anser sig inte för den skull vara icke-teoretiska, vilket det senaste citatet bekräftar. Att ha ett teoretiskt förhållningssätt innebär, för denna handledare, inte enbart att behärska vad man slentrianmässigt brukar benämna som teorier, exempelvis psykologiska teorier. Nej, för henne innebär det även att ha en god uppfattning om allt annat som hör yrkesrollen till, såsom lagstiftning, bemötande och etik. Socionomens erfarenheter tillhör också teoribasen enligt den här praktikhandledarens synsätt. Det kan också vara så att det faller sig mer naturligt för relativt nyutexaminerade handledare att använda sig av socionomutbildningens ”teoriväska”, vilket följande citat belyser:

– Som handledare vet jag inte vad praktikanten har läst och det är viktigt att ta reda på detta. Det behövs mer – en bättre förankring i skolan. De andra (arbetskamraterna) har kanske inte ord för vad man gör – har inte teorierna så nära idag. Handledaren måste däremot vara öppen för teorierna och ta reda på vad praktikanten har läst. (Göteborg)

Flera handledare svarar också att de uppskattar när praktikanten har uppgifter med sig från utbildningen eller tvärtom, att de studerande arbetar med anonymiserade fall från praktiken på praktikseminarier. Handledarna vill var öppna för de teorier studenterna behärskar men de har också teorikunskaper själva som de gärna vill förmedla till studenterna.

- Vi har rekommenderat viss litteratur där han får teoretiska kunskaper för att bättre klara av och förstå arbetsuppgifter hos oss.

Men handledarnas anspråk på förkunskaper riktas inte enbart till den enskilda studenten utan även till socionomutbildningen, och praktikhandledare från Malmö önskar t ex följande förkunskaper hos studenterna:

- Barn- och ungdomspsykiatri och särskilt kunskaper om ”bokstavs barn”
- Anknypningsteorin
- Medicinskt/biologiska området
- Kunskaper om handläggning och behandling

*Sammanfattningsvis* kan sägas att de handledare som tillfrågats inom ramen för detta arbete har en öppenhet för teoretiska perspektiv och en vilja att dela med sig. De har också önskemål om studenternas teoretiska förkunskaper, vilket självklart inte i alla fall sammanfaller med socionomutbildningens teoretiska innehåll. Från praktikhandledarhåll diskuterades också uppfattningen om vad som kan anses vara ett teoretiskt förhållningssätt.

#### *Sammanfattande reflektion*

”Mötet mellan praktiker och forskare är inte ett möte mellan erfarenhet och språk utan mellan språk och språk” (Socialstyrelsen 2002, s 66). Med dessa ord säger författarna att det finns olika språk i praktiken respektive i forskningen, språk som befinner sig i konkurrens men som också befruktar varandra. I professionsutbildningar borde på samma sätt praktikens och forskningens språk mötas, omstruktureras och gestaltas för att passa det givna syftet, att utbilda goda professionsföreträdare. Inom dessa utbildningar är inte forskningens språk detsamma som teori, vilket har framgått i kapitlet *Tre centrala begrepp*. Både inom det sociala arbetets forskning och inom dess yrkespraktik gör man anspråk på teoriutveckling. Hur ser då studenter, lärare och praktikhandledare på teori i praktiken?

Det finns ingen samstämmig bild av vad teori är och innebär i det sociala arbetet men det finns heller ingen motsättning hos de tre aktörerna. Dock finns en samstämmighet, att teoretisk kunskap kommer utifrån och tillämpas i en praktisk situation. Det motsatta synsättet, att den praktiska situationen i sig genererar teoretiska kunskaper, är inte på långt när lika vanlig. Men den förekommer. Utgångspunkten för teorianvändningen i socialt arbete är att teorier både importerar till och produceras i det sociala arbetets praktik (se t ex Payne 1996, Meeuwisse & Swärd 2000).

Socionomstudenterna måste under sin utbildning förhålla sig till båda dessa kunskapsfält eller språk, det teoretiska och det praktiska. Två frågor aktualiseras som är av stort värde för att förstå studentens roll som gränsöverskridande bärare av kunskap mellan de båda kunskapsfälten: (1) *Hur stor är teorimedvetenheten i socionomernas yrkesliv?* Dellgran och Höjer (2003, s 245) skriver att trots vissa reservationer, ”tycks ändå det stora flertalet yrkesverksamma socionomer

ha en grunduppfattning om att forskning och vetenskaplig kunskap är en viktig del av den fortsatta professionaliseringen, såväl vad gäller professionalisering på kollektiv nivå (d v s för yrkesgruppers status, legitimitet och möjligheter att kontrollera det egna kunskapsområdet) som på individuell nivå (d v s för det egna yrkeskunskapsområdet)". (2) *Hur stor är medvetenheten om aktuella teorier i yrkeslivet inom den akademiska världen?* Inom universitet finns ett traditionellt antagande om att forskning och utbildning skall gynna utvecklingen. Forskningsresultaten skall komma undervisningen till del. Detta menar dock Svensson (2002) inte fungerar i praktiken. En förklaring till detta är att den akademiska forskningen ofta distanseras från undervisningen. Dellgran och Höjer (2003) skriver att sociologi fortfarande har en dominerande ställning inom socialt arbete och att lånet från andra forskningsämnen och traditioner fortfarande är mycket stort. Vad man kan utläsa av detta är att det traditionellt inom den akademiska världen finns ett avstånd mellan forskning och undervisning. Inom socialt arbete finns tillika en heterogen teorianvändning. Hur påverkar detta glapp studenternas möjligheter att integrera teori och praktik under den handledda studiepraktiken?

### **Teorier och teoretiska reflektioner**

I kapitlet *Tre centrala begrepp* framgick att det finns flera olika sätt att se på hur teorier konstrueras och används i socialt arbete. Det som är intressant att diskutera i förhållande till vårt empiriska material är förhållandet mellan *redan etablerade teorier* och *teoretiska reflektioner* i en praktisk kontext. Det kan vara i lärosalen eller på yrkesfältet. Om teoribildning ses som en social konstruktion inbegriper den både aktören och kontexten. Teorier både skapas och utvecklas i handling. Det som Lauvås och Handal (2001) kallar för personlig yrkest teori eller praxisteori är en produkt av denna cirkulära rörelse. Därför misstar sig handledaren som tror att hon inte är "stark på teori" eftersom hon inte kan komma på något teoretiskt perspektiv på rak arm. Däremot är hon säker i sin yrkesroll och menar att hon har ett eklektiskt förhållningssätt till kunskap. Är inte detta ett teoretiskt förhållningssätt? Tillika har studenten alldeles rätt i att man måste granska och inbegripa sig själv för att kunna påstå att man har ett teoretiskt perspektiv. Detta synsätt stämmer väl med ett postmodernt sätt att se på teori (Pease och Fook 1999). Båda dessa svar pekar på att denna cirkulära process måste gynnas för att integrera teorier i handlingarna, det vill säga leva som man lär.

Teoretisk kunskap kan bli förkroppsligad och så nära förbunden med den egna personen att den kan vara svår att medvetandegöra. I handledningsprocessen är det möjligt att upptäcka och avtäckta sådan kunskap både hos studenten och praktikhandledaren och på så sätt ta nya teoretiska språng. I den processen är studentens insats lika viktig som praktikhandledarens. Med detta resonemang är det inte enbart socionompraktikanten som lär utan hennes/hans läroprocesser inbegriper hela arbetsplatsen. I socionompraktikantens personliga lärande samspelar ackommodation, det vill säga imiterande formen av inläring och assimilation, det vill säga den undersökande formen av inläring. Denna personliga läroprocess inbegriper också praktikhandledaren och övrig personal på praktikplatsen. Huruvida läroprocessen till sin natur är övervägande ackommoderande eller assimilerande är självfallet avhängigt både inblandade aktörer och organisationen som sådan. En god handledning kan upprätthålla en balans mellan de ackommodativa och assimilativa delarna i handledningsprocessen.

Om studenten ses som *förmedlare* och skapare av kunskap innebär det också att vederbörande gör ett val av vad man vill ha eller tror sig ha nytta av. På detta sätt har socionomutbildningarna stora möjligheter att föra ut teoretiska kunskaper till yrkeslivet och tillika få

tillbaka aktuella kunskapsbildningar till utbildningen. För att denna genialiska kunskapsförmedling skall fungera måste den innehålla minst två komponenter. Dels måste det finnas en önskan hos studenten att lära teoriskt stoff och dels måste det finnas ett behov av studentens kunskaper både på utbildningen och i yrkeslivet. Dessa båda aspekter är starkt beroende av varandra. Voimäki (2002) beskriver hur socionomstudenterna uttrycker känslomässiga motiv för att lära sig nya teorier. Det nya och många gånger abstrakta måste slå an en känslomässig sträng för att studenten skall kunna integrera det i sin blivande yrkesmässiga repertoar. En sådan känslomässig sträng kan mycket väl vara att de teoretiska kunskaperna efterfrågas i yrkeslivet. På samma sätt kan man tänka sig att ett teoretiskt perspektiv på studiepraktiken kan uppmuntras genom att lärare på utbildningen är ivriga att ta del av vad studenten har uppfattat som centralt i professionellt hänseende.

Studenten i sin position mellan två skilda kunskapsfält befinner sig i en liknande situation som barnet i det länkade familjesystemet (Larsson Sjöberg 2000). Detta barn är hushållsöverskridande och har på så sätt tillgång till båda sina föräldrar och den frihet det innebär att röra sig mellan två familjer. Dessutom är det ensamt om att kunna härbärgera och integrera kunskaper om livet i två olika familjer samtidigt. Barnet blir alltså både förmedlare av kunskap och medlare mellan de båda familjekulturerna. Studenten kan på ett liknande sätt ses som förmedlare av kunskap mellan utbildningskulturen och professionskulturen. Om liknelsen med länkbarnet stämmer skulle också studenten kunna fungera som en medlare mellan dessa kulturer genom att rörelsen i sig förhindrar missförstånd och parterna kan komma varandra närmare. Även lärare med kombinerad tjänstgöring, d v s en del av arbetet i det sociala arbetets yrkesliv och en del i dess utbildning, har en liknande position. De har en unik förmåga att kunna berika teori med praktik och vice versa. Skillnaden är att studenten är mer autonom i förhållande till båda dessa kunskapsfält då hon/han inte har något förpliktigande anställningsförhållande, vilket ger mer frihet att uttrycka sig men också mindre makt att påverka.

Studenterna säger i sina svar att de är intresserade av att få ”moderna” teorier på utbildningen, teorier som är användbara på studiepraktiken. Vad är moderna teorier och vad innebär kunskaper om sådana för möjligheten att integrera teori och praktik? Studenterna vill ha en användbar ”teoriväska”, och lärare och handledare är också upptagna av vad denna väska måste innehålla. Frågan är om denna diskussion någonsin förs på tre-man-hand. Nya teorier bildas och gamla teorier utvecklas i mötet mellan det aktören gör, tänker och känner vare sig vederbörande befinner sig i det sociala arbetets yrkesliv eller dess utbildning. Ingen av parterna i denna kartläggning har dock identifierat vad en modern teori är. Ett kännetecken för nya förhållningssätt inom socialt arbete, t ex feministiskt socialt arbete och empowerment, är ett uttalat emancipatoriskt perspektiv (Pease och Fook 1999). Sådana teoretiska perspektiv inbegriper såväl aktören som handlingarna och skulle rätt använda kunna gynna integrering av teori och praktik.

Ett mål med att integrera teori och praktik på yrkesutbildningar är att bidra till studentens professionsutveckling. Handledarnas önskan om specifika teoretiska förkunskaper hos studenterna är förenlig med de professionaliseringssträvanden som finns inom yrkeslivet. Det gäller såväl den egna professionaliseringen som socionompraktikantens. Genom gedigna teoretiska förkunskaper kan studenten även bidra till handledarens kunskapsutveckling, då systematisk teoribildning är ett kännetecken för en profession (Johnsson och Lindgren i Bernler m fl 1999). Kåhl (1995) menar att professionalisering av socionomyrket både har för- och nackdelar. Teori- och metodutveckling sker i ett avseende i professionaliseringens tjänst, genom

att socionomernas maktposition förstärks. Avståndet till de hjälpsökande kan emellertid öka och relationen på så sätt äventyras. Å andra sidan skulle socionomerna, i kraft av större legitimitet, ha möjlighet att föra den hjälpsökandes talan mer effektivt. Morén (2000) skriver att det som ytterst vägleder socionomen är den professionella uppgiften, att företräda och bistå utsatta människor.

Om man ser studenten som länken mellan teori och praktik ser man också stora möjligheter att integrera teori och praktik både inom socionomprofessionen och inom socionomutbildningen. Vad händer om man ”vänder på kuttingen” och betraktar studenten som den som har något att ge? Inom ramen för detta arbete är det viktigt att fastslå, att studenten inte enbart är konsument av kunskap, utan i allra högsta grad medagerande i kunskapandet både på yrkesfältet och på utbildningen. Studenten är alltså både vittne och medskapare till två olika kunskaps- och professionsfält. Detta är en unik position. Studenterna har unika möjlighet att uppdatera både utbildningen och yrkesfältet med nya kunskaper, det vill säga bidra till integreringen av teori och praktik inom båda kunskapsfälten.

### Praktik i teorin

Socionomutbildningarnas uppdrag är, enligt Högskoleförordningen, att studenten bland annat skall ha ”förvärvat de kunskaper och den praktiska förmåga som krävs för socialt arbete på individ-, grupp-, och samhällsnivå”. I de lokala målen kan de praktiska färdigheterna vara mer preciserat beskrivna såsom att till exempel utveckla förmågan att kommunicera i utrednings-, behandlings- och förebyggande sammanhang. Studenterna skall alltså under utbildningens gång förvärva färdigheter som kräver både träning och självreflektion. Denna del av kunskapsstoffet inhämtas självfallet från studiepraktiken, men måste även finnas med i de teoretiska kurserna. ”Ingenting är så praktiskt som en god teori”, lyder ett uttryck. Det kan vara så, men teorins praktiska användning är också beroende av vem som praktiserar den. Både studenter och lärare är upptagna av hur man kan förstå och praktisera teoretiskt material. Följande uppställning är exempel på vad studenter respektive lärare uppfattar som integrerande moment:

*Integrerande moment – likheter (ej rangordning):*

Gästföreläsare är uppskattade av båda parter.
Rollspel. Lärarna tillmäter dock rollspel större vikt än vad studenterna tycks göra. Rollspelsprestationen innebär mycket stress och osäkerhet för studenterna. Studenter från Malmö uttrycker att de gärna vill ha rollspel redan från första terminen för att vänja sig vid den stress och anspänning som rollspelsförfarandet innebär.
Studiebesök, och då gärna i kombination med intervjuer och observationer.
Teoretisk uppföljning av praktiken. Här önskar ofta båda parter att detta moment skall bli ännu mer genomarbetat.
Fältförlagda studier, projektarbeten, uppsatsarbete och fallbeskrivningar är inte oväntat självklara exempel på hur praktiken kan studeras i teoretiska kurser.

### Integrerande moment – skillnader (ej rangordning):

Lärarnas egen professionella bas och förmåga att åskådliggöra förhållningssätt och tillvägagångssätt i socialt arbete som en del av praktik i teorin. Det handlar även till en del om lärarnas trovärdighet och studenterna är känsliga för ”krystade” eller ”gamla” exempel.
Reflektioner och kommentarer på skriftliga arbeten uppskattas i hög grad av studenterna och ses som en viktig del av integrationen mellan teori och praktik, särskilt vad gäller praktikrapporter och teoretisering av fallbeskrivningar.
Studenterna ser de egna erfarenheterna som mycket viktiga i socionomstudierna i allmänhet och uppfattar inte alltid att dessa tas tillvara i läroprocessen.
Lärarna nämner i större omfattning massmedia som en möjlig utgångspunkt för integration av teori och praktik.
Lärarna uppmärksammar arbetet i lärosalen som ett sätt att integrera teori och praktik. Det kan vara samarbete i grupparbeten, ansvarstagande och att tala inför en större församling.

### Professionsförberedande moment

Ovanstående uppräknade integrerande moment tangerar också hur respektive part ser på graden av professionsförberedelse i utbildningen. Samtliga menar att ovanstående uppräknade, helt eller delvis, även är professionsförberedande. Studenterna ser inte någon större skillnad mellan de professionsförberedande och de praktiska inslagen. Samtliga är dock överens om att de mest professionsförberedande momenten är den handledda studiepraktiken och fältförelagda studier. Men även träningsmoment såsom samtalsövningar, utredningsskrivande och ”realistiska övningar” upplevs i hög grad vara professionsförberedande. Flera lärare påpekar att *all* undervisning på en professionsutbildning är professionsförberedande men ser ändå att vissa moment i högre grad motsvarar vad man menar med professionsförberedande. Detta överensstämmer med studenternas uppfattning. Lärarna ser dessutom ytterligare inslag i kunskapsprocessen som professionsförberedande. Några nämner dagliga aktiviteter såsom att tala inför stora grupper och arbeta i smågrupper. Andra pekar på mer ”spektakulära övningar” såsom medverkan av skådespelare som spelar klienter i olika situationer. Det kan röra sig om husrannsakan, intervjuer med ungdomar eller handläggning av anonym anmälan. Även s k rättegångsspel, som nämns av både studenter och lärare, ses som både yrkesförberedande och som ett bra exempel på integrering av teori och praktik. Rättegångsspelet har utarbetats i Umeå från början och beskrivs närmare i kapitlet om goda pedagogiska exempel.

### Studenternas syn på praktik i teorin

Studenterna önskar sig generellt mer praktikinslag i teorin, och ger exempel på många sådana inslag som de uppskattar mycket, vilket följande citat visar:

– Under kvalitativ metod (termin 3) fick vi göra intervjuer i anslutning till kursen. Bra då man praktiskt fick prova på kvalitativ metod förutom bara föreläsningar. Vi har fått göra studiebesök, bl a rättspsyk. Bäst integrering var under psykiatrin: möta ”verkliga” personer med psykiska problem, lyssna till behandlingssituationer, testa att ställa frågor o s v. Det var fel att när vi väl hade fältstudiepraktik så var vi tvungna att skriva en B-uppsats. För lite praktiska inslag före termin 5. (Umeå)

– Mer kontakt med praktiserande socionomer. Genom kortare studiebesök som en del i undervisningen eller genom gästföreläsare. Utredningsuppgiften i kursen om socialtjänstlagen är ett utmärkt exempel. Här får man träffa praktiserande socionomer och se hur de går tillväga i ett ärende, samtidigt även träna på att skriva en utredning. Gästföreläsare behöver inte bara förmedla teoretisk kunskap utan jag ser gärna att de talar om sin arbetsplats och hur de arbetar där som anknytning till teoriavsnitt. (Lund)

– Ett önskemål är att vi fick mer metodologiska praktiska övningar. Att t ex ha fått se en blankett för ekonomiskt bistånd före praktiken. Man läser sig blind på skolan – men lär så lite om hur använda det i praktiken. (Stockholm)

De här studenterna uttrycker uppskattning över praktikinslagen i teorin och de vill gärna ha mer av den varan. De vill gärna att de praktiska inslagen skall vara så lika ”verkligheten” som möjligt genom att innehålla samarbete med socionomer på yrkesfältet och ”riktiga” patienter. Det finns ett sug efter det autentiska sociala arbetet, en längtan som finns på samtliga utbildningar i vårt material. Det kan gälla allt, från att ta del av lärarens entusiastiska berättelse om det sociala arbetets praktik till att som student pröva sig själv genom att dela ut kaffe och smörgåsar till uteliggare. Man behöver inte ha en regelrätt handledd studiepraktik eller fältförlagda studier för att komma nära det autentiska sociala arbetet. Att försöka efterlikna det praktiska sociala arbetet genom att spela rollspel är kanske inte tillräckligt för att få känslan av ”verkligt socialt arbete”. Mot bakgrund av uppräkningsen av exempel på integrationsmoment i början av detta kapitel, har påfallande få studenter nämnt rollspel. Nej man vill komma nära det autentiska sociala arbetet och de vanligaste studentsvaren på hur man kan integrera teori och praktik är genom studiebesök, gästföreläsare och autentiska fallbeskrivningar. Rollspelen tycks uppskattas i förhållande till hur verklighetsnära och genomarbetade de är, vilket detta exempel med s k forumspel visar:

– Forumspel skulle kunna fungera bra om man hade heldagar med det, men en timme gör varken till eller ifrån (...) först och främst är det svårt att spela teater om man inte är van vid det. Vidare är det mycket svårt att snabbt sätta sig in i de olika rollerna och sedan veta hur t ex en klient skulle agera eller reagera. (Malmö)

Några studenter nämner B-uppsatsen som ett integrativt moment, vilket inte är konstigt, eftersom en sådan uppgift kräver en samverkan med yrkeslivet för att få relevanta uppgifter. Dessutom, som tidigare nämnts, upplevs det skriftliga arbetet med uppsatsen både som ett träningsmoment i konsten att skriva och ett tillfälle för integrering av teoretiskt och empiriskt material.

Den vanligaste formen av undervisning på samtliga socionomutbildningar är föreläsningar. Föreläsningsformen tillhör den traditionella kunskapsförmedlingen inom universitetsvärlden och har som sådan en lång historia. Lärarna påtalar ofta hur de försöker integrera praktik i sina föreläsningar genom att exemplifiera teoretiskt stoff. Hur uppfattar studenterna detta?

– Föreläsare måste även ha en förmåga att kunna lägga sig på elevernas nivå för att lyckas. Hon/han måste vidare äga en viss ödmjukhet. De måste vara villiga att diskutera, tåla kritik, vara demokratiska, objektiva och visa att det de säger vilar på en vetenskaplig grund. (Mitthögskolan)

– Att man får kunskap som kan integreras i en själv som närvarande och vaken. Teori/praktik? Kunskapen måste mellanlanda i mig för att omsättas i praktiken! (Stockholm)

Studenterna har även särskilda krav på gästföreläsarna. Det räcker oftast inte med att bara berätta om sitt arbete, och i hög grad gäller detta i slutet av utbildningen.

– Föreläsningar bör genomsyra en reflektion av praktik. Svårigheter med utifrån kommande föreläsare, de pratar om sin praktik men har inte förmåga att koppla detta till ett större sammanhang. Kursansvarig är ofta inte med under föreläsningarna vilket minskar möjligheten till relevanta kopplingar. (Sköndal)

– Lärarna har olika pedagogisk kunskap och har olika engagemang och erfarenhet. De som ej har varit yrkesverksamma på flera år kan ej ge bra konkreta exempel och ingen verklighetsförankring. De som tas in från fältet måste å andra sidan kunna förankra i teorin. (Umeå)

Det bör dock påpekas att varken föreläsningar med inslag av lärarens egna erfarenheter från yrkeslivet eller fallstudier förekommer i någon större omfattning i studenternas svar.

*Varför fungerar vissa integreringsinslag bättre än andra?*

Som lärare är man alltid intresserad av varför studenterna anser att vissa pedagogiska modeller fungerar bättre än andra. Fältstudierna är inte otippat viktiga för studenterna för att möjliggöra integration av teori och praktik.

– Fältstudien under första terminen. Verklighetsbilder till teorin är oerhört viktigt. (Stockholm)

Men även inom mer teoretiska kurser finns krav på integrering mellan teori och praktik:

– Vi tror att vissa integreringsförslag fungerar bättre på grund av att vissa teorier i praktiken är mer beprövade än andra teorier. Det finns då mer erfarenhet bakom samt att det blir mer tillgängligt. En annan viktig del är att hålla sig ”up to date”. Vissa lärare som inte varit ute i praktiskt arbete på många år kan lätt förlora viktig kunskap att lära ut i sin undervisning och integreringen blir då inte lika kvalitetssäkrad. (Mithögskolan)

Valet av vilka teorier som lärs ut på utbildningen har betydelse, menar de här studenterna. Teorierna skall vara nya men ändå beprövade. Lärarnas egna kunskaper om förhållanden ute på yrkesfältet är också viktiga. Kvaliteten på integrationen kan bli lidande om lärarna är dåligt orienterade i det samtida sociala arbetet. Lärarnas kunskaper och egenskaper tycks vara a och o för att ett integreringsmoment skall lyckas, vilket följande svar åskådliggör:

– Seriösa föreläsare som har yrkeserfarenhet och därmed gör övningarna trovärdiga. (Umeå)

– Vi anser att det är viktigt med föreläsare som är duktiga och inspirerande som ger mening åt kursen, vissa kurser blir ”dåliga” då föreläsarna inte känns kompetenta. (Mithögskolan)

Men även studenternas eget engagemang och klimatet i klassen spelar roll, vilket följande citat visar:

– Vidare så vilar självklart inte hela ansvaret på föreläsaren utan även på klassen i stort. I en klass som är tillåtande, med åsikter och olikheter, blir undervisningen mer givande. Ju fler som uttrycker sig och som vågar desto bättre! (Mithögskolan)

– Egentligen handlar det inte om läraren är bra – det handlar om mig, vad jag kan uppfatta. (Stockholm)

Studenternas eget engagemang är viktigt för att integreringsmomenten skall fungera. Ett tillåtande klimat i klassen är viktigt men studenterna vill också bli känslomässigt väckta, vilket betonar den känslomässiga aspekten av integrering. Detta är något som även Hellertz (1999) och Voimäki (2002) har uppmärksammat.



– Upplevelsebaserad inläring. Man ska både känna igen sig och kunna känslomässigt förankra de nya kunskaperna /.../ gästföreläsare som förmedlar bilder av sitt arbete. Göra intervjuer med barn eller äldre som vi har gjort är också bra. Det bygger också på upplevelser. (Göteborg)

*Sammanfattningsvis* kan nämnas att studenterna önskar mer praktikinslag i teorin samtidigt som de nämner många uppskattade integrerande moment. Från studenthåll vill man främst få ta del av autentiskt socialt arbete som t ex studiebesök, gästföreläsare och övningar som försöker efterlikna verkligheten så långt det går. Det finns en längtan efter det ”verkliga” sociala arbetet. Den känslomässiga aspekten i integrationsprocessen är viktig. Gästföreläsare nämns ofta som ett bra sätt att få veta ”hur det egentligen är”. Men förväntningarna på dessa stiger under utbildningens gång. De skall inte bara prata om sitt arbete utan även beskriva hur man arbetar i konkreta fall och dessutom teoriansknyta det hela. Även många lärare kan, enligt de tillfrågade studenterna, förmedla trovärdiga beskrivningar av hur socialt arbete bedrivs idag. Denna trovärdighet är viktig för att ”kvalitetssäkra integreringen” mellan teori och praktik. Studenterna ställer höga krav på lärarna men ser också sin egen del i integreringsprocessen. Ett gott arbetsklimat är viktigt liksom att få lov att utsätta sig genom att beröras känslomässigt.

### **Lärarnas syn på praktik i teorin**

I följande avsnitt behandlas både lärarnas uppfattning om praktik i teorin och hur de professionsförberedande momenten ser ut i de olika socionomutbildningarna. Skillnaden är inte stor mellan vad lärarna har uppgivit som integrerande respektive professionsförberedande moment, varför de behandlas tillsammans. Visserligen tycks flera exempel visa att lärarna ser professionsförberedande moment och kurser som mer tydligt kopplade till fältet, men i övrigt finns ingen skillnad. Det finns alltså en viktig poäng i uttalandet, att all undervisning på en professionsutbildning är mer eller mindre professionsförberedande.

Även lärarna ser betydelsen av att integrera teori och praktik i de teoretiska momenten och funderar mycket på hur detta på bästa sätt låter sig göras. Flera betonar att det inte finns några vattentäta skott mellan teori och praktik vilket en lärare uttrycker så här:

– All praktisk verksamhet är omgiven av språk och teori som bestämmer hur den kan tolkas och upplevs, precis som praxis sätter ramar för hur teorier och tolkningar utformas. Teorin betingar praktiken och tvärtom. (Sköndal)

De allra flesta, både lärare och studenter i vårt material, ställer sig säkert bakom ovanstående citat. Den relevanta frågan är istället hur man som pedagog och student gör för att omsätta teori och praktik till en fruktbar läroprocess. Härvidlag råder ingen brist på exempel på goda pedagogiska modeller och knep man som lärare tar till för att främja integreringen. De goda pedagogiska modellerna kan sammanfalla med vad studenterna har föreslagit ovan, t ex intervjuövningar, uppsatsskrivning och fältförlagda studier, vilket följande citat belyser:

– De studerade gör fältförlagda studier i vilken de gör en liten uppsats individuellt, där de på uppdrag av arbetsplatsen gör en liten utvärdering eller en liten miniundersökning, en ”uppsats”. Den utgör examinationen av kursen tillsammans med handledarnas bedömning. I uppsatsen får de studerande teoretiskt reflektera över sina erfarenheter på fältet. (Örebro)

– I kursen Vetenskapsteori och metod får studenterna genomföra en forskningsintervju, som bland annat handlar om att de ska bli medvetna om att samspelet mellan parterna påverkar skapandet av kunskap – ett fenomen som också är aktuellt i deras kommande möten med socialarbetare. (Umeå)

Men lärarna lägger också ner mycken möda att förankra teoretiska föreläsningar i ett praktiskt sammanhang. Om läraren har ett yrkesliv att referera till används sådana exempel men även andra illustrationer används, som t ex rättsfall, tidningsartiklar och filmer. Lärarnas egna yrkeserfarenheter är en mycket viktig del i lärandeprocessen. De bemödar sig att med hjälp av den egna yrkesbakgrunden levandegöra det teoretiska materialet. Detta kan ske genom fallstudier eller genom att man i föreläsningsform exemplifierar olika teorier med egna yrkeserfarenheter. Även gästföreläsningarna bygger på lärarnas yrkesmässiga kontakter med socionomernas arbetsliv. Många lärare är också på olika sätt direkt involverade i socionomernas yrkesfält. Det kan handla om deltid som praktiskt verksam socionom, handledning inom socionomyrkesfältet eller forskningskontakter.

– Ambitionen på kursen är att teorierna ska framstå som verktyg för att bättre förstå och analysera verkliga situationer, så att beslut om åtgärder inom det sociala arbetet är väl underbyggda. För att förverkliga denna ambition har samtliga lärare som är knutna till kursen, både lärare från ämnesgruppen och gästföreläsare, både aktuell klinisk erfarenhet av psykosocialt arbete och god teoretisk förankring. (Örebro)

– Med lång erfarenhet av kliniskt socialt arbete och i mindre utsträckning fortsatt verksam som handledare hämtas exempel från klinisk verksamhet. Studenter kan också få brottas med problem som läraren brottas med inom sitt forskningsområde, t ex intervjufrågor till barn. (Sköndal)

Att på olika sätt involvera studenterna i de egna forskningsprojekten genom att få tillgång till dagsaktuella forskningsproblem, såsom ovan, eller att göra begränsade studier inom ramen för B- och C-uppsatser är viktiga källor till integration. Men även andra kontakter med yrkesfältet kan gynna både integrationen mellan teori och praktik och ömsesidigheten mellan utbildning och yrkesfält.

– På kursen ”Psykiatri och samhälle” går studenterna ut till enheter i kommunal- eller landstingsregi för att intervjua socionomer om arbetet med psykiskt sköra personer. Fokus läggs på enheternas arbetssätt och de mål verksamheten har, särskild tonvikt läggs även på socionomernas yrkesroll i den studerade psykiatriska verksamheten. Momentet uppskattas och intresset för kommande yrkesverksamhet inom psykiatrin ökar markant. (Sköndal)

Ovan framgår vilket stort ömsesidigt intresse det finns mellan utbildning och yrkesfält. Yrkesfältets behov av att undersöka sociala frågor och tillika möta efterfrågan på arbetskraft svarar väl mot studenternas utbildningsbehov. Detta utbyte ger också studenterna en chans att upptäcka nya yrkesarenor för framtida anställning. Ovanstående bygger både på en stor arbetsinsats från lärarnas sida samt goda kontakter med fältet.

Men även studenternas egna erfarenheter i form av studiepraktik eller helt personliga erfarenheter är något som används flitigt i lärandet. När det gäller uppföljning av studiepraktiken kan den göras mer eller mindre gediget. Följande citat visar hur man försöker ta tillvara studentens erfarenheter men också ta hand om problematiska aspekter av studiepraktiken och socionomens yrkesroll.

– På termin 6 (efter studiepraktiken) jobbar studenterna i seminarieform med fallbeskrivningar från praktiken som de har teorianslutit i ett omfattande paper. Seminarierna syftar till att få respons på och fördjupa den teoretiska förståelsen av praktiken, kunna ge och ta emot kritik i en liten grupp, problematisera socionomens yrkesroll och sist men inte minst att få prata om och få perspektiv på sin praktik. Dessutom får studenten respons av både seminarieledare och andra gruppmedlemmar på hur hon/han handlar i yrkesmässiga situationer. (Göteborg)

Lärarna är mycket väl medvetna om betydelsen av studenternas personliga erfarenheter vilket följande exempel belyser:

- Under de två första veckorna har studenterna tre gruppträffar då de har till uppgift att utbyta egna erfarenheter kring sin egen syn på och erfarenheter av kulturmöten och kulturskillnader. Uppgiften redovisas sedan i halvklass. Till detta arbete läser studenterna teori om tvärkulturella möten. (Lund)

*Vad tycker lärarna krävs för att integrering skall ske?*

Otillräckliga och därtill inte så sällan krympande resurser hör ofta till vardagen för landets socionomutbildningar. Träningsmoment och reflekterande övningar kräver arbete i mindre grupper vilket innebär större personaltäthet och därmed högre kostnader. Med andra ord: att integrera teori och praktik är kostsamt. Genom att dra in på integrerande kurser och moment kan institutionerna således spara en rejäl slant. I denna bistra verklighet är det därför viktigt att fundera över vad som måste till för att integrering av teori och praktik skall infinna sig för att på bästa sätt ta tillvara de dyrbara integreringsmomenten. Denna fråga har inte explicit ställts till lärarna men åsikter därom har ändå ofta framskyntat i svaren. Ett svar är *tid*. Tid för studenten att reflektera enskilt eller i grupp och längre kurser där studenten blir synlig och bekräftad av åtminstone en lärare. Tid saknas även för pedagogiskt utvecklingsarbete och ämnesdiskussioner. Ett annat svar är *dialog*. Det är viktigt att prioritera och initiera dialog mellan studenter, mellan studenter och lärare och mellan lärarna. Dialogen är ett viktigt instrument för både förståelse och förändring. Förståelse och förändring omfattar såväl läraren som studenten. Ett tredje svar är att *involvera studenterna både intellektuellt och emotionellt* och gärna ta utgångspunkt i de egna erfarenheterna. Att delta i olika integreringsmoment innebär för studenten att exponera sina tankar, känslor och handlingar, något som kan upplevas som mycket självutlämnande. Detta faktum kräver i sin tur en *trygg och stabil lärosituation*, vilket i sin tur förutsätter tid och dialog. Följande exempel på rollspel som integrationsmoment får illustrera spänningsfältet mellan utmaningar och trygghet samt mellan studenternas emotionella och intellektuella lärande. Denna lärare har funnit att den egna medverkan i rollspelet kan avdramatisera situationen:

- Rollspel, där studenterna får pröva metoder de lärt sig via litteratur och föreläsningar: För att avdramatisera det hela låter jag ibland studenterna konstruera en familj och bestämma ett problem, sedan spelar jag själv rollen som behandlare. De som inte deltar direkt i rollspelet har rollen som reflektor. Ibland använder jag dem (studenterna) även som resurs i rollspelet när fantasin tryter. Reflektorens uppgift är också att vara uppmärksamma på vilka begrepp som används, vilka skrivs på tavlan. De ska uppmärksamma hur kommunikationen sker, om alla får komma till tals och så vidare. Rollspelet har klara och tydliga spelregler. Diskussion direkt efter rollspelet. Viktigt att ta reda på hur rollinnehavarna upplevde de frågor behandlaren ställde. Efter mitt introducerande är det dags för klassen att själva spela rollspel i smågrupper.

### **Praktikhandledarnas syn på praktik i teorin**

Praktikhandledarna är mycket medvetna om hur viktig praktiken är i studenternas utbildning till socionomer. I Malmö uttrycker handledarna en oro över att socionomutbildningarna blir alltför mycket forskningsinriktade och för lite fältinriktade. Socionomutbildningen syftar ytterst mot en yrkesutbildning. På frågan till handledare i landet hur man bäst skulle kunna förbättra socionomutbildningen är det vanligaste förekommande svaret: ”Mera praktik!” Handledarna tänker sig dock inte alltid praktik i traditionell mening. I Örebro föreslår man till exempel att

studenterna skulle kunna vara knutna till en socionomarbetsplats under större delen av sin utbildning och vistas där en–två dagar/vecka. Därmed skulle de få möjlighet att ta med sig aktuella problem och frågeställningar till utbildningen och få möjligheter till handledning av ”teorilärare”. Även i Lund uttrycktes likartade tankar inför framtiden. Man tänker sig att tilldela varje klass en mentorsgrupp av yrkesverksamma socionomer, antingen från en och samma arbetsplats eller från olika arbetsplatser. Samtliga handledare på landets socionomutbildningar har en gemensam önskan inför framtiden – bättre samarbete med universitetet/högskolan. Detta kan ske på olika sätt och nedan anges några exempel:

- Workshops med yrkesverksamma.
- Studenterna och yrkesverksamma ges möjlighet att delta i gemensamma utbildningar.
- Fler socionomer som gästföreläsare.
- Fler fältföreläsare och praktiker borde få komma in på utbildningen, dels för att föreläsa och berätta om det praktiska sociala arbetet och dels gärna samarbeta med ”teorilärare” i kurser.
- Genom att universitetet ger öppna föreläsningar för yrkesverksamma socionomer.
- Kliniktjänster, 50 % forskning/undervisning och 50 % yrkesarbete.
- Låta yrkesverksamma socionomer delta i forskningen inom socialt arbete utan att för den skull behöva skriva en avhandling.
- Gemensamma forskningsprojekt mellan universitet och yrkesliv, där yrkesverksamma socionomer och forskare på universitet har lika stor rätt att både ställa frågor och ha åsikter om materialinsamlingen. Forskningen har förbisett den enorma erfarenhet om socialt arbete och sociala problem som finns hos väldigt många socionomer.

Av ovan kan utläsas att praktikhandledarna både ”vill ha” och ”kan ge” kunskaper. Somligt är redan väletablerat, som t ex gästföreläsningar, och annat är mer oprövat. Ett gemensamt drag är att det finns en längtan från yrkeslivet att få ut mer av samarbetet med utbildningsprogrammen.

*Sammanfattningsvis* kan nämnas att studenter och lärare uppfattar integrering mellan teori och praktik på ett likartat sätt. Flera lärare har dock påpekat att alla kurser på en yrkesutbildning i någon mening är eller borde vara yrkesförberedande, vilket är viktigt att påpeka. Lärarnas egna erfarenheter av professionellt socialt arbete eller egen forskningspraktik uppskattas i hög grad av studenterna. Med hjälp av gästföreläsare och autentiska fallbeskrivningar utökar lärarna den praktiska kunskapsbasen. Men även studenternas personliga, praktiska kunskapsbas i form av uppgifter från studiepraktik eller annan praktisk erfarenhet tas tillvara i integrationsmomenten. Även praktikhandledarna är angelägna om att få bidra till studenternas lärande och då även utanför den handledda studiepraktiken. Både lärare och praktikhandledare uttrycker oro över framtiden. De professionsförberedande kurserna och momenten kostar pengar då arbetet sker i mindre grupper. Mindre grupper innebär att varje student har större möjlighet att få respons av lärare och kurskamrater. Mindre grupper innebär ofta att tryggheten i gruppen befrämjas. Trygga arbetsformer gynnar i hög utsträckning integrationen mellan teori och praktik då studenterna vågar exponera och bearbeta både intellektuellt och emotionellt material.

## **Sammanfattande reflektioner**

Det finns stora förväntningar på socionomutbildningen både från studenterna och från handledarna. Studenterna ställer stora krav på utbildningen och inte minst på lärarna. Dessa skall förutom att behärska sitt ämne även ge studenterna autentisk information om professionen och

yrkeslivet. Studenterna vill ha både känslomässigt och intellektuellt lärande. Man kan spetsa till bilden genom att påstå att studenterna är inriktade på att konsumera kunskap, och den egna insatsen problematiseras inte i lika hög grad. Lärarna å andra sidan är upptagna av att leverera kunskap i så tilltalande förpackningar som möjligt. Det tycks vara lärarnas ansvar att lösa den här problematiska ekvationen. Mängden kunskap inom socialt arbete blir dessutom mer omfattande för varje år vilket såväl lärare som studenter är medvetna om. Därför är det förvånande att följande står att läsa i Högskoleverkets utvärdering: "Kritiken mot den låga kravnivån var en helt överskuggande fråga vid den förra utvärderingen av socionomutbildningarna." Detta har tagits itu med på utbildningarna men Högskoleverket fortsätter: "Trots detta anser bedömargruppen att kravnivån i flertalet av utbildningarna fortfarande både är låg och ojämn." (Högskoleverket 2003a, s 17). Studenterna uppfattar alltså att kravnivån är låg, det gör däremot inte lärarna. Studenternas uppfattning är förvånande med tanke på att socionomernas arbetsfält blir alltmer komplext och det finns en ständig produktion av vetenskapliga texter. Det krävs stora kunskaper av den nyutexaminerade socionomen. En slutsats man kanske kan dra av ovanstående utvärdering är att den nuvarande pedagogiska uppläggnings på socionomutbildningarna varken utmanar eller uppmuntrar studenterna i den utsträckning man skulle önska. Det finns förvisso undantag från detta påstående, vilket en del av citaten ovan visar. Finns det någon som pekar på möjliga vägar till att höja kravnivån? Bedömargruppen uppmärksammar anknytningen mellan teori och praktik som ett av flera sätt att höja kravnivån. (a a s 17) Studenterna i denna undersökning visar på två vägar att bättre knyta ihop teori och praktik. Den ena leder mot professionsfältet antingen genom autentisk kunskap eller genom de teorier som används i socionomernas yrkesliv. Den andra vägen leder mot utvecklingen av den egna personen eller projektgruppen på socionomutbildningen. Studenternas uppfattning delas även av lärarna.

I dagens läge ansvarar läraren för och även ombesörjer en stor del av kunskapsproduktionen medan studenten förväntas, på samma sätt, konsumera kunskap som sedan examineras och godkänns av läraren. I och med examinationen går kunskapsprocessen inte åt motsatt håll utan stannar därvid. Varför inte återigen, i större utsträckning, uppmärksamma studenter som producenter istället för konsumenter av kunskap? Studenternas kunskaper skulle t ex kunna delas med socionomer på fältet, studenter på andra nivåer i utbildningen eller komma lärarkollektivet till godo. Från utbildningens sida borde studenterna betraktas som medproducenter av kunskap och på så sätt rikta sitt lärande utåt mot samhället men även inåt mot personlig utveckling. Sådana exempel finns förvisso på utbildningarna idag, vilket bl a kapitel 6 visar, men studenternas kunskapsproduktion skulle också kunna utnyttjas mer systematiskt i förhållande till socionomutbildningen och till socionomernas yrkesfält.

Praktikhandledarna är intresserade av samverkan med socionomutbildningen och då inte enbart som handledare inom den handledda studiepraktiken. Praktikhandledarnas och studenternas önskemål om och behov av kunskap skulle på detta sätt sammanfalla. Varför inte, i större utsträckning än vad fallet är idag, låta studenterna stå för en del av planering och innehåll i workshops, föreläsningar och forskningsprojekt som inbegriper professionsföreträdarna i socionomernas yrkesliv? Detta vore utmärkta exempel på praktik i teorin, att "få kunskapen att mellanlanda i sig själv" som en student träffande beskrev integrationen mellan teori och praktik. Även projektgruppens definition av integrering går i samma riktning.

Ovanstående är exempel på praktik i form av pedagogisk verksamhet. I denna form av praktik finns också relationen mellan lärare och student. Studenterna ser ofta lärarna som förebilder i socionomprofessionen. Med ett sådant synsätt förefaller det självklart att man har

höga krav på den man vill efterlikna. Johnsson (1990) skriver att det finns en parallellprocess mellan lärosalens relationer mellan lärare och student och socionomprofessionens mellan socionom och klient. Läraren är inte enbart lärare utan även företrädare för professionen. På samma sätt kan man se relationen mellan praktikhandledare och socionompraktikant. I båda relationerna måste finnas grundläggande läroallianser. I studiepraktiken poängteras den professionella utvecklingen medan den teoretiska utbildningen betonar den intellektuella. Hur upprättas dessa allianser? Lärarna har svarat att en trygg och stabil lärosituation måste etableras. Tid och dialog medverkar till att lärosituationen blir gynnsam. Man tillägger emellertid också att integrerande moment tar tid och är resurskrävande, varför sådana moment inte alltid vinner gehör. Läroalliansen är inte heller möjlig att upprätta med ett alltför stort antal studenter eftersom den kräver ömsesidighet. Tätare lärarmedverkan, som också Högscoleverket (2003a) föreslår, för att höja kravnivån innebär också att mer resurser måste tillskjutas.

Det sociala arbetets professionsföreträdares medverkan i utbildningen är en viktig del av praktik i teorin. Men denna medverkan kan vara mer eller mindre givande. Av studentsvaren framgår att deras medverkan ibland sker slentrianmässigt genom att socionomen berättar om sitt arbete. Detta är inte oviktigt men studenterna behöver hjälp med att teorianknyta det praktiska stoffet och det görs inte alltid av professionsföreträdaren. Professionsföreträdarna å sin sida vill gärna gå ett steg längre och samarbeta med teorilärarna i uppläggnings av teorikurserna. På detta sätt skulle två mål uppnås, dels tillfredsställa studenternas önskemål om starkare koppling mellan teori och praktik, dels tillfredsställa en del av professionsföreträdarnas önskemål om teoretisk utveckling. Tyvärr är det vanligt att särskilda lärare är ansvariga för placering och uppföljning av den handledda studiepraktiken och samma lärare är inte involverade i övriga kurser på utbildningen. På så sätt upprätthålls avståndet mellan de båda yrkesfälten. Man känner helt enkelt inte till varandra och samarbetet försvåras.

En annan viktig del av praktik i teorin är lärarnas egen professionella bas, dvs deras egna erfarenheter av socionomprofessionen. Denna professionella bas blir så småningom delvis föråldrad då samhället och därmed socialt arbete ständigt förändras. Dessutom tenderar man att glömma en del med åren. Studenterna är mycket uppmärksamma både på aktualitet och relevans i lärarnas professionella kunskaper. Lärare som förmår förmedla aktuella kunskaper om socionomprofessionen är mycket uppskattade som pedagoger. Det är även lärare som på olika sätt engagerar studenterna i socialt arbete på yrkesfältet genom olika projektarbeten. Studenterna tycks mena att de lärare som bäst förmår integrera teori och praktik också besitter aktuella kunskaper om socionomernas yrkesliv och/eller befinner sig nära detta yrkesliv i valet av pedagogiskt innehåll och pedagogiska metoder. Ofta är det adjunkter som har denna kompetens eftersom de har sin meritering inom det sociala arbetets professionsfält.

Då socionomutbildningen i hög grad är avhängig ett starkt föränderligt samhälle är ständig kompetensutveckling av lärarpersonalen mycket viktig. En sådan utveckling är varken enkel att definiera eller genomföra. Vad är kompetensutveckling i förhållande till pedagogisk verksamhet? Hur värderas och genomförs kompetensutveckling av pedagogisk personal? Samma begrepp som är centrala i studenternas integration av teori och praktik, det vill säga relation och reflektion, är kanske gångbara även i lärarnas pedagogiska kompetensutveckling. Begreppet ”reflekterande i handling” (Schön 1983) äger inte bara sin giltighet i studenternas lärandeprocesser utan omfattar även lärarna. Reflektionen underlättas och blir mer effektiv om den sker tillsammans med kollegor eller särskilda pedagogiska handledare.

För studenterna är relationens kvalitet och varaktighet av stor betydelse både under den handledda studiepraktiken och under de teoretiska studierna. Hur ser lärarna på relationens

betydelse? Jo, de är mycket uppmärksamma på studenternas behov av att bli hörda och sedda i en trygg arbetssituation men har inte uttryckt något liknande för egen del. Lärarna har viktiga och ömsesidiga relationer att upprätthålla inte endast i förhållande till studenterna utan även till kollegor, ledning samt till den egna organisationens kultur och regelsystem. Det pedagogiska klimatet präglas av dessa relationer, men hur organiseras det pedagogiska arbetet, på socionomutbildningarna, i förhållande till de ramor och relationer som finns? Den pedagogiska personalen befinner sig i en utsatt position mellan studenternas krav och utvärderingar och organisationens resurstilldelning och regelverk.

## Teorier och tankemodeller om lärande och kön

Under de senaste decennierna har det bedrivits en hel del forskning om lärande. Det har utvecklats ett antal teorier och tankemodeller omkring lärande och lärandets processer. De har olika teoretiska och ideologiska rötter. Vi vill kort redogöra för några av dem som kan ha relevans för socionomutbildningen. En av pionjärerna inom socialarbetarutbildningen och då särskilt integration av teori och praktik är Bertha Reynolds. Hennes beskrivning av de olika inlärningsfaserna är fortfarande mycket relevanta och aktuella just för att beskriva lärandeprocesser inom socionomutbildningen. Men för att synliggöra ytterligare dimensioner i lärandet redogörs här för ytterligare teorier och modeller.

### Blooms taxonomi

En numera klassisk teori om lärande är Blooms taxonomi (1956). Information kan enligt Bloom ha olika typer av innehåll. Information kan återges i olika former/på olika nivåer. *Ett* instrument för att urskilja sådana olika nivåer är Blooms klassiska taxonomi där han beskriver en utvecklingssteg för lärandeprocessen. Den börjar med *faktafasen* som innefattar att minnas, att memorera, att känna igen och att återkalla information. Den typ av frågor som ställs på denna nivå är När ...? Var ...? Hur ...? Vem ...? Vad ...? Beskriv ...! Nästa fas är *förståelse* som innebär att tolka, att översätta från ett medium till ett annat, att beskriva med egna ord och att organisera och välja fakta och idéer. Typ av frågor på denna nivå är: Återge ...! Återberätta ...!

*Tillämpningsfasen* innebär förmåga till problemlösning, att tillämpa information för att producera ett resultat och att använda fakta, regler och principer. Dess typ av frågor är: Hur är ... ett exempel på ...? Hur förhåller sig ... till ...?

I nästa steg har den studerande förmåga att *analysera* vilket enligt Bloom innebär att dela upp någonting för att visa hur det är sammansatt, att finna underliggande kommunikationsstrukturer, och att identifiera motiv samt sönderdela en helhet i sina beståndsdelar. Den typ av frågor som ställs i denna fas är: Klassificera ... efter/i enlighet med ... Vad är kännetecken/särdrag hos ...? Rita ett diagram över ...! Gör en översikt över ...! Vad finns det för likhet/skillnad mellan ... och ...? Vilka bevis kan du hitta för ...?

I nästa fas är det dags att göra *synteser* vilket innebär att skapa en ny, unik produkt, i ord eller rent konkret och att kombinera idéer till en ny enhet. Den typ av frågor som ställs här är: Vilka slutsatser kan du dra av ...? Vad kan du förutsäga utifrån ...? Vilka idéer kan du tillägga till ...? Hur skulle du skapa/formge en ny ...? Vad skulle hända om du kombinerade ...? Vilka lösningar föreslår du för ...?

Den sista fasen i Blooms taxonomi är *värderingsfasen* som innebär att fatta värderande beslut om frågeställningar, att lösa motsättningar och motsatta uppfattningar och att utveckla uppfattningar, bedömningar eller beslut. Den typ av frågor som är aktuella här är: Håller du

med om ...? Vad tycker/tänker/tror du om ...? Vad är den viktigaste ...? Rangordna följande ...!  
Vad skulle du besluta om ...? Vilka kriterier skulle du använda för att bedöma/uppskatta ...?

### Helhetsorienterade och atomistiska lärtilar

Gordon Pask och BCE Scott (1972) utvecklade en teori om lärandestrategier som bygger på kategorierna ”holists or global learners” och ”serialists or step by step learners”, en indelning av lärandestilar som också makarna Ken och Rita Dunn (1999, se mer nedan) använder sig av när de beskriver lärtilar, ”de globala” och ”analytikerna”. Det innebär att vissa studerande, de holistiska, helst vill starta sitt lärande med en helhetsförståelse av ämnet för att senare fördjupa sig i detaljerna, medan andra, analytikerna, serialisterna, föredrar att börja bygga upp detaljkunskaper, faktakunskaper, för att från dessa utveckla en helhetsförståelse. Båda grupperna studenter finns i samma lärosal. En holistisk lärare startar ofta med översiktsföreläsningar utifrån sitt eget holistiska behov, medan en analytisk lärare startar med byggstenarna. I båda fallen blir studenter med motsatta lärtilar missnöjda.

### Djupinriktat och ytinriktat lärande

Ference Marton och hans forskarkollegor vid Göteborgs universitet har i ett flertal studier utvecklat synsätt och begrepp inom pedagogiken (se t ex Marton, Hounsell & Entwistle 1986). Några av de mest refererade begreppen är *ytinriktat* lärande och *djupinriktat* lärande samt *holistiskt* kontra *atomistisk* förhållningssätt till lärandet. Forskarna fann att ett djupinriktat sätt att lära, vilket innebär att tränga in i materialet, försöka förstå, ställa frågor och söka svar i texterna, ofta leder till ett holistiskt förhållningssätt, medan ett ytinriktat lärande, vilket innebär att läsa för att minnas mer än att förstå, vanligtvis leder till ett atomistiskt synsätt på kunskap. Det ytinriktade och atomistiska förhållningssättet till lärande innebär att ”plugga för tentan” och inte för livet. Man minns kunskaperna så länge man behöver dem, sen glömmes man.

Rita och Ken Dunn (1999) har utvecklat en teori om lärtilar som bygger på ett antal faktorer som påverkar lärandet. Dit hör bland annat vilka sinneskanaler som är dominerande hos olika studerande. Några är i huvudsak *visuella* vilket innebär att man har synen som främsta inlärningssinne. Andra är i huvudsak *auditiva*. Då är lyssnandet och hörseln basen för lärandet. Åter andra är *taktila* eller *kinestetiska* i sitt lärande. De behöver göra något och röra sig för att lärandet skall bli mest effektivt, exempelvis skriva, måla, göra rollspel, göra studiebesök och liknande. Dunns forskning visar också att man påverkas mer än vi anar i vårt lärande av faktorer som belysning, temperatur, arbetsplats och andra miljöfaktorer (se även Dunn & Griggs 2000, och Boström, opubl).

### Epistemologiska kategorier

William Perry utvecklade i slutet av 1960-talet en teori omkring studenters lärande efter att ha studerat manliga studenter på Harvarduniversitetet (Perry 1970). De epistemologiska positioner han fann genom sina intervjuer över tid var att de studerande som nybörjare intog ett grundläggande *dualistiskt* förhållningssätt till lärande, vilket innebar att de var övertygade om att kunskap var antingen rätt eller fel och lärarna var experter som skulle tala om den sanna kunskapen, för att under utbildningens gång bli alltmer *mångfacetterade* och *relativistiska* i sin kunskapsyn.

Perrys intervjupersoner hade alltså enbart varit manliga studerande. Några kvinnoforskare (Belenky m fl 1986) försökte applicera Perrys teori på en grupp kvinnliga studenter men misslyckades. De utvecklade därför en egen teori över epistemologiska kategorier, en kategori-beskrivning som inte är en processbeskrivning. De fann att de kvinnliga studenter de intervjuat



kunde kategoriseras i fem typer av lärandestrategier. En mycket liten grupp kategoriserades som *tysta* ("Silence"), en grupp som inte fanns i högre utbildning, som genom ogynnsamma uppväxtförhållanden hade tystats. De kunde dock utveckla en mer avancerad position genom gynnsamma läromiljöer.

De två stora grupperna bland de intervjuade var *mottagarna* ("Received knowledge") som upplevde sig själva som tomma, att kunskapen fanns utanför dem och måste inhämtas, memoreras och *subjektivisterna* ("Subjective knowledge"), som menade sig ha kunskap inom sig, intuition, en inre röst som kunde bekräftas av utomstående. Denna grupp var starkt kritisk mot yttre auktoriteter, t ex lärare, i synnerhet om de sa något som inte stämde med den inre rösten.

De övriga två kategorierna hade också mycket få representanter. *Metodologerna* ("Procedural knowledge") hade utvecklat rationella och objektiva metoder för att uppnå och kommunicera kunskap, en position, som är förenlig med traditionell akademisk kunskapssyn.

*Konstruktivisterna* ("Constructed knowledge") såg kunskap som kontextbunden och den studerande upplevde sig i denna kategori som skapare av kunskap. Hon värdesatte både subjektiva och objektiva metoder för att utveckla sitt vetande. Denna forskning har inspirerat Hellertz (1999) i sin studie av socionomstuderande kvinnors kunskapssyn och lärandeprocesser. De dimensioner hon i huvudsak fokuserade på var begreppen *relationsorienterad* och *distansorienterad* syn på kunskap och på människor. Belenky m fl (1986) fann att kvinnliga studerande i huvudsak tenderade att vara relationsorienterade.

Hellertz fann att även de socionomstuderande kvinnorna i huvudsak var relationsorienterade i sin syn på kunskap och lärande. Ytterligare en dimension som Hellertz fokuserade var frågan om vad kvinnorna ville använda kunskap till, om man i huvudsak sökte teoretisk förståelse och förklaring på fenomen, "teoretiker", eller om man i större utsträckning var inriktad mot att få praktisk kunskap för handling, "praktiker". Ungefär hälften av de relationsorienterade studenterna var teoretiker. De var yngre och oftare från medelklassfamiljer. Den andra hälften var praktiker. De var något äldre och något oftare med arbetarklassbakgrund.

### Sammanfattning

Forskningen om lärande har visat att lärande är mer komplext och sammansatt än vi tidigare anat och att planering och genomförande av undervisning kräver en mer nyanserad och kunskapsbaserad grund än den klassiska förmedlings- och kontrollpedagogiken, med föreläsningar, seminarier och skrivsalstentamina. Den senare bygger på en ganska primitiv syn på människan och hennes lärande. För att utveckla en pedagogik som integrerar teori och praktik och som stimulerar ett lärande som bygger på kunskap om de studerandes lärandeprocesser behöver pedagogiken basera sig på ett antal dimensioner. Vi behöver vara medvetna om hur vi skall utforma de undervisningssammanhang som stimulerar både *holistiska* och *atomistiska* studenter, *distansorienterade* och *relationsorienterade* samt *visuella*, *auditiva*, *taktila* och *kinestetiska*. Vi behöver utveckla undervisningsmiljöer och tidsmässigt utrymme som ger erfarenheter som kan ligga till grund för *reflektion* och *begreppsgivande*, för övning och bearbetning av kunskaper. Vi behöver också ta hänsyn till de studerandes *affektiva*, känslomässiga dimensioner samt deras tidigare kunskaper och erfarenheter i utvecklingen av undervisningssammanhang.

Vi behöver utveckla bedömnings- och examinationsformer som tar hänsyn till lärandets processer och faser samt inkludera det faktum att de studerande faktiskt måste tillämpa det de lärt, inte bara visa upp inpluggade teoretiska kunskaper. Om teori och praktik skall integreras måste bedömningar grunda sig i det faktum att de studerande har utvecklat färdigheter i att

använda de teoretiska kunskaperna i praktiken. Vi behöver hitta former för att utveckla en utbildning som är meningsfull för alla studerande och inte bara för en liten grupp.

Ett lärosäte som lyckats utveckla ett pedagogiskt förhållningssätt som når upp till dessa mål är Alverno College i Milwaukee, i Wisconsin, USA. De har sedan 30 år tillbaka utvecklat sin Ability-Based Learning, färdighetsbaserat lärande (se Hellertz 2004) där man fokuserar all undervisning på åtta färdigheter som de studerande måste demonstrera inom alla kurser och program och på olika nivåer, från grundkurser till fördjupningskurser: kommunikation, analys, problemlösning, värderingar i beslutsfattande, social interaktion, globala perspektiv, ansvars-tagande medborgarskap samt estetiskt engagemang. På Alverno har man genom sitt arbetsätt lyckats lösa en hel del av de problem som ofta förekommer i högre utbildning, både i Sverige och internationellt, exempelvis de studerandes omvittnade oförmåga att använda sina kunskaper i nya sammanhang, problemet med fragmenterande och fragmenterade kurser och program och brister när det gäller att utveckla det självorienterade och självstyrda lärande, som är grunden för ett livslångt lärande. Med sina bedömningsmetoder har Alverno också hittat instrument för att få veta vad de studerande faktiskt lärt sig under utbildningen. På Alverno har man utvecklat en modell som grundar sig på forskningsfronten när det gäller pedagogik och lärande. Socionomutbildningarna i Sverige har mycket att lära av erfarenheterna från Alverno College.

## Kön och utbildning

Under de senaste decennierna har det bedrivits en hel del forskning omkring pedagogik och lärande utifrån ett könsperspektiv. Delvis spräcker denna forskning en del myter omkring skillnader mellan kvinnor och män (Wiiand 1998) men samtidigt bekräftar den att det finns vissa viktiga skiljemönster. Den amerikanska forskaren Jane R. Martin menar att

[så] länge som utbildning för kvinnor utformas å ena sidan för att utveckla drag som anses vara manliga och å andra sidan blundar för könsskillnader som är relaterade till inläring kommer det att dröja länge innan jämställdheten mellan könen blir verklighet inom skola och utbildning. I likabehandlingens namn kommer flickor och kvinnor att drabbas av svårigheter som pojkar och män aldrig ställs inför (Martin 1994, s 6).

Martin reflekterar över om högre utbildning verkligen kan innebära integrering eller om den snarare innebär alienation för kvinnor, eftersom kvinnor (och invandrare) tvingas ta avstånd från sitt eget språk, sina egna kulturer och livserfarenheter, för att kunna bli delaktiga i högre utbildning. Hon menar att de riskerar att tappa kontakten med sina rötter och upplever sig alienerade.

### *Kvinnor, män och studiemönster*

De forskare som i huvudsak studerat lärande utifrån ett könsperspektiv är den amerikanska forskargruppen vid Wellesley College i Boston: Belenky, Clinchy, Goldberger och Tarule (1986), Baxter Magolda (1992; 1998) som är professor i pedagogiskt ledarskap vid Miamiuniversitetet i Ohio samt den holländska forskargruppen Severiens, Ten Dam och Nijenhuis (1994; 1998). De har inspirerat många forskare runt om i världen att studera lärande utifrån ett könsperspektiv, bland andra Hellertz (1999) i Sverige. De skillnader i studiemönster som forskarna fann överensstämde i stort.

De generella mönster som framträder i denna forskning är bland andra att kvinnor tenderar att inte känna sig bekväma i sammanhang som kännetecknas av den typ av diskussion som grundar sig på kritik, debatt, argumentation och ifrågasättanden. Kvinnor fungerar bättre i sammanhang som kännetecknas av relationsorienterad dialog, det dialogiska samtalet, till skillnad från det monologiska som män tenderar att föredra (Wilhelmson 1998). Männerna tenderar att

förhålla sig mer *distansorienterat*, både till kunskapen i sig och till lärandet som process. Det innebär bland annat att män tenderar att betona objektivitet, den sanna kunskapen och neutralt förhållningssätt i större utsträckning än kvinnor. Kvinnorna verkar i större utsträckning mena att det inte går att vara objektiv och att kunskap i större utsträckning är konstruerad och beroende av sammanhanget. Neutralt förhållningssätt betonas inte av kvinnorna som istället verkar vilja förstå den andre, tränga in i den andres världsbild och referensramar för att försöka förstå, det vill säga ett mer *relationsorienterat* synsätt, både när det gäller kunskapen i sig, till lärandet som process och till andra människor och deras lärande (se även Gilligan 1982).

Mansfield och Clinchy (1992) fann att män känner sig mer hemma i och trivs mer med argumentation och debatt än kvinnorna gör. Detsamma fann Elbow (1973; 1986) i sina studier av akademiska seminariekulturer. Han myntade begreppen "The Doubting Game" (det kritiska spelet) och "The Believing Game" (det accepterande spelet). Det kritiska spelet kännetecknas av att de inblandade söker sanningen genom att söka efter felaktigheter och misstag i utsagor. Att kritiskt granska ett påstående är bästa vägen för att finna fel. Det accepterande spelet kännetecknas istället av att deltagarna inledningsvis accepterar alla påståenden och avstår från kritik. Huvudpoängen är att söka sanningen, inte att finna fel och misstag. Det gäller att träda in i den andres huvud för att se hur den andre ser eller att försöka leva sig in i den erfarenhet den andre har. För att göra detta kan man inte bortse från sig själv utan man måste tvärtom engagera sitt eget själv, involvera sig. Elbow menar att båda spelen behöver spelas på ett medvetet och professionellt sätt för att man skall nå kunskap. Han menar att det kritiska spelet har monopol i den akademiska världen idag och dessutom ofta spelas på ett destruktivt sätt, vilket hämmar kunskapsutvecklingen. Det accepterande spelet är det enda sättet att nå sanningen inom områden som har att göra med tolkning och sökande efter mening, menar han. Elbow har i sin forskning blivit alltmer övertygad om att det kritiska spelet är boven när det gäller många problem i den akademiska och vetenskapliga världen. Genom att uppmuntra människor att distansera sitt själv från iakttagelser och åsikter, att undvika involvering och personlig engagemang, så förstärks riskerna för självbedrägeri och det förstärker det inhumana och oengagerade förhållningssätt som är så karaktäristiskt för vår kultur, menar han. Elbow har inget könsperspektiv i sina studier, men han iakttog att män i avsevärt större utsträckning än kvinnor tenderar att spela det kritiska spelet och trivas med det. Kvinnor tystas och hämmas i det kritiska spelet. De föredrar det accepterande spelet. Elbow fann också att män verkar bli oengagerade och känner inte samma spännande och stimulerande utmaning i det accepterande spelet som i det kritiska spelet.

Forskarna konstaterar också att män i större utsträckning än kvinnor tenderar att vara mer aktiva i lärosalen, de ifrågasätter lärarens och studiekamraters uttalanden, de kommenterar och kommer med åsikter medan kvinnor, när de talar i lärosalen, i större utsträckning ställer frågor. Kvinnor får och tar oftare rollen som lyssnare. Hellertz (1999) betonar vikten av att lärosäten medvetet tränar kvinnliga studerande att utveckla sina färdigheter som offentlighetens talare. Detta bör ske bland annat i akademins lärosalar och seminarierum.

Männen verkar intressera sig mer för betyg och studiemål för att kunna få bra arbeten, medan kvinnorna verkar lägga tyngdpunkten på lärandet i sig (Elofsson 1998). Männen verkar i större utsträckning betona logisk analys och att memorera fakta. Faktakunskaper verkar ofta fungera som ett medel för maktkamper och status (Tannen 1992). I det monologiska samtalet, där männen berättar medan andra, både män och kvinnor, tvingas in i lyssnarrollen, är fakta och hårda kunskaper viktiga medel. Detta fann även Börjeson och Meyer (1997) i sin studie av

kön i lärosalen. De fann att männen gärna ”briljerar” med sina kunskaper, vilket gör att kvinnorna tystnar för att slippa visa sig okunniga eller dumma. Kvinnorna upplevde att deras kunskaper och sätt att föra fram dem inte värdesattes.

Baxter Magolda (1992) beskriver mäns lärande som mer individualistiskt, bemästrande och distansorienterat än kvinnornas, som beskrivs som samarbets- och relationsorienterat.

Hellertz (1999) fann att den allra största andelen av de kvinnor hon intervjuat (socio-  
studerande på sista terminen) var relationsorienterade praktiker och relationsorienterade teoretiker. Detta innebär kort att de socio-  
studerande kvinnorna tenderar att betona samarbete, dialog, grupparbetets betydelse och vikten av att värna om närhet och relationer till både andra människor och lärandeprocesserna. Praktikerna betonade vikten av användbara kunskaper för det kommande arbetet. De ville ha praktiska verktyg för att kunna arbeta professionellt. Teoretikerna betonade vikten av att få teoretisk och vetenskaplig kunskap för förståelse och för att kunna arbeta professionellt. Praktikerna var i huvudsak arbetarklassens döttrar medan teoretikerna i större utsträckning kom från medelklassbakgrund. De senare var också yngre och kom ofta direkt från annan utbildning. En mycket liten andel var distansorienterade teoretiker. De trivdes med argumentation och debatt och visade i övrigt de studiemönster och synsätt som kännetecknar det forskningen visar vara karaktäristiskt för manliga studiemönster.

Hugelius (2003) har studerat manliga socio-  
studerandes kunskapsyn och lärande. Hon fann att en stor andel, drygt hälften, av de socio-  
studerande männen var relationsorienterade, det vill säga visar liknande studiemönster som är karaktäristiskt för kvinnor, och hon ställer frågan om socio-  
utbildningen attraherar män med dessa studiemönster och förhållningssätt till kunskap, till andra människor och till lärande. Dock visar även dessa män mönster som kännetecknas av debatt och argumentation. De relationsorienterade männen verkar föredra gruppaktiviteter till skillnad från de distansorienterade som verkar föredra individuellt lärande. Elofsson (1998) fann i sin studie av socio-  
studerande vid Stockholms universitet att män i mindre utsträckning än kvinnor trivdes med grupparbeten.

En tredjedel av männen i Hugelius studie visar ett distansorienterat förhållningssätt men verkar, intressant nog, ibland skämmas för detta förhållningssätt. De uttrycker det som att de ”hoppas” att de inte förhåller sig så, att de ”tyvärr” är bra på detta förhållningssätt och liknande uttalanden. Vissa av männen är också mycket medvetna om sin privilegierade ställning som liten minoritet i den kvinnodominerade studiesituationen, att de får stort utrymme i lärosalen och att lärarna och medstudenterna lyssnar på dem och tar deras uttalanden på allvar.

När det gäller synen på praktik och praktiska moment verkar det också finnas skillnader. Fler män än kvinnor föreslår att praktikinslagen på utbildningen skärs ner till förmån för teoretiska moment (Elofsson 1998). Elofsson fann att männen inte ser lika positivt på socio-  
utbildningen som kvinnorna. Männen uttalade syftet med sina socio-  
studier med att de ger bra chanser till arbete, medan kvinnorna betonade att de vill arbeta med människor. Genomgående fann Elofsson att kön var den variabel som har störst betydelse överhuvudtaget när det gäller de olika teman han studerade. Det finns exempelvis studier som visar att män i större utsträckning än kvinnor hoppar av från socio-  
utbildningen och istället väljer andra utbildningar (Kullberg 2000, Larsson & Lauri 2003).

### *Jämställdhet och könsperspektiv*

Temat kön och lärande leder ofrånkomligt till en diskussion om begrepp som jämställdhet och könsperspektiv. Med jämställdhet menar man vanligtvis att antalet kvinnor och män bör jämnas ut för att garantera både kvinnors och mäns perspektiv. Problemet med socio-  
utbildningen

är att männen är en liten minoritet bland de studerande och ofta en betydande majoritet bland lärarna. Två världar möts utan att mötet problematiseras.

Könsmedveten undervisning synliggör också de maktstrategier och andra könsbaserade processer som förekommer i lärosalen. Att bedriva könsmedveten undervisning innebär dessutom att vara medveten om att kvinnor och män kanske har olika lärandeprofiler och olika lärandestilar och att kvinnor och män har olika preferenser när det gäller studier och examinationer. Dessutom måste dessa perspektiv tas med vid kurs- och programplanering. Integrationen teori och praktik behöver också problematiseras utifrån jämställdhets- och könsperspektiv.

## Sammanfattning och slutsatser

Kön och lärande är en komplex och svårgripbar process. De akademiska strukturerna är uppbyggda sedan många hundra år utifrån mäns sätt att se på kunskap och sätt att lära.<sup>8</sup> De genomsyras av tävlan och konkurrens, maktkamper och ett starkt hierarkiskt system. Norlander (1994) menar att en universitetsstruktur som skulle formas med kvinnors kunskapssyn som grund snarare skulle kännetecknas av

samarbete och generositet istället för konkurrens och tävlan, omsorg istället för kontroll, medkänsla istället för kränkningar, demokrati istället för auktoritär maktfullkomlighet, samt pluralism – rätten att vara och tänka olika (a a s 9).

De slutsatser Hellertz (1999) drar när det gäller studier av kvinnors och mäns lärande samt de studier som finns om socionomutbildningen utifrån könsperspektiv är att det genomgående finns viktiga skillnader mellan kvinnor och män när det gäller syn på kunskap, på lärande, på studiesituationen och på pedagogiska arbetssätt. Dessa skillnader är inte absoluta mönster eftersom det finns män som i huvudsak har studiemönster som kännetecknar kvinnornas och tvärtom. Men tendenserna är ändå mycket tydliga.

Kvinnor och män tenderar att vilja studera på något olika sätt. De har ofta olika studiemönster och strategier i lärosituationen. De har olika privilegier gentemot lärare och studentkamrater. De ser olika på till exempel grupparbeten, på praktikmomenten i utbildningen och på examinationer. Dessa skillnader kan sannolikt få betydelse för hur man ser på integrationen mellan teori och praktik. Hellertz menar att det är viktigt att lyssna på kvinnornas röster när det gäller utbildningens utformning och frågan om integration mellan teori och praktik, dels för att de är en stor majoritet och dels för att de verkar betona det praktiska arbetet och mötet med människor i större utsträckning än de manliga studerande. Så när männen uttalar att praktikmomenten bör skäras ner till förmån för teoriundervisning, så är det viktigt att se det i belysning av männens kunskapssyn och sätt att värdera praktikundervisningen. När männen betonar individuellt lärande, debattorienterade seminarieformer, konkurrensinriktade moment, stimulerande utmaningar och skrivsalsexaminationer, så är det viktigt att ta i beaktande att majoriteten av de studerande, kvinnorna, föredrar och stimuleras av helt andra studie- och examinationsformer. De föredrar samarbete i grupp, dialogiska samtal, relationsorienterade studiemönster och examinationsformer som grundar sig på gruppdiskussioner, och samtidigt föredrar de individuella hemuppgifter som bygger på essäformen framför skrivsalsexaminationer.

En annan slutsats som Hellertz (1999) drar är att så länge majoriteten av de kvinnliga socionomstuderande fortfarande i huvudsak är relationsorienterade vid examen så har utbildningen misslyckats. Det är viktigt, menar hon, att kvinnorna får möjlighet att utveckla och

---

8. Detta har många författare beskrivit. För en sammanfattande beskrivning, se Hellertz 1999.

träna det offentliga samtalet och ett distansorienterat förhållningssätt eftersom det är en förutsättning för förmågan att distansera, att teoretisera och abstrahera. Samtidigt är det lika viktigt att manliga studerande får träna det dialogiska samtalet, lyssnandet och det relationsorienterade förhållningssättet, eftersom de är förutsättningar för empati, för att våga gå in i nära utrednings- och behandlingsrelationer och för att förstå andras perspektiv.

Både kvinnors och mäns studiemönster och lärandestrategier är viktiga för att didaktiken och pedagogiken inom socionomutbildningen skall utvecklas, till förmån för båda könen och för en gynnsam integrering mellan teori och praktik.

## Goda pedagogiska idéer

På samtliga socionomutbildningar i Sverige finns pedagogiska ambitioner och diskussioner som syftar till att förbättra integrationen mellan teori och praktik. Under de år som socionomutbildningen har varit en akademisk utbildning har det funnits strävanden, alltifrån större projekt<sup>9</sup> till begränsade moment, som syftar till integrering av teori och praktik. Sådana begränsade moment kan t ex vara intervjuer med professionella socionomer inom ramen för ett projektarbete. Både stora och genomgripande försöksprojekt och enkla övningar i lärosalen är viktiga för den pedagogiska utvecklingen. Eftersom integration mellan teori och praktik är central på professionsutbildningar görs det ständigt nya försök att utveckla befintliga integrationsmoment och skapa nya. I detta kapitel görs inga anspråk på att ge en heltäckande beskrivning av hur god integrationen mellan teori och praktik kan gestaltas. Snarare är ambitionen att ge exempel på pedagogiska strävanden och förhållningssätt som förhoppningsvis inspirerar till eget pedagogiskt utvecklingsarbete.

Nedanstående exempel är kortfattat beskrivna och ambitionen med detta är att väcka nyfikenhet och intresse för pedagogiska diskussioner snarare än att beskriva färdiga kurser. Tanken är dessutom att landets socionomutbildningar skall stimuleras att samarbeta och utbyta pedagogiska erfarenheter med varandra i större utsträckning. All utveckling är till sin natur gränsöverskridande, bortom det välbekanta och invanda, så även den pedagogiska. All utveckling tar dessutom oftast utgångspunkt i det egna och beprövade, därför är det svårt att kopiera kunskaper och arbetssätt från annat håll. Däremot kan nya exempel vara en kraftkälla och inspiration till eget nytänkande.

Pedagogiskt nytänkande är allt från små, men väl genomtänkta, steg som tas varje dag av lärare och studenter till stora försöksprojekt som syftar till genomgripande förändring av utbildningen. I detta kapitel ges exempel på allt från ett medvetet förhållningssätt i klassrummet till organisering och innehåll av omfattande kurser. Den gemensamma nämnaren är integration av teori och praktik. I jämförelse kan det vara lika svårt eller svårare att förändra ett invant förhållningssätt i lärosalen som att genomföra en ny kurs.

---

9. Se t ex följande exempel från Stockholm. I början på 80-talet genomfördes på Socialhögskolan vid Stockholms universitet fyra ettåriga projektorganiserade kurser i ämnet Socialt arbete under termin 4 och 5 av utbildningens 7 terminer. 1987–1992 genomfördes två 2 ½-åriga kurser i Fältanknuten social utbildning. I samtliga kurser arbetade tre lärare från skolan tillsammans och i de fältanknutna kurserna deltog också fyra socialarbetare från två socialdistrikt. Samtliga sex kurser studerade socialt arbete i projektorganiserad form under ett år. De två fältanknutna kurserna omfattade längre tid och ett intimare samarbete med fältet. Deltagandet i samtliga dessa kurser var frivilligt. De studerande valde att studera enligt detta alternativ. Lärarna representerade endera av ämnena psykologi, sociologi, socialt arbete och praktik. Tre lärare arbetade tillsammans vid varje kurs. Kurserna fick inga extra ekonomiska resurser men lärarna kunde använda undervisningstimmar från olika ämnen förutom från juridik. Härigenom behövde de inte splittra sig på så många kompletterande kurser. Juridikens 3 poäng lyftes ur de projektorganiserade studierna, då dess studieform och examinationsförfarande blev svårförenlig med de projektorganiserade studierna.

Presentationen av de pedagogiska exemplen börjar med den handledda studiepraktiken. I följande exempel beskrivs kurser som förbereder respektive följer upp den handledda studiepraktiken. Därefter finns pedagogiska exempel på hur introduktionen respektive avslutningen av socionomutbildningen kan se ut med avseende på integration mellan teori och praktik. Kapitlet avslutas med exempel på kurser och metoder som gynnar samarbetet mellan utbildning och yrkesfält samt sist men inte minst vad kan man göra i lärosalen för att bättre uppmärksamma integrationen mellan teori och praktik.

## Handledd studiepraktik

*Fält och utbildning i samarbete. Ett exempel från socionomutbildningen i Örebro*  
Under det senaste året har fält- och praktikorganisationen vid Socionomprogrammet i Örebro genomgått stora förändringar. Ett syfte är att på ett konstruktivt sätt utveckla närkontakter mellan grundutbildningen och socionomfältet. Ett annat är att lösa problemet med bristen på fält- och praktikplatser. Dessutom hade länge klyftan mellan teorilärare och praktiklärare upplevts som problematisk ur flera avseenden.

PUtC-projekten innebär att fältplatser kontrakteras till att ta emot en eller flera fält-studerande kontinuerligt. De studerande gör små undersökningar och skriver individuella fält-upsatser på uppdrag av arbetsplatsen. Denna uppsats kan komma att ligga som grund för B-upsatsen på termin 5 och eventuellt fördjupning på C-nivå. Studerande på handledd studiepraktik på termin 6 kan engageras i kontakterna och handledningen av fältstudenterna. Tanken är att uppsatserna skall kunna utgöra ett mer kontinuerligt undersökande av fältet och stimulera socialarbetarna på arbetsplatsen att engagera sig i ett forskande socialt arbete. Detta arbetssätt ligger helt i linje med Socialstyrelsens idé om en kunskapsbaserad socialtjänst.

Den handledda studiepraktiken på termin 6 har utvecklats teoretiskt. De studerande gör individuellt två större teoretiska arbeten under praktiktiden. De kommer till universitet på två heldagsseminarier med 5–6 studerande i seminariegruppen. Till det första seminariet skall de presentera en praktikrapport där de redogör för praktikplatsen, organisationen, samarbetspartners, samhällelig funktion, målgrupp, socionomtjänster och annan personal m m. Man skall också redogöra för vilka teorier och arbetsmodeller man arbetar med på arbetsplatsen och gärna en motivering till valet av teorier och metoder. Dessutom skall allt detta kritiskt granskas utifrån olika självvalda teoretiska perspektiv, samt köns-, barn-, etniska och etiska perspektiv.

Till det andra seminariet skall de studerande presentera ett anonymiserat fall, ett "case", som de arbetat med eller kommit i kontakt med under praktiken. Detta fall – som kan vara en enskild person, en familj, en symtomgrupp, o s v – skall analyseras utifrån minst två olika teorier på individnivå, gärna två teorier på mesonivå samt utifrån strukturella perspektiv. Dessutom skall de studerande göra analyser utifrån köns-, generations-, etniska och etiska perspektiv.

De skriftliga produkterna skall skickas ut till seminarieledarna och seminariegruppen som underlag för en kritisk diskussion på seminariet. Varje studerande har ansvar för att hålla i denna diskussion för varsitt fall. Varje studerande får cirka en timme till förfogande. Uppgiften upplevs som mycket krävande, men efter seminariet är utvärderingarna enbart mycket positiva.

En viktig integrationsfaktor här är att det inte längre finns några praktiklärare. Det är teorilärare, vilka undervisar på teorikurserna, som ansvarar för en eller två seminariegrupper var. Intentionen är att teorilärarna får en chans att hålla kontakten med det som händer på fältet och får hålla sig á jour med teorier och arbetsmodeller som används. I detta ansvar ingår också

att seminarielidarna skall ringa upp och prata med handledarna under praktikens gång. Om det skulle uppstå allvarigare problem får seminarielidaren stöd och hjälp av de adjunkter som har särskilt ansvar för praktikterminerna. Administratörer anskaffar nya praktikplatser. Detta arbete är under utveckling och kommer att datoriseras i större utsträckning än idag.

#### *Första praktikperioden på Sköndalsinstitutet*

Ett annat exempel på pedagogisk utveckling under den handledda studiepraktiken kommer från Ersta Sköndal termin 4. Här finns en sammanhållen 20-poängskurs, där handledd studiepraktik utgör 11 poäng (första praktikperioden).

Syftet med kursen är bland annat att introducera studenten i det sociala arbetets praktik, ge introduktion till moralfilosofiska teorier samt öva rapportskrivning och intervjuteknik/samtalsmetodik. Kursen syftar också till att utveckla kunskaper i utvärdering av socialt arbete, genom att börja reflektera över den egna personen i förhållande till den kommande yrkesidentiteten.

En grundförutsättning för kursen är att studenten redan vid kursens start har blivit tilldelad en praktikplats med en individuell handledare. De fyra lärare, som arbetar med kursen, har planerings- och utvärderingssamtal före, under och efter kursen för att öka kopplingen mellan de olika momenten. För att förstärka helhetsupplevelsen introduceras och avslutas kursen i möjligaste mån med samtliga lärare närvarande. Vid kursstarten indelas klassen i grupper som arbetar tillsammans under hela terminen.

Studenter upprättar vid kursstart en plan med målsättning och beskrivning av hur målen skall uppnås. Den personliga planen följs sedan upp vid mitterminsutvärderingen och den avslutande utvärderingen vid terminens slut.

*Som första moment* har studenten som uppgift att skriva en individuell sociologisk områdesrapport. Studenten utgår ifrån sin praktikplats och gör antingen en geografisk områdesbeskrivning av det område praktikinstitutionen betjänar eller en beskrivning av det problemområde institutionen arbetar inom. I samband med insamlingen av statistiskt material besöker studenten praktikplatsen och samtalar med handledaren. Det innebär att studenten ökar sina förkunskaper vad gäller praktikplatsens arbetsuppgifter och det område den har att betjäna. Genom att börja med detta kursmoment ökar studentens förmåga att se individens problem i ett samhällsperspektiv. Kursmomentet examineras genom att studenten sammanställer en rapport.

De övriga tre delmomenten löper parallellt under resten av kursen. Varje delmoment examineras för sig. Veckorna före praktikstart ges en introduktion om moralfilosofiska teorier och en repetition och fördjupning av tidigare introducerade sociala arbetsmetoder. Med etikföreläsningar och litteratur som grund får studenten till uppgift att beskriva ett etiskt problem som aktualiserats under studiepraktiken. Under momentet sociala arbetsmetoder fokuseras praktiken genom att studenterna undersöker vad som formar den egna världsbilden och vad denna innebär i förhållande till andra. Dessutom diskuterar studenterna gruppvis förväntningarna inför praktiken.

Praktiken inleds med ett halvdagsseminarium på Sköndalsinstitutet där praktikhandledare och studenter deltar. Praktikhandledaren tillsammans med studenten diskuterar och utformar praktiken mot bakgrund av kursplanen. Därefter upprättas så småningom en särskild plan över målsättningen med studiepraktiken, hur dessa mål skall uppnås och hur handledningssamtalen skall utformas. Under praktiken studerar studenten litteratur om 300 sidor vald i samråd med handledaren. Det bör bli en bok som handledaren anser vara central i socialt arbete.

Praktiken avslutas gemensamt på skolan då handledare och studenter samtalar i grupper om hur de vill förändra/utveckla sin handledar- respektive studentroll inför nästa praktik/handledningstillfälle.



Under kursens gång övar studenterna samtalsmetodik och intervjuteknik vid lärarledda övningstillfällen, då de skall genomföra intervjuer, låta sig intervjuas samt vara observatörer vid varje tillfälle. Följande teman behandlas:

1. Hur har jag blivit mottagen på min praktikplats?
2. Vad vill jag förändra/utveckla på min praktik?
3. Reflektion kring begreppen svaghet och myndighetsutövning.
4. Hur har min världsbild och mitt värderingssystem påverkats/förändrats av mötet med praktiken (direkt efter avslutad praktik)?

Under ett veckolångt avbrott från studiepraktiken gör studenten, under ledning av lärare, en mitterminsutvärdering. Dessutom ges handledning på det skriftliga etikarbetet.

De sista veckorna på kursen presenteras och diskuteras etikuppsatserna. Kursen avslutas med utvärdering, då studenten uppmärksammar förhållandet mellan kursen, delmomenten och sin egen insats. Utvärderingen sammanställs och presenteras åskådligt i klassrummet. Studenterna och lärarna diskuterar utvärderingsresultatet och konkreta förslag på förändringar framförs. Dessa förslag ligger sedan till grund för det fortsatta kursutvecklingsarbetet.

Utgångspunkten för kursen är ett önskemål från lärarna om att första praktiken skall ha ett tydligt strukturellt inslag samtidigt som studenterna ges tillfälle att möta klienter. Tidigare fanns fältförlagda studier under motsvarande kurs, vilka inte uppnådde de önskemål lärare och studenter hade på form och innehåll. Studenterna behöver dessutom ett forum för att bearbeta studiepraktikens erfarenheter och upplevelser. Lärarna som är involverade i 20-poängskursen är väl informerade om varandras arbete. Det förs även en dialog mellan lärare och handledare vid de gemensamma träffarna i början och slutet av praktiken, vid handledarseminarier och enskilt. Även handledare har visat sig nöjda med uppläggningsen under terminen, även om de tycker att praktiktiden blir kort.

Etiken har en central roll i denna kurs. Syftet är att belysa etikens plats i socialt arbete genom att använda moralfilosofi som teoretisk reflektionsyta. Etikens plats i mötet med handledaren blir självklar då studenten har till uppgift att belysa ett etiskt problem från praktikplatsen. Som enskild lärare anser man ofta att det egna momentet borde få mera tid och resurser. Exempelvis har sociologiavsnittet tidigare haft 5 poäng men har numera 3 poäng, den handledda studiepraktiken omfattade tidigare 13 poäng och idag 11 poäng. Istället har teorier och metoder i socialt arbete och etik förstärkts. Med detta kursinnehåll tar lärarna ett större ansvar för den teoretiska förankringen under studiepraktiken och handledaren ansvarar för att förse studenten med lämpliga praktiska arbetsuppgifter och i handledning följa upp studentens erfarenheter och hennes/hans utveckling.

Terminen före den handledda studiepraktiken

Terminen före den handledda studiepraktiken bör innehålla någon form av förberedelse för de provningar studenterna kommer att möta i det sociala arbetets praktik. Detta är en utmaning för utbildningarna och längst ifråga om kreativitet och nytänkande har Umeå kommit med följande modell:

Vid *Socionomprogrammet i Umeå* utgörs den femte terminen, den termin som närmast föregår den handledda studiepraktiken, av en sammanhållen 20-poängskurs rubricerad Socialt

arbete med barn, ungdomar och familj. Kursen avser ge fördjupade teoretiska kunskaper inom det rubricerade området, men är samtidigt i genomförandet upplagd så att den så långt möjligt skall efterlikna arbetslivets villkor. Vissa föreläsningar ingår, men merparten av arbetet görs av studenterna i mindre självstyrande grupper. Kursen avslutas med s k rättsspel i samarbete med studenter och lärare från Juridiska institutionen samt Polishögskolan. Ambitionen är att skapa en pedagogik som ger utrymme för reflektion och därmed integration av många processer som löper parallellt.

#### *Organisering i arbetsenheter*

I samband med kursstarten indelas studenterna i mindre grupper, s k arbetsenheter (Aeh). Syftet är att så långt möjligt efterlikna den struktur som gäller för det offentliga sociala arbetet. Varje Aeh väljer två ledare, en ordinarie samt en ersättare. Ett kontrakt upprättas som reglerar relationerna mellan Aeh och ledarna och det inre livet i Aeh. Ledarna för Aeh ingår i tre ledningsgrupper, som träffas tre gånger under kursens gång tillsammans med kursansvariga. Syftet med dessa träffar är att stämma av hur situationen ser ut i de olika grupperna och samtidigt fungera som kursråd. Ett annat syfte är att stödja de studenter som för tillfället befinner sig i ledarrollerna och att tillsammans studera och hantera eventuella svårigheter som kan uppstå under kursens gång. En uppföljning av grupprocesserna görs också i samband med seminarier knutna till det teoretiska temat ”gruppsykologi”. Under terminens gång får studenterna möjlighet att prova olika roller i den organisering som byggts upp. Organiseringen i arbetsenheter består sålunda hela terminen, medan de teoretiska teman man arbetar med givetvis växlar.

#### *Reflekterande team*

En del av kursens teoretiska innehåll bearbetas i en arbetsform som benämns ”reflekterande team”. Syftet är att träna en metod som är vanlig inom familjeterapins område. Arbetsformen innebär att den redovisande gruppen sätter sig i en sluten ring och samtalar i högst 30 minuter om ett teoretiskt tema, medan en annan grupp formerar sig i en halvcirkel runt och lyssnar till samtalet och antecknar. Man får tänka sig att det existerar en osynlig vägg mellan den redovisande och den lyssnande gruppen. När den samtalande gruppen är färdig sätter sig den i den yttre halvcirkeln och den observerande gruppen går in och bildar en inre grupp för ett samtal om det samtal man har lyssnat till. Sedan sker ännu ett byte då den observerande gruppen får gå in och göra en kort reflektion på samtalet om samtalet. Grupperna byter plats tills varje grupp redovisat sitt arbete inför varandra. Någon av Aeh-ledarna ansvarar för att tidsramarna inte överskrids, samt att frågor skrivs ner som man tycker att kursledarna skall föreläsa om.

#### *Rollspel*

Studenterna får sig tilldelade förslag på 16 olika familjer, vilka är karakteriserade med en uppsättning nyckelord. Varje arbetsenhet skall i rollspel gestalta en vald familj som man konstruerar utifrån nyckelorden. Rollspelet går ut på att familjen äter middag tillsammans och samtalar om, för familjen, viktiga frågor. Familjerna skall konstrueras så att de både av aktörerna och observatörerna upplevs som möjliga att identifiera sig med. Syftet är att studenterna skall träna sig i att göra analyser av familjer och använda sig av den kunskap som förmedlas under detta avsnitt i kursen. När varje grupp genomfört sina rollspel skall man enas om en gemensam beskrivning av familjen, som redovisas skriftligt utifrån ett antal teoretiska teman och frågeställningar.

### *Forumspel – samtalsövningar*

Övningen utgör en förlängning av föregående rollspel. Hälften av de familjer som konstruerats antas söka sig till en privat verksamhet som heter ”Familjecentrum”, medan andra hälften av familjerna antas söka sig till en kommunal verksamhet som heter ”Familjerådgivningen”. Det antas också att det för alla familjer är första gången man söker hjälp på detta sätt. Forumspelen går till på så sätt att de olika familjerna, gestaltade av studenter i olika arbetsenheter, tas emot av representanter för verksamheterna, gestaltade av studenter i andra arbetsenheter. Samtalsledarna skall vara förberedda med en struktur för samtalen med familjerna. De som för tillfället är observatörer har möjlighet att stanna spelet och komma med synpunkter, byta plats med samtalsledarna, ändra repliker o.s.v. Lärarna kan också vara aktiva och bryta in i spelet och komma med synpunkter. Spelen avslutas med teoretiska reflektioner över olika inslag och faser i övningen.

### *Barnintervju*

I syfte att ge begreppet ”barnperspektiv” ett innehåll skall var och en av studenterna genomföra en barnintervju. Barnets ålder skall ligga i intervallet 4–12 år, och det eftersträvas att så många åldersgrupper som möjligt finns representerade i varje arbetsenhet. Intervjuerna genomförs med något barn som studenten väljer och sker utifrån ett ämne som är så neutralt som möjligt, t ex Vad är det roligaste du gjort i sommar? Hur är det att vara kär? Intervjun skall dokumenteras utifrån en anvisad struktur. Studenterna har hela terminen på sig att genomföra intervjuerna, vilka sedan redovisas och diskuteras på ett särskilt seminarium i slutet av terminen.

### *Utredning – Rättsspel*

Utifrån en tilldelad vinjett skall varje arbetsenhet genomföra en utredning enligt 50 § SoL. Sex arbetsenheter kommer att föredra sin utredning i socialnämnden med förslag till beslut som kan röra sig om olika biståndsinsatser. I arbetsenheterna utses vilka som skall agera nämndsledamöter och ordförande vid socialnämndens sammanträde. Tio arbetsenheter kommer efter genomförd utredning att företräda socialnämnden i en ansökan till länsrätten om vård enligt LVU. Respektive arbetsenhet skall inom sig utse vilka som skall agera som övriga parter (barn, ungdom, vårdnadshavare) i målet. Eventuella vittnen utses också i arbetsenheterna.

Rättsspelet genomförs vid Länsrätten i Västerbottens län. Personal från länsrätten deltar som ordförande och protokollförare i respektive spel. Personal vid länsstyrelsen engageras för att agera offentligt biträde för parterna. Mängden rättsspel innebär att offentliga biträden utses även bland studenterna själva. Studerande på juristprogrammet engageras också som offentliga biträden. Genomförandet av rättsspelet organiseras så att varje arbetsenhet kommer att vara med som aktörer eller observatörer i både socialnämndssammanträdet och förhandlingen i länsrätten. Efter genomförda rättsspel och nämndssammanträden genomförs en processanalys där man analyserar vad som hände i rätten, vad som avgjorde utgången av målet och vad man lärt av de olika roller man spelat. (Rättsspelet vid Institutionen för socialt arbete, Umeå Universitet beskrivs i ett reportage i SSR-tidningen, nr 10/2003).

Under utredningstiden sker undervisning i form av storföreläsningar samt seminarier i mindre grupper där man studerar och analyserar texter och annat material med fokus på rätten utifrån olika perspektiv. Under utredningstiden får också varje arbetsenhet boka handledning vid tre tillfällen på uppsatta tider. Genomförandet av utredningen bygger på ett problembaserat lärande, vilket innebär att man med stöd från kursens alla delar och med stöd av handledning

på egen hand söker nya kunskaper och lösningar för uppgiften. Syftet är att utveckla den personliga och yrkesmässiga kompetens som krävs i arbetet med barn och ungdomar som riskerar fara illa och deras familjer.

Avslutningsvis kan sägas att den beskrivna uppläggnings av femte terminen vid socionomprogrammet i Umeå har fått genomgående mycket goda omdömen i de kursutvärderingar som regelmässigt genomförs.

### **Terminen efter den handledda studiepraktiken**

Det har framförts kritik av hur studenternas erfarenheter från studiepraktiken tas tillvara i kommande kurser på utbildningen (Högskoleverket 1999, 2003a). Studenterna får oerhört mycket erfarenheter under sin studiepraktik som kan tas tillvara på olika sätt. Under denna termin är det viktigt att lärandet innehåller integration mellan teori och praktik. Det är också något man i allt större utsträckning prioriterar på de olika socionomutbildningarna. *Östersund* har i denna rapport bidragit med två exempel på integration mellan teori och praktik efter handledd studiepraktik. Det första exemplet avser en kurs omfattande fem poäng.

#### *Integrationsuppgift efter första praktiken i Östersund*

Studenterna har en individuell läs- och skrivkurs efter sin första handledda studiepraktik. Uppgiften är att välja ett klientärende från studiepraktiken som de skall fördjupa sig i. Ett "ärende" (individ, grupp eller familj eller en social företeelse) som har fångat deras intresse. Nödvändig information insamlas och därefter sammanställs materialet i form av en utredning. Studenterna får vid behov vägledning i form av rubrikförslag som visar vad utredningen bör innehålla. Därefter skall de, utifrån den egna frågeställningen om klienten/erna/företeelsen, välja två teorier som de redogör för. De valda teorierna används till att analysera problem och resurser hos klienten/erna/. Resultatet används sedan för analys, vilken utmynnar i ett förslag om hur man kan arbeta vidare med ärendet. Vad ger analysen för möjliga aktioner/interventioner? Studenterna skall också redogöra för och reflektera över vad de valda teorierna förklarar respektive inte förklarar. Den skriftliga presentationen, som tillika är vetenskaplig till form och innehåll, läggs sedan fram för opposition. Studenterna tränas genom detta förfarande att kritiskt granska varandras arbeten. Detta seminarium ses som ett arbetsseminarium och studenterna får därefter fem dagar på sig att vidareutveckla och färdigställa arbetet.

Denna kurs är knuten till praktiken, i och med att studenterna hämtar fallbeskrivningar från egna erfarenheter. Samtidigt sker en fördjupning av teoriförståelsen, träning i vetenskapligt skrivande samt framför allt en träning att tillämpa teorier på autentiska klientärenden.

Även följande förslag kommer från *Östersund* och behandlar ett nytt kursmoment där de båda handledda studiepraktikerna länkas samman.

#### *Samverkan mellan terminerna efter första respektive andra praktikperioden i Östersund*

*Förslaget* går ut på att använda sig av de något mer omfattande erfarenheterna i att teoretisera kring praktikerfarenheter som finns hos studenterna på termin 7 till att berika praktikerfarenheterna hos fjärde terminens studenter.

Studenterna på termin 4 får utifrån givna frågeställningar fundera kring sin praktik. Dessa funderingar formuleras som ett individuellt skriftligt dokument. Studenterna på termin 7 får samma frågeställningar. De skall fundera kring dessa frågeställningar, relatera dem till sina egna praktikerfarenheter, men bör framför allt koppla dem till sina etik- och professions-

diskussioner (schemalagda uppföljningsseminarier) som tillhör termin 7. Studenterna träffas i "blandade" grupper (studenter från både termin 4 och 7) för gemensamma diskussioner. Studenterna på termin 7 skriver ett sammanfattande dokument som redogör för vad diskussionerna behandlade. Även studenterna på fjärde terminen kan göra samma sak.

Studenterna delas in i grupper med fyra till fem studenter från vardera terminerna 4 och 7.

Tyngdpunkten på detta moment ligger i att studenterna på termin 4 skall kunna bearbeta, benämna samt redogöra för sina praktikerfarenheter. Studenterna på termin 7 skall kunna relatera dessa diskussioner till etik och yrkesprofession. I gemensamma seminarier ansvarar fjärde terminens studenter för det grundläggande innehållet som berikas av de reflektioner som termin 7 bär med sig från sina etik- och professionsdiskussioner. Tanken är att det blir termin 7 som håller i och ansvarar för detta moment.

Detta kommer att utgöra ett interaktivt moment där studenterna på termin 4 och 7 möter varandra för ömsesidigt utbyte.

Denna övning syftar också till träning i kollegialt samarbete och handledning. Studenterna på termin 4 tränas i att reflektera kring sina praktikerfarenheter och att benämna dessa. Studenterna på termin 7 tränas i att reflektera kring olika frågor utifrån etisk och yrkesprofessionell ståndpunkt. För båda studentgrupperna ingår dessutom ett skriftligt moment.

#### *Samverkan mellan olika terminer i Stockholm*

Även i Stockholm har man i samband med praktikuppföljningen använt sig av samverkan mellan olika terminer.

Under termin 3 (första praktiken) handleder två studenter från termin 6 eller 7 en grupp om mellan åtta och tio studenter på sin första praktik. En lärare fungerar som bakgrundshandledare och stödjer och samtalar i första hand med de två handledarna.

Handledarna inbjuder först till en runda där var och en får berätta om hur hon/han har det på praktiken nu. Erfarenheter av glädje och bekymmer beskrivs. Därefter gör handledarna med stöd av bakgrundshandledaren en sammanfattning av vad som uppfattas som centrala teman. Deltagarna inbjuds till ett fördjupande samtal om dessa teman.

Därefter sker en avslutning där gruppen uttrycker hur handledningen varit och handledarna avger sin syn på deltagandet. Slutligen ger bakgrundshandledaren sin syn på handledningen.

## **Mottagande och igångsättande**

### *De två första veckorna på socionomutbildningen i Göteborg*

De första dagarna på en lång grundutbildning innebär det allra viktigaste mottagandet. Studenterna är nyfikna och fulla av förväntan men också en smula oroliga och tveksamma. Hur mottagande och bemötande av nya socionomstudenter ser ut kommer i stor utsträckning att prägla studenternas syn på sin utbildning även framledes. Men även igångsättandet av enskilda kurser bör ske med eftertanke och omsorg. Två av lärarna har ägnat just den första kursen på socionomprogrammet stort intresse, vilket dessa lärare visar i följande exempel:

Vi har fått möjlighet att här dela med oss av ett utbildningsinslag som både kan ses som ett uttryck för den filosofi som vi arbetar efter i vår pedagogiska verksamhet och som ett exempel som förhoppningsvis kan inspirera andra. Inslaget är hämtat från socionomprogrammet i Göteborg och genomfördes i den utformning vi här presenterar under de två första veckorna av det tre terminer långa basblock vi båda senast var ansvariga för som s k klasslärare. Själva upplägget låter sig användas i många olika sammanhang, med olika innehåll i fokus.

En grundbult för oss är att se utbildningen som en praktik. Vi söker komma bort från den dominerande tankefiguren som bygger på en tudelning av teori och praktik. Vi talar hellre på två praxisfält, utbildningens och yrkesverksamhetens, praxisfält som sinsemellan bär på grundläggande strukturlikheter och rymmer parallella processer. Detta gör det ömsesidiga utbytet dessa båda praxisfält emellan till en rik idé-, kunskaps- och erfarenhetsberikande källa. Detta är ett av skälen till att vi genom åren har haft utbildningen fältförlagd. Vi har då också haft tillgång till egna lokaler, vilket skapat goda förutsättningar att göra utbildningen till en praktik också i den meningen att den bedrivs under arbets(plats)liknande former.

Mottagandet av den Andre, liksom den Andres mottagande av mig, framstår som centralt i alla yrken där biståndet av Andra utgör grunden. Hur vi tar emot varandra är ju också av grundläggande betydelse för umgänget människor emellan i vardagslivet. Skillnaden mellan dig som professionell och som vardagsmänniska är både liten och stor. Den är liten i mottagandets allmänmänniska sida och i det att också de professionella sammanhangen är en del av den samhällsiga vardagen. Den är stor i det att den professionelle har ansvar för att utveckla ett medvetet, reflekterat och begreppsliggjort förhållnings- och arbetssätt för mottagandet av den Andre/de Andra, liksom för den process man ingår i tillsammans. Som ett krav att ställa på den professionelle ser vi också att denne, om ombedd av den Andre/de Andra, skall kunna dela med sig av vilka utgångspunkter denne har för sitt bistående, i detta fall hur denne ser på mottagandet. På motsvarande sätt tänker vi om oss själva som professionella pedagoger i relation till de studenter vars meningsfulla studier vi har ett yttersta formellt ansvar för.

Mottagandet såg vi närmast som ett exemplariskt tema att ta som utgångspunkt för ett introducerande kursmoment. Det är ett fenomen vi alla har erfarenheter av och tankar kring som vardagsmässig praxis. För den yrkesverksamme socionomen utgör mottagandet av den Andre/de Andra en ofta avgörande del i alla former av biståndsarbete. Och om nu utbildningen ses som en praktik, en form av biståndspraktik, så blir det svårt att undgå att lyfta fram och göra mottagandet till ett tema att leva, reflektera och på andra sätt göra till en produktiv del i utbildningen. Vi har tidigare valt att inledningsvis fokusera på lärande och goda förutsättningar för lärande av samma skäl som vi nu i stället valde mottagande. Men även om både lärande och mottagande som teman är ständigt närvarande i utbildningen kan vi se att mottagandet i samband med att man påbörjar en yrkesutbildning, och kanske därutöver för första gången möter universitetet som miljö och kultur, har en särskild och framträdande aktualitet. Detta ledde oss till att fokusera på mottagandet och som gemensam utgångspunkt ta de erfarenheter var och en av studenterna hade av hur de blivit mottagna inom ramen för den utbildning de just påbörjat.

När vi tar emot studenterna för första gången har de redan olika erfarenheter av att bli mottagna till utbildningen. De har fått ett antagningsbrev från institutionen med ett välkomnande. Till detta har fogats en särskild inbjudan från oss till att följa basblocket fältförlagt till en av Göteborgs norra förorter, Lärjedalen. Prefekt, studierektor och studentrepresentanter har tagit emot alla nya studenter. Man har kanske också haft andra typer av kontakter med institutionen innan man nu också blir mottagna av oss klasslärare som nu presenterar de två första veckornas huvudsakliga arbete med temat mottagande.

Från detta första möte får studenterna med uppgiften att till nästa gång fundera igenom hur de ser sig ha blivit mottagna av utbildningsinstitutionen så här långt. Vad har varit positivt? Vad har varit negativt? Hur skulle man kunnat göra mottagandet annorlunda? – Så kunde vi utgå från en för alla på ett sätt gemensam erfarenhet, samtidigt som denna erfarenhet representerade lika många unika personliga erfarenheter som det fanns studenter som hade gjort dem. Studenterna görs till subjekt; de reflekterar över, systematiserar och begreppsliggör sina erfarenheter; de ses som kompetenta och vi möter dem i deras kompetens.

I basgrupper delar så studenterna med sig av sina reflekterade upplevelser till varandra. Formen för detta meddelande är rundan – man går laget runt och delar med sig till varandra så länge som det finns något nytt att tillföra. Inga diskussioner förs. Efter rundgången för man ett öppet samtal utifrån det som sagts. Likhets-/olikhetstemat sätts så i centrum. Frågor av kunskapsteoretisk och kunskaps sociologisk karaktär väcks; perspektivet och objektivitet, subjektivitet och intersubjektivitet blir till fält för reflexion; min egen särskildhet ges kontur genom andras.

Nästa uppgift blir att var och en för sig dels tänker igenom vilka viktiga erfarenheter från livet i stort man bär med sig vad gäller goda respektive mindre goda mottaganden, dels söker någon form av systematisering av dessa utifrån vilka skillnader man ser gör dessa skillnader. Till nästa basgruppträff tar man med sig ett konkret reflekterat exempel på ett gott och ett mindre gott mottagande. På detta sätt markeras ytterligare värdet av att göra studenternas erfarenhetskunskaper, och därmed deras egna personliga röster, väsentliga.

I verkstadsform arbetar man så vidare med detta material i basgruppen. Fem fasta positioner intas successivt av alla. Positionerna är följande: 1) ”Meddelare” – Under 20 minuter delar jag med mig av mina

två exempel till de övriga. 2) ”Underlättare” – Jag söker vid behov genom frågor underlätta för meddelaren att vidareutveckla sina tankar. (Ingen diskussion tillåts, ej heller samtal eller andra former av utbyten. Dessa former kan däremot ses som alternativa positioner att använda sig av.) 3) ”Lyssnare” – Jag har att aktivt koncentrera mig och lyssna på vad meddelaren delar med sig av. 4) ”Observatör” – Jag söker uppmärksamma hur miljön och samspelet meddelare–underlättare färgar det som sägs. 5) ”Notarie” – Det står mig fritt att använda mig av verkstaden så som jag vill och notera sådana idéer och tankar som föds hos mig under meddelandets gång. Efter varje verkstad ges utrymme till en stunds fritt samtal och eget reflekterande. Så roterar alla ett varv och intar nya positioner ... Vid lämpligt tillfälle lägger man in en längre (fika- eller lunch)paus. Här, liksom när det gällde rundan, belyses formens betydelse för innehållet. De olika positionerna kan ses som en form av dekonstruktion av en helhetlig och komplex biståndskompetens som innefattar konsten att uttrycka sig, att underlätta för den Andre att uttrycka sig, att lyssna till den Andre, att arbeta såväl i som med strukturer och att fånga upp idéer att arbeta vidare med. Känslan för inbördes olikheter stärks, liksom värdet av att ta del av dessa. Respekten för varandra växer och några viktiga grundstenar för att bygga en god och ömsesidigt givande studiekultur läggs. Att sätta ord på och begreppsliggöra erfarenheter, att systematisera dessa och att kunska genom att se samband mellan skillnader och vad som gör dessa skillnader, är några för utvecklandet av ett vetenskapande förhållningssätt viktiga kompetenser. Om man ser varje människa som en tänkande och handlande varelse, där tänkandet och handlandet ingår en personlig organisk förening med varandra – vare sig de står i harmoni, i disharmoni eller i såväl harmoni som disharmoni med varandra – innebär det att förutsättningarna för förmågan att separera teori och praktik utvecklas under detta moment. Att synliggöra, reflektera och systematisera den helhet av teori/praktik jag själv har levt, lever och vill leva utgör grunden för ett vidare fortsatt integrerande av ny teori och praktik, en teori och praktik som nu blir del av ett personligt organiskt sammanhang. Detta ligger i linje med den bildningstanke vi söker leva – att var och en bygger på de kunskaper, erfarenheter, perspektiv, idéer, värderingar, o.s.v. som utgör en del av ens person och personlighet, och som i möten med det nya och i kollektiva sammanhang av olika slag utmanas, inspireras, kompletteras, berikas och vidareutvecklas. Här löper man risken att under tankefiguren ”integration av teori och praktik” bara se den ena sidan, den som representerar det såväl mig som det sinsemellan ömsesidigt utvändiga, teorin och praktiken. Mottagandet lever redan som en helhet av teori/praktik hos var och en som påbörjar sin utbildning. Studenterna har inte att först tillägna sig andras teorier om mottagande för att därefter praktisera dessa i ett för studenten nytt yrkessammanhang. Därför: Först separering av egen teori/praktik om mottagande, därefter möten med andras och fortsatt personlig integrering på ett mer medvetet och reflekterat plan av mottagandets teori/praktik.

Nästa steg är att på egen hand fundera igenom det material som verkstäderna gett och att börja skissa på sin egen personliga praktiska teori om mottagandet. Samtidigt har man som uppgift att till nästa träff, nu med klassen i dess helhet, i en mening formulera ett centralt karakteristikum för det goda mottagandet.

Dessa meningar fångas upp och antecknas för alla på tavlan nästa gång. Tillsammans utgör de 36 meningarna en komplex helhet av väsentliga erfarenheter, insikter och idéer om vad som konstituerar ett gott mottagande, 36 meningar som relaterade till varandra erbjuder centrala element i en eller flera sammanhängande teorier om mottagande. Temat likhet/olikhet blir på nytt framträdande, nu på ett mer nyansrikt och sammansatt sätt. Att individualitet och kollektivitet utgör två sidor av samma sak ges en vacker illustration. Alla deltagares betydelse för det ömsesidiga biståndet som grunden till såväl individuell som kollektiv utveckling likaså.

Detta spektrum av personligt formulerade grundbultar för det goda mottagandet får nu utgöra den inspirationsfond mot vilken var och en arbetar med att skriftligt formulera sin egen personliga teori om det goda mottagandet, en teori som fortsättningsvis kommer att vidareutvecklas och tillsammans med andra ingå i den personliga praktiska yrketeori för det sociala arbetet som vi ser att grundutbildningen i dess helhet har att understödja utvecklandet av.

I nybildade tvärgrupper förs sedan samtal kring de texter som man i förväg distribuerat till varandra. Nya röster kommer till uttryck. Texterna om mottagande får nya mottaganden. I de relationella mellanrummen synliggörs nya sidor och nya tankar föds. Som avslut på momentet för vi klasslärare individuella samtal med de studenter som vi kommer att som handledare följa framöver (18 vardera), samtal som förs utifrån deras texter och ger studenten ytterligare ett speglingsstillfälle och som ger oss som lärare ett första tillfälle att etablera den personliga/professionella relation som på ett konstruktivt sätt skall bära basblocket igenom.

Som gemensam litteratur under tvåveckorsmomentet använde vi oss av den lilla, stödande och inspirerande boken *Skriva - en metod för reflexion* av Maria Hammarén (1995).

## Sista terminen som professionsförberedande

Vid socionomutbildningen i Lund sker arbetet med C-uppsatsen under termin 6. Studenterna avslutar sedan utbildningen med en termin som skall sammanfatta utbildningen och ge ett avstamp för en yrkeskarriär som socionom. Terminen har fyra inriktningar: ”Socialt arbete med individ och familj”, ”Socialt förändringsarbete”, ”Socialt arbete med familjer” och ”Socialt arbete med grupper och organisationer”. Studenterna väljer en inriktning. Trots att kurserna handlar om socialt arbete på olika nivåer har de många gemensamma drag.<sup>10</sup> Genomgående är att man i alla fyra kurserna medvetet varvar teori och praktik, färdighetsträning och forskningsanknytning. Nedan följer de fyra kriterier som gör termin 7 vid socionomutbildningen i Lund till det goda exemplet på hur man inom socionomutbildningen kan integrera teori och praktik.

1. En avslutning utan uppsats: I ”Lundamodellen” skriver studenterna sin uppsats termin 6. Utbildningen avslutas sedan med en reflekterande kurs som fördjupar de kunskaper som studenterna skaffat sig och som direkt siktar mot yrkeslivet. Oavsett vilken inriktning studenterna väljer, ges en summering av utbildningen där studenterna får hjälp att ”knyta samman säcken”.

2. Studenterna arbetar med fall från egen praktik som de först får tillämpa sin naiva teori och sedan andra teorier på: Kopplingen mellan teori och praktik och praktik och teori ser något olika ut på de olika kurserna men bygger på i stort sett samma princip. Utgångspunkten är studenternas ”naiva teori”. Varje student väljer ett fall som de har arbetat med i en professionell socionomrelation. För de allra flesta innebär det att de väljer ett fall från termin 5 (praktikterminen) som sedan ”avidentifieras”. Detta fall utgör en del i verktygslådan som används för att studenten skall förstå sitt eget arbete. Studenten analyserar först fallet utifrån sin naiva teori. Det gäller att sätta ord på denna och därigenom för sig själv bli mera tydlig i sina egna föreställningar och sin bild av sig själv som socialarbetare. Han/hon fortsätter därefter att arbeta med samma fall under hela terminen och efter hand som olika teorier studeras analyseras fallet utifrån dessa. Studenterna säger att termin 7 ger teoriansknytning till och enorm fördjupning av praktikterminen.

3. ”Riktiga” arbetsuppgifter från fältet eller realistiska övningar/rollspel med handledning och uppföljning: Här förekommer olika modeller. I en av kurserna får studenterna vara socialarbetare och klienter till varandra. Varje student träffar sin klient nio gånger och sin socialarbetare lika många gånger. Som ”socialarbetare” får man handledning gruppvis vid fem tillfällen under tio veckor av från fältet kommande handledare/lärare. Momentet avslutas med ett seminarium då ”socialarbetare” och ”klient” tillsammans redovisar sina erfarenheter. En liknande metod används i en av de andra kurserna där man dessutom också får prova olika typer av skattningar på t ex familjeklimat, familjediagnostik, strukturell utredning (BBIC) och bedömning av mor-barnrelation.

I en tredje kurs tränas studenterna i utvärderingsmetod genom att göra en utvärdering på fältet. De har under tidigare terminer läst vetenskaplig metod och skrivit B- och C-uppsatser. Momentet på termin 7 inleds med en presentation för klassen av ett antal verksamheter på fältet som studenterna fördelas på och får i uppdrag att utvärdera. Under de 5–6 veckor detta moment varar får de teoriföreläsningar samt processtöd. Därefter skriver de en rapport som presenteras på ett seminarium där verksamheten deltar. Denna del är direkt yrkesförberedande genom att studenten gör ett reellt uppdrag som får betydelse för utvecklingsarbetet i den verksamhet som står i fokus, får feedback och tvingas konfronteras med verksamhetens åsikter.

---

10. Grundat på kursplaner, kursernas hemsidor, sammanfattning av kursutvärderingar, den enkät som inom ramen för projektet gjorts till lärare kring integration teori/praktik och den intervju som gjorts med utbildningsutskottets studenter.



På den fjärde kursen får studenterna träning i positionen att vara gruppleddare/konsult till en projektgrupp vid fyra olika tillfällen. Utifrån dessa erfarenheter, som innehåller många paralleller till socialarbetar-klientrelationen, prövas kursteorier och metodresonemang. Särskild vikt fästs vid frågeställningar som: "Under vilka omständigheter kan hjälp ges och tas emot?", "Vilka professionella avvägningsproblem uppstår vid interventionsval kopplat till önskad förändring?" etc.

4. Arbete med själva kursen och vad som händer i klassrumssituationen. Även här skiljer sig kurserna något. I en kurs applicerar studenterna de teorier de studerar inte bara på klienten utan också på sig själva och relationen i det sociala arbetet. Fokus ligger hela tiden på studenterna i den professionella relationen. Studenterna skall i ett avslutande paper beskriva den egna processen och analysera densamma utifrån för dem själva relevanta teoretiska antaganden där även reflektionen över det egna agerandet utgör en central del. I detta arbete ingår också en utvärdering av den egna insatsen ur såväl sak-, process-, teoretisk- som utvecklingsaspekt. Det hela avslutas med ett försök att beskriva den egna behandlarrollen inför det stundande steget ut som socionom. Ett i stort sett liknande tillvägagångssätt förekommer i en av de andra termin 7-kurserna.

I en tredje kurs tränas och fokuseras kursdeltagarnas förmåga att initiera utvecklingsarbete och leda förändringsprocesser genom övningar. Dessutom uppmuntras studenterna till att ta självständiga initiativ för att utveckla kursen under bland annat internat och schemalagda kursutvecklingstillfällen. Som ett led i denna process lämnas utrymme för kursdeltagarna att själva förbereda och ansvara för olika fördjupningar. Kursdeltagarna uppmuntras till ett kreativt engagemang samtidigt med en kritiskt reflekterande hållning.

I den fjärde kursen arbetar studenterna med såväl intern som extern empiri. Den interna empirin är de erfarenheter som själva kursdynamiken skapar och utgör. Denna empiri analyseras och utgör enligt läraren en väsentlig bas för det erfarenhets- och upplevelsebaserade lärandet. Dessa erfarenheter och teoretiska slutsatser prövas utifrån relevans för det sociala arbetet. Inslaget innebär en träning i att analysera den situation man själv befinner sig i.

### **Integration mellan yrkesfältet och utbildningen**

Kunskapsutbyte mellan socionomutbildningen och det sociala arbetets praktik sker inte enbart under de handledda studiepraktikerna. Dessa båda exempel från Malmö visar att det finns stora ömsesidiga vinster med samarbete även under kurser med teoretiskt innehåll. I det första exemplet beskrivs hur yrkeslivet och socionomutbildningen ömsesidigt kan berika varandra kunskapsmässigt. Det andra exemplet beskriver ett kreativt sätt att använda sig av Internet, vilket är ett bra sätt att nå ut till barn- och ungdomsgrupper.

#### *Barngruppverksamhet enligt Cunninghammodell i Malmö*

Sedan ett drygt år tillbaka driver Socionomprogrammet vid Malmö högskola ett projekt tillsammans med BUP i Malmö. Ett antal studenter som går kursen Pedagogik och socialpedagogik, 20 poäng, leder barngruppverksamhet under handledning av personal från BUP. Barngruppverksamheten är en parallell aktivitet till en föräldrautbildning enligt samma modell kallad Cunninghammodellen. Gruppleddarna i aktivitetsgruppen för barn använder alla de metoder som använts i träningsprogrammet för föräldrar. Erfarenheter av dessa metoder ökar möjligheten att barnen kommer att reagera positivt när dessa införs av föräldrarna.

Studenterna får en utbildning i programmet motsvarande en dryg högskolepoäng och därefter följer barngruppverksamheten (under handledning) vid tio tillfällen under terminen

samt uppföljning och utvärdering. De studenter som så önskar kan fortsätta ytterligare en termin. Tanken är att de mera erfarna ledarna skall kunna fungera som ordinarie barngruppleddare vartefter som verksamheten utvecklas och flera studenter utbildas.

Hittillsvarande erfarenheter från projektet är enbart positiva från såväl barn, föräldrar, studenter, handledare och personal på BUP samt från högskolans involverade lärare.

#### *Internetsamtal samt Samtalsgrupper med pojkar på en grundskola i Malmö*

Den skola vi samarbetar med i detta projekt har ca 1 000 elever, varav ca 96 procent med invandrarbakgrund. Ett sporadiskt samarbete med denna skola har funnits sedan tidigare, då i huvudsak angående den praktiska utbildningen. Under höstterminen 2001 påbörjades i fyra femteklasser ett gränsöverskridande projekt med två lärare från socionomutbildningen och ett sjuttioåtta studenter. Det inledande projektet går i huvudsak ut på att elever och studenter möter varandra i individuella Internet-samtal. Dessa samtal har både elevvårdande syften, fungerar gräns- och kulturöverskridande samt inte minst befrämjar de elevernas språkutveckling och dator/skrivvana. De blivande socionomerna får en ökad kunskap inom ett arbetsområde som de i många fall kommer att vara verksamma i om några år. Dessutom ger mötena erfarenheter av barns liv och tankar, kunskap om och förståelse för flyktingbarns bakgrund och behov, samt förhoppningsvis goda uppslag till examensarbeten.

En fortsättning på detta projekt är samtalsgrupper med pojkarna från dessa fyra klasser. Tjejgruppverksamhet pågår redan på skolan sedan ett par år tillbaka. Syftet med samtalsgrupperna är i stora drag att stärka tjejernas autonomi och killarnas intimitet.

Tio studenter arbetar i par om en manlig och en kvinnlig student i fem olika killgrupper. Dessa grupper träffas vid åtta tillfällen per termin under två terminer. Killgrupperna syftar till att stärka barnens självkänsla, att förändra invanda sociala mönster och motverka traditionella könsroller och fördomar, att synliggöra maktstrukturer i samhället, och att ge barnen större beredskap att ta ställning till sina framtida liv och val grundat på sin kraft som människa och inte i egenskap av kön. Studenterna har fått en inledande hel utbildningsdag bl a i värderingsövningar samt har regelbundet handledning av sakkunnig lärare från socionomutbildningen. Samtalen följs upp/utvärderas också kontinuerligt av barnens lärare.

### **Mentorskap som pedagogisk modell**

Professionella socionomer har i detta pedagogiska utvecklingsarbete uttryckt en önskan om att få verka som mentorer för socionomstudenter. Följande exempel från *Örebro* visar hur en sådan verksamhet skulle kunna se ut.

#### *Exemplet fältmentorer i Örebro*

I Örebro utreds för närvarande möjligheten att införa s k *fältmentorer* för undervisningsgrupperna på campus. Det skall vara kunniga, erfarna, pedagogiskt intresserade och fortfarande verksamma socionomer från olika socionomarbetsplatser. Inspiration har vi fått från våra distansprogram, där de studerande har en eller två fältmentorer i varje liten ortsbunden studiegrupp på cirka sex studerande. Mentorerna skall följa grupperna under hela utbildningen. De skall kunna ge information om fältet, inspirera till studiebesök, vara förebilder för socionomidentiteten o s v.

På Campus har vi under några terminer haft s k kontaktlärare. Det har varit teorilärare som haft särskilt ansvar för att hålla kontakten med en undervisningsgrupp upp till och med termin 5. Eftersom vi länge velat utöka kommunikationsövningarna och andra färdighetslaborationer vill vi pröva idén att låta fältmentorererna genomföra dessa övningar. För närvarande

har socionomer från fältet kommunikationsövningar enbart på termin 5, vilket länge upplevts som alltför lite. Tanken är att fältmentorererna redan från och med termin 1 skall genomföra t ex gruppdynamiska övningar, kommunikationsträning, beslutsprocesssträning, rollspelsövningar av olika slag, under utbildningens gång, där innehållet kopplas till aktuella teorikurser. Som exempel kan gruppövningar, norm- och rollanalyser o s v. genomföras under den socialpsykologiska kursen. Projektet kräver en mentorssamordnare som håller i trådarna samt utbildar och handleder fältmentorererna.

## Teori och praktik i lärosalen

En medveten integration mellan teori och praktik är i allra högsta grad möjlig även i lärosalen genom att iaktta de processer som sätts igång och upprätthålls mellan lärare och studenter samt mellan studenter sinsemellan. För att arbeta med dessa processer måste lärandet utformas på ett medvetet sätt. Läraren måste i lärosituationen ha i minnet att hon/han också är en förebild som socionom. Detta gäller i hög grad lärare med den bakgrunden men även lärare med annan bakgrund kan uppfattas som förebilder av studenterna. Det finns alltså rika källor till integration mellan teori och praktik i lärosalen som kan tas tillvara på ett systematiskt sätt. En lärare från Stockholm uttrycker sig så här: ”Jag försöker som bäst föra in de teoretiska perspektiven i klassrummet. Hur tar sig *skam* uttryck i relationen mellan oss? Hur märks *avundens* tankar i klassen? Vad är *psykosociala problem* hos oss? Att vi vågar pröva på formuleringar där vi berörs och avslöjar oss själva och får chans att se något nytt.”

Även de båda exemplen från Lund och Göteborg visar hur man kan använda lärosalen som arena för integration mellan teori och praktik.

*Sammanfattningsvis* framgår att goda pedagogiska modeller som syftar till integration av teori och praktik kan omfatta mycket olika moment och kurser i utbildningen. Gemensamt för dem alla är utvecklandet av det framtida professionella arbetet som socionom. Det är två olika språkliga uttryck som skall samsas och berika varandra men också två olika kunskapsområden som *ömsesidigt* bör berika varann. Det handlar inte enbart om hur utbildningen på olika sätt kan använda och utbilda för det sociala arbetets verksamhetsfält utan även vilka kunskaper professionella socionomer *vill bidra med* och hur de i sin tur kan *använda sig av* utbildningen. När dessa båda intressen sammanfaller finns det störst möjligheter till integration av teori och praktik inom det sociala arbetets professionsfält, utbildning och forskning. En lärare från Stockholm sammanfattar lärarens uppdrag på socionomutbildningen så här:

Det viktiga som lärare är inte metoderna utan att man lyckas med att få studenterna att känna sig sedda. Nödvändigt i allt socialt arbete. Det är det enda som inte är manipulation. Som såmannen sa: ibland växer fröet, ibland inte – men jag måste så dem alla. Jag måste pröva att se dem alla. Handlar också om mitt eget behov av att bli bekräftad. Det handlar om dialog och möte. Blir jag inte sedd dör jag. Gör mig kanske lite övermaga men bättre det än att gå undan. En god lärare är mer än det teoretiska redskapet och metoden.

## Slutdiskussion

Integration av teori och praktik på socionomutbildningen måste förstås inom minst tre olika praktiker: det sociala arbetet som profession, socionomutbildningen och forskningen inom socialt arbete. Dessa tre verksamhetsfält har delvis olika men ändå likställda språk utan inbördes rangordning. I detta arbete har det varit viktigt att undersöka betydelsen av centrala begrepp för att ge underlag för klarare språkliga transaktioner. Förhoppningsvis motverkar detta inte bara missförstånd utan vidgar också förståelsen av den egna praktiken. Önskvärt är att

begreppen praktik och teori används i *hela sin betydelse* för att ge bättre förutsättningar för studenter, lärare och praktikhandledare att förstå och utveckla tankar och handlingar. Önskvärt är också att utbildning och verksamhetsfält närmar sig varandra i en gemensam strävan att förstå den andres uppfattning om vad praktik och teori innebär i den egna professionen. Begreppet integration, i sin tur, kan uppfattas mycket konkret. Studenten applicerar t ex en bestämd teori i en given praktisk situation. Integration kan också vara något mycket subtilt och svårgreppbart som till och med kan uppfattas som en intuitiv process. Detta arbete visar att det finns flera komponenter som ensamma eller var för sig bidrar till att integration mellan teori och praktik kommer till stånd. En fråga som funnits under arbetets gång är om den process som uppstår vid integration mellan teori och praktik bidrar till en nödvändig och tillräcklig socionomkompetens. Vad innebär i så fall en sådan kompetens?

Integration mellan teori och praktik liksom socionomkompetens utvecklas både inom socionomernas verksamhetsfält och inom utbildningen. Den handledda studiepraktiken är en självklar arena för denna integration. Det är en kostsam och tillika arbetskrävande kurs varför man noga bör undersöka hur en god studiepraktik bör vara beskaffad. Teoretiska studier och handledd studiepraktik är idag i mångt och mycket två parallella spår, vilket också har framkommit i utvärderingarna av socionomutbildningen (Högskoleverket 1999 & 2003a). Givetvis finns det lärare som under teorikurserna tillvaratar studenternas erfarenheter och kunskaper från studiepraktiken och annan fältanknytning, men detta genomsyrar långtifrån hela utbildningen. Praktikhandledarna har ofta endast kontakt med den lärare som har hand om placering och seminarier under studiepraktiken. Vanligtvis är det några få lärare som har denna arbetsuppgift. Förutsättningarna för de båda kunskapsfälten att mötas och berika varandra skulle kunna utvecklas betydligt. Detta skulle även gynna lärarnas och praktikhandledarnas kompetensutveckling inom respektive kunskapsområde. Projektgruppen har följande förslag till utveckling av samarbetet mellan utbildning och verksamhetsfält:

- Fler lärare involverade i placering och uppföljning av studenter i handledd studiepraktik.
- Deltagande av professionella socionomer i utvecklingen av kurser.
- Deltagande av professionella socionomer i bedömning av examinationer som behandlar integration av teori och praktik.
- Lärare ansvarar för informella diskussionsgrupper som riktas till yrkesfältet och speciellt till relativt nyutexaminerade socionomer som ett stöd i den fortsatta professionaliseringen.
- Mer jämlik samverkan i forskningsprojekt, där socionomen och forskaren/läraren har gemensamma forskningsprojekt, där de båda yrkesfältens språk och kunskaper berikar varann utan inbördes rangordning.
- Forskningscirkel som leds av forskare och lärare i socionomutbildningen och som riktar sig till arbetsplatser.

Den handledda studiepraktiken har två huvudsakliga syften, nämligen dels att utgöra ett forum för socionompraktikantens professionella utveckling, dels ge möjlighet att integrera teori och praktik. Minst en lång sammanhängande studiepraktik är oerhört viktig i en professionsutbildning. Det tar tid att uppbygga bärkraftiga relationer, vilka samtidigt är nödvändiga för att möjliggöra lärande och utveckling. Relationen mellan socionompraktikant och praktikhandledare är till sin struktur lik den mellan socionomen och klienten i en behandlingsrelation.

För att upprätta och upprätthålla en sådan relation behövs tid för reflektion i en stabil omgivning. Två handledda praktikperioder ger studenten ytterligare en möjlighet att träna och se sig själv som professionell socionom under handledning. Detta innebär inte att praktikperioderna skall vara exakt lika i fråga om längd och innehåll. Projektgruppen har dock varit enig om att en ökning av de praktiska momenten i utbildningen inte får ske på bekostnad av den teoretiska delen, varför ytterligare en termin bör läggas till grundutbildningen. Vi menar att två handledda praktikperioder ger studenten möjlighet att uppnå följande:

- En professionell fördjupning då studenten ges möjlighet att jämföra två olika verksamhetsfält inom socialt arbete.
- Integrationen mellan teori och praktik förstärks då det finns fler möjligheter att använda exempel från praktiken i teoretiska studier.
- Finna möjlighet att ge de båda praktikperioderna olika inriktning så att de främjar en balansförskjutning från tonvikt på utbildning till tonvikt på professionalitet.
- Två praktikperioder skulle också kunna innebära en specialisering genom att den första exempelvis fokuserar strukturellt socialt arbete och den senare fokuserar arbete med individer, familjer och grupper.

Deltagarna i projektgruppen är väl medvetna om de svårigheter som finns att skaffa tillräckligt många goda praktikplatser. För att detta skall vara möjligt krävs att de styrande i de aktuella offentliga organisationerna betonar vikten av att arbetsplatserna tar emot socionompraktikanter och att praktikhandledarna uppmuntras och ”belönas” merit- och lönemässigt.

Studentens aktiviteter omtalas ofta i passiva termer även om kursplanen kan ha en emancipatorisk ansats. Lärandet innebär ofta att studenten får kunskaper istället för att aktivt ta för sig. Lärande som syftar till integration mellan teori och praktik kräver ansvarstagande och aktiva studenter. Integration kräver motivation till lärande och ett aktivt förhållningssätt. Då studenten under stora delar av sin utbildning befinner sig i och emellan två kunskapsfält (socionomutbildningen och socionomprofessionen) har hon/han möjlighet att befrämja följande:

- Förmedla kunskaper mellan de båda kunskapsfälten.
- Klargöra begrepp och skeenden som är oklara för att på så sätt främja förståelsen mellan två skilda språkliga domäner.

Som socionompraktikant utför studenten ett arbete som kommer praktikplatsen till nytta och skapar goodwill för utbildningen. Det är därför viktigt att socionompraktikanten får aktivt stöd från utbildningen under studiepraktiken för att kunna utföra sina uppgifter på bästa sätt. På samma sätt måste praktikhandledaren få gott stöd och utbildning från arbetsplatsen och socionomutbildningen för att kunna ge socionompraktikanten en så bra studiepraktik som möjligt.

Integration mellan teori och praktik sker i lika hög grad under de teoretiska studierna som under den handledda studiepraktiken. Kartläggningen visar att lärarna på socionomutbildningarna sliter hårt för hitta goda modeller för integration. Ofta förbises dock den vanliga lärosituationen som ett tillfälle för integration av teori och praktik. Lärarna tycks i ringa utsträckning medvetet reflektera över vilken särskild pedagogisk kompetens som behövs för att

utveckla lärande som syftar till integration mellan teori och praktik. Här följer några exempel på hur pedagogisk kompetens hos lärarna kan uppmärksammas och utvecklas:

- Pedagogisk, vetenskaplig och professionell kompetens värderas lika. Detta gäller även ur lönesynpunkt.
- Diskutera och definiera vad pedagogisk kompetens är och hur den kan utvecklas på en professionsutbildning.
- Uppmärksamma strukturlikheter mellan socionomutbildningen och professionellt socialt arbete. Genom att ta tillvara de parallellprocesser lärosituationen ger finns stora möjligheter till integration mellan teori och praktik.
- Från utbildningens sida uppmuntra lärare till samarbete med socionomernas verksamhetsfält och med brukarorganisationer. Sådant samarbete bör vara obligatoriskt och ligga inom lärarnas pedagogiska uppdrag.
- Lärarnas pedagogiska kompetens utvecklas även genom att engagera studenterna i kursutvecklingen.

Det är viktigt att utvärdering av kurser sker i dialog med studenterna där hänsyn tas till helheten i lärandeprocessen.

Studenternas prestationer på professionsutbildningar är i hög grad avhängiga uppnåendets värde, med andra ord nyttan av att lära sig något nytt. Alla studenter har inte samma målsättning med sina studier, varför det är viktigt att återkommande diskutera detta grundläggande faktum i olika lärosituationer. Målsättningen med studierna hänger samman med grundläggande variabler som tidigare erfarenheter, ålder och kön. Studenten bär ansvar för det egna lärandet. För att ha möjlighet att axla detta ansvar är det viktigt att man från utbildningens sida betraktar studenterna som kompetenta personer med olika förutsättningar och behov. Ett gott klimat för lärande och tillika integration mellan teori och praktik kan befrämjas genom följande:

- Samtliga kurser skall vara tydligt kopplade till socialt arbete som ämne och profession.
- Kontinuerligt överväga vilka teorier eller teoretiska modeller som är relevanta på verksamhetsfältet och införliva dessa i socionomutbildningen.
- Hänsyn tas till olika lärstilar.
- Föra en diskussion om genus i lärosalen i både lärar- och studentgrupperna.
- Vilka pedagogiska hänsyn som måste tas med anledning av den påtagliga snedfördelningen mellan könen.
- I möjligaste mån låta varje student aktivt delta i hela läroprocessen från planering till utvärdering.
- Större pedagogiskt utbyte mellan de olika socionomutbildningarna.

Ovanstående visar att integrering av teori och praktik är grundläggande i socionomstudentens utbildningsmässiga vardag. Genom att koncentrera sig på denna pedagogiska utmaning upp-

märksammas inte enbart studentens läroprocess utan även vilka möjligheter till professionell utveckling som integration av dessa båda storheter kan ge pedagogisk personal och professionella socionomer.

Ett gott klimat för integration mellan teori och praktik främjas inte enbart av goda pedagogiska insatser. Socionomutbildningen som organisation måste också bistå med resurser. Det behövs ekonomiska resurser för att öka lärartätheten och därmed ge studenterna tid för träning och reflektion. Det behövs också resurser i form av tydlig och demokratisk målsättning och ledning på samtliga nivåer. Det är nödvändigt att ha en öppen dialog och ömsesidigt samarbete mellan ledning, forskning, utbildning och verksamhetsfält.

Deltagarna i projektgruppen har träffats och haft mycket intressanta pedagogiska diskussioner. Vi har inspirerats var och en på sitt håll, vilket har givit avtryck i kursutveckling och fördjupade pedagogiska diskussioner på hemmaplan. Till slut återstår att besvara frågan om vad socionomkompetens innebär. Finns socionomkompetensen i förmågan att befinna sig i spänningsfältet mellan teori och praktik och samtidigt våga möta det välkända och det okända?





# PERSONLIG UTVECKLING OCH PROFESSIONSSPECIFIK FÄRDIGHETSTRÄNING

Av Tina Wittsell

## Inledning och bakgrund

### Bakgrund och uppdrag

Denna rapport behandlar resultaten från arbetet inom projektgrupp 2, som har haft arbetsnamnet ”Professionsspecifik färdighetsträning och personlig utveckling”. Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar hänvisar i sin ansökan om medel till Socialstyrelsens rapport (2001) där det framkommer att det finns påtagliga brister i såväl färdighetstränande som personligt utvecklande inslag inom socionomutbildningen. Man hänvisar också till Högskoleverkets utvärdering (2000) som påpekade att ”de forskningsförberedande inslagen i utbildningen är av god kvalitet, medan de yrkesförberedande delarna behöver förbättras”. Ett förslag till ny målformulering initieras i Högskoleverkets rapport, vilket även Socialstyrelsen lyfter fram i sin rapport:

Studenten skall ha förvärvat de kunskaper och färdigheter, den personliga utveckling och empatiska förmåga samt det kritiska tänkande som krävs för det sociala arbetet.

Projektgruppen har alltså fått sitt uppdrag utifrån definierade brister i socionomutbildningarna. Vi har sett som vårt syfte att fördjupa förståelsen kring hur utbildningens tillkortakommanden definieras av studenter, lärare och praktiker. Vi har också velat visa hur dessa brister kan åtgärdas inom socionomutbildningarna nationellt. Vi har med utgångspunkt från skrivningen i projektansökan valt att arbeta med de begrepp som framträder tydligast: *personlig utveckling*, *personlig mognad*, *självkänedom* och *professionsspecifik färdighetsträning*. Vi har tolkat vårt uppdrag som att vi skall fördjupa kunskapen kring hur dessa begrepp kan tydliggöras innehållsligt och vilka åtgärder som behöver vidtas för att socionomutbildningarna skall kunna åtgärda de konstaterade bristerna.

I Samarbetskommitténs ansökan skriver man att delprojektets primära syfte skall vara att konkretisera hur man i socionomutbildningen kan arbeta med färdighetsträning och personlig utveckling. Projektgruppen har därför valt att avsluta rapporten med att formulera olika konkreta förslag på hur dessa förbättringar kan realiseras inom socionomutbildningarna.

### Synen på socionomutbildningen i rapporter och utvärderingar

Socionomutbildningen har uppmärksammats i flera offentliga rapporter och utvärderingar från mitten av 1990-talet och framåt. I den här sammanställningen vill projektgruppen ge en översiktlig bild av den offentliga diskussionen om socionomutbildningens struktur och innehåll med särskild betoning på personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning.

*SOU 1995:58, Kompetens och kunskapsutveckling – om yrkesroller och arbetsfält inom socialtjänsten*

Denna rapport behandlar primärt socialsekreterares sammansatta och komplexa yrkesroll med särskild vikt lagd vid kompetensfrågor. I uppdraget ingick också att ”förbereda en kommande översyn av utbildningen genom att summera de krav och önskemål om en förändrad utbildning som finns hos kommunerna och de fackliga organisationerna” (s 18).

I rapporten är ett särskilt kapitel ägnat åt socionomutbildningen, där man tydligt tar ställning för att utbildningen bör kvarstå som generalistutbildning och att den därmed bör vara såväl yrkesförberedande som forskningsförberedande. Rapportskrivarna bedömer utbildningsuppdraget som ett av de mer komplexa inom högskolan. Det framkommer också att de flesta utbildningsinstitutioner just därför förespråkar en förlängd utbildning för att kunna möta de förväntningar som utbildningen skall åstadkomma: ”fördjupade kunskaper inom olika sakområden, tillfälle till praktik, ’färdighetsträning’ samt formell behörighet att söka till forskarutbildning” (s 86).

Författarna menar att särskilt fokus bör ligga på metoder för arbete med enskilda och grupper. ”Det betyder att utbildningen bör fokusera på rollen som handläggare i vid bemärkelse, rollen som kurator/behandlare och rollen som ’fältarbetare’ med ansvar att bedriva grupp- och områdesinriktat socialt arbete” (s 87). Och man väljer att lyfta fram de utbildningsmoment som bör förstärkas och fördjupas: kunskaper om samhället och välfärdspolitiken, handläggning och dokumentation och det professionella förhållningssättet.

Ett av de områden i rapporten där man särskilt understryker vikten av fördjupning återfinns under rubriken *Ökad självkännedom och ett professionellt förhållningssätt*. Faktakunskap eller påståendekunskap är nödvändiga i alla yrken, ”[men] det behövs inte bara faktakunskap utan också empatisk förmåga och personlig mognad hos dem som väljer socionomyrket” (s 90). I rapporten understryks vidare vikten av mer samtalsövningar och ”laborativa moment” samt ökat utrymme för diskussioner i moraliska, etiska, tros- och livsåskådningsfrågor. Författarna hänvisar till Towle, som tar upp betydelsen av pedagogiska hänsynstaganden, liksom det faktum att

*hur man lär ut i hög grad påverkar hur den studerande senare i utövandet av sin profession kommer att bete sig. Genom den pedagogik man väljer lär man ut mönster att förhålla sig till. De kvaliteter som är viktiga i utövandet av en profession måste utvecklas i undervisningen. Detta gör man bäst genom att undervisningen utformas på ett till professionen likartat sätt. (s 90 ff)*

Författarna till Socialtjänstkommitténs delbetänkande kommenterar att de moment inom utbildningen som syftar till ökad självkännedom och ett professionellt förhållningssätt grundat på empatisk förmåga bör tydliggöras genom att en ny målformulering infogas i högskoleförordningen. De föreslår att man skall använda ett av den ”gamla” sociala omsorgsutbildningens delmål som lyder:

*För att erhålla social omsorgsexamen skall studenten ha förvärvat de kunskaper och färdigheter, den personliga utveckling och den empatiska förmåga samt det kritiska tänkande som krävs för det sociala omsorgsarbetet.*

Socialdepartementet tydliggör i slutet av sin sammanfattning om grundutbildningen att

*det finns dock starka skäl som talar för att socionomutbildningen bör omklassificeras i det centrala resursfördelningssystemet. Vi ser större likheter än skillnader mellan socionomutbildningen och andra utbildningar tillhörande vårdblocket, vilket gör det motiverat att mer än idag utjämna de stora skillnader som finns ifråga om resurstilldelningen. (s 94)*

*Socialstyrelsens rapport 2000:12,  
Nationellt stöd för kunskapsutveckling inom socialtjänsten*

Denna rapportens huvudfokus är kunskapsutvecklingen inom socialtjänsten, men man har också behandlat utbildningsfrågor. Under rubriken *Yrkesförberedande eller yrkesexamen – generalist eller specialist* tar man upp hur olikartade delar i utbildningen skall ge yrkesrelevans:

- Teoretiska kunskaper om samhället, människan och samspelet dem emellan.
- Praktiska kunskaper med teoretisk förankring – metoder i det sociala arbetet.
- Erfarenheter av verkligheten och att pröva den egna förmågan i socialt arbete – praktik.
- Reflektion och förmåga till kritiskt tänkande.
- Personlig utveckling, självkänedom, kunskap och insikt om mänskliga möten. (s 70)

Man beskriver de olika utbildningsmomenten som delvis sammanvävda och att de är varandras förutsättningar. För att stärka utbildningens möjligheter att bidra till studenters personliga mognad, ökad självkänedom och ett professionellt förhållningssätt föreslås ett uttryckligt mål i examensordningen om personlig utveckling. Här föreslår bedömargruppen att utbildningen tillförs medel så att de mer resurskrävande studiemomenten kan införas.

*Högskoleverkets rapportserie 2000:6 R, Utvärdering av Socionomutbildningar*

I denna bedömargrupps sammanfattning konstateras att ”det finns brister i socionomutbildningens professionsförberedande delar”. Framförallt handlar detta om att utbildningen inte i tillräckligt hög grad ger utrymme för moment som kan stödja personlighetsutveckling exempelvis vad gäller förhållningssätt och attityder (s 20).

De två första punkterna i bedömargruppens sammanfattande rekommendationer handlar om hur personlig utveckling och självkänedom skall ges utrymme i utbildningarna.

[Bedömargruppen] rekommenderar att statsmakterna initierar en översyn av högskoleförordningens mål för socionomexamen med syftet att komplettera dessa med målformuleringar om personlig utveckling.

Bedömargruppen rekommenderar att statsmakterna vidtar en omklassificering i det centrala resursfördelningssystemet för socionomprogrammets räkning för att ge möjligheter för utbildningen att utveckla pedagogiska modeller för att stödja studenternas personliga utveckling och självkänedom och kunna ge utrymme för etiska och filosofiska reflektioner. (s 20ff)

Yrkesrelevansen i utbildningen berörs också här och efter diskussioner med utbildningens företrädare sammanfattar bedömargruppen några områden som de ser som oroande:

- yrkesförberedande moment har fått stå tillbaka till förmån för akademiseringen;
- studenter beskriver att stora delar av utbildningen endast förbereder för socialekreteraryrket;
- arbetslivets representanter tycks förvänta sig att nyutexaminerade studenter direkt skall kunna ta sig an självständiga och komplicerade arbetsuppgifter;
- studenter beskriver att förmedlingen av stolthet och engagemang för det kommande arbetslivet brister i utbildningen. (s 77)

Under rubriken *Allmänt omdöme* konstaterar bedömargruppen dock att det inom socionomutbildningen finns ”en inbyggd respekt för ’den Andre’, en beredskap att lyssna och att tolka

andra människors avsikter” (s 89). Detta ses som en viktig kvalitet och som ett positivt bidrag till socialisationen in i det sociala arbetets profession.

Bedömargruppen framhåller dock att socionomutbildningarna idag inte kan motsvara de anspråk man måste ställa på en professionsinriktad utbildning med de berättigade krav på förståelse och inlevelse i klienternas ofta svåra livssituationer som de kommande yrkesutövarna behöver ha. Utbildningarna brister också i förmågan att metodiskt bidra till studenternas – de blivande socialarbetarnas – självförståelse, vilket är en nödvändig professionell kompetens i klientarbetet. Som bedömargruppen uttrycker det: ”*Det är professionsaspekten som är akilleshälen hos programmen och principerna för resurstilldelning har en avgörande betydelse i detta sammanhang*” (s 91).

Man skriver att ökade resurser inte är *en tillräcklig förutsättning* för att lyckas i intentionen att få till stånd de angelägna förändringar och det utvecklingsarbete som krävs för socionomprogrammen, men att det är *en nödvändig förutsättning*.

### **Högskoleverkets rapportserie 2003:16, Socialt arbete. En nationell genomlysning av ämnet**

Denna rapport är en uppföljning av Högskoleverkets tidigare rapport (se ovan) men därtill också en utvärdering av såväl forskning som forskarutbildning inom socialt arbete.

I sina sammanfattande slutsatser och bedömningar menar bedömargruppen att socialt arbete är ett väl etablerat ämne trots att det ur ett akademiskt perspektiv är relativt ungt. Man uttrycker att det från samhället finns högt ställda förväntningar på att forskning och utbildning skall formos av aktuella problem inom det sociala arbetets praktik och vara till nytta i det praktiska sociala arbetet (s 9).

Bedömargruppen hänvisar till föregående rapport och tycker sig se en förnyad initiativkraft som bland annat avspeglar sig i gemensamt arbete med olika utvecklingsprojekt inom ramen för *Samarbetskommittén*, där denna rapport ingår som en del. Till stor del avstår bedömargruppen från att i rapporten belysa vad som finns av personligt utvecklande och professionsförberedande inslag i utbildningen och hänvisar till de pågående pedagogiska utvecklingsprojekten och den kommande rapporteringen från dem som skall presenteras våren 2004.

Samma bedömargrupp skriver dock under rubriken *Integrationen mellan teori och praktik*:

I förra utvärderingen påtalades att de utbildningsmoment som syftar till personlig utveckling och utveckling av empatisk förmåga samt moment som innehåller samtalsmetodik var underdimensionerade i de flesta socionomutbildningar. Detta förhållande har, enligt vår bedömning, inte väsentligen förändrats vilket också påtalades av studenterna i samband med platsbesöken. (s 381)

Då flera utbildningar följt rekommendationen att skriva mål om personlig utveckling och utveckling av empatisk förmåga i de lokala utbildningsplanerna blir det extra problematiskt när dessa inte uppfylls. I utbildningsanordnarnas självvärderingar anges de professions specifika utbildningsmomenten som få, och skälet som anförs är den låga medelstillelningen i förhållande till andra professionsutbildningar (s 382).

Bedömargruppen tar under en särskild rubrik upp *Socionomutbildningarnas medelstillelning*, man noterar här att den ekonomiska situationen förbättrats vid flera lärosäten. Undervisningstätheten varierar mellan 6,5 och 12 timmar per vecka och bedömargruppen menar att ett framtida utbildningsmål bör ligga på den övre nivån i intervallet. Detta betyder att man anser att en ytterligare ökad resurstillelning fortfarande är befogad. Man skriver: ”T.ex. skall

ambitionsnivån höjas beträffande utbildningsmålen vad gäller personlig utveckling, empatisk förmåga och samtalsmetodik”(aa s 382).

Bedömaregruppen vill i anslutning till resursfrågan göra vad man kallar en randanmärkning:

[Företrädare] för de olika socionomprogrammen har med rätta uttryckt oro för det begränsade resursutrymmet beträffande de *professionsspecifika utbildningsmomenten*. Dessa kräver mindre grupper, ett nära samspel mellan lärare och studenter och kvalificerad bedömning av studenternas prestationer. (s 38)

### *Sammanfattande kommentarer*

Vi kan se att de aktörer som varit engagerade i socionomernas grundutbildningsfrågor sedan mitten av 1990-talet är Högskoleverket, Socialdepartementet (Socialtjänstkommittén) och Socialstyrelsen. Trots att aktörerna sinsemellan har olika myndighetsuppdrag så finns det en otvetydig samstämmighet i fråga om vikten och betydelsen av professionsspecifik färdighetsträning och personlig utveckling i socionomutbildningarna. Rapporterna visar på en mycket tydlig bild av återkommande kritik, att kritiken har framförts under lång tid samt att åtgärder från utbildningsinstitutionerna i stor utsträckning har uteblivit.

Att åtgärder uteblivit kan inte bara tolkas som ointresse eller okunskap om vikten av dessa inslag i utbildningssammanhang. Det framträder också en tydlig bild av hur en bristande resurstilldelning omöjliggör införandet och utvecklandet av professionsförberedande, personligt utvecklande inslag samt inslag som gynnar självkänedom och personlig mognad. I samtliga rapporter uttalas explicit en förståelse för att det krävs ökade resurser för att kunna upprätta och uppnå mål avseende personligt utvecklande och färdighetstränande inslag.

Tydlighet finns i de återkommande anmärkningarna om att resurstilldelningssystemet i hög grad missgynnar socionomutbildningarna jämfört med andra yrkesrelaterade grundutbildningar på universitets- och högskolenivå.

### **Syfte och frågeställningar**

Som framgår i inledningen har projektgruppen fått sitt uppdrag mot bakgrund av definierade brister i socionomutbildningarna. Vårt övergripande syfte är att fördjupa förståelsen av hur dessa brister kan åtgärdas i socionomutbildningarna nationellt. I vårt arbete kommer vi att utgå från begreppen personlig utveckling, personlig mognad, självkänedom och professionsspecifik färdighetsträning. Projektgruppen har formulerat två konkreta frågeställningar:

- Hur kan begreppen innehållsligt tydliggöras?
- Vad krävs för att socionomutbildningarna skall kunna åtgärda konstaterade brister?

I rapportens avslutning formulerar projektgruppen olika konkreta förslag till pedagogiska förbättringar inom socionomutbildningarna.

### **Några av projektgruppens utgångspunkter**

Många socionomstudenter är i en vad vi skulle kunna kalla livsformationsfas när de kommer till utbildningen, där ”blicken” till stor del är riktad mot dem själva, det egna livsprojektet och utbildningsprojektet. Stora delar av utbildningens organisering och innehåll syftar till att flytta blicken bort från studenten själv, bort från de egna ”projekten”. Personlig professionell utveckling bör, som vi ser det, naturligt integreras i de flesta av utbildningens olika moment.

Personlig utveckling kan ses som ett övergripande begrepp där personlig mognad och självkänneted ingår, och professionsspecifika färdigheter kan ses som en "klass" för sig. Vi har inte för avsikt att göra en kort definition av vad personlig utveckling med dess underrubriker en gång för alla är i socionomutbildningssammanhang, utan vill snarare försöka problematisera det med utgångspunkt från två grundantaganden:

Det första antagandet kan formuleras som nödvändigheten av att studentens bild av sig själv och av världen ifrågasätts, vilket i sig innebär ofrånkomliga gränsöverskridanden. Mer konkret innebär överskridande en möjlig förändring av de personliga förståelseramarna och skall beröra/provocera såväl tanke som känsla. Förändringen kan även innebära befästade av tidigare bilder/förståelseramar. För att kunna tillskansas sig ny kunskap behöver man göra sig av med gammal, vilket kan vara en smärtsam process.

Det andra antagandet är att utbildningen är starkt kopplad till studenternas identifikationsprocess, deras identifikation med *sig själva* och med *den Andre*. Studenterna kommer med nödvändighet att genomgå en eller flera identifikationsprocesser i utbildningen. Den kommande yrkesidentiteten kan ses som såväl ett individuellt projekt som ett socialisationsprojekt, som innebär en utveckling av såväl yrkesidentitet som professionell handlingsberedskap.

Begreppet professionsspecifika färdigheter hör intimt samman med personlig utveckling och bör grundas på det kunskapsstoff och den faktabas som utbildningen tillhandahåller och kopplas till "förändringen av bilder" och "identifikationsprocessen". Målet är att det hos studenten skall resultera i ett reflekterat professionellt förhållningssätt och handlingskompetens. Utbildningen har ett ansvar, att i det pedagogiska sammanhang som socionomutbildningen utgör, skapa tränande/prövande inslag för studenterna med åtföljande reflektionsutrymme.

Vad är då skillnaden gentemot andra människovårdande och/eller behandlande professioner? Som vi ser det har socionomen en unik roll; kompetensen skall sträcka sig mellan mycket vida områden, från ett samhälleligt helhetsperspektiv på sociala problem till nära processer på individ- och gruppnivå; utbildningen måste hjälpa studenten att förvärva en handlingsberedskap för arbetet på dessa olika nivåer.

## Projektgruppens arbetsformer

### Arbetets upplägg

Projektgruppen har haft fyra möten om sammanlagt sju hela arbetsdagar. I projektgruppens initiala arbete redogjorde varje projektmedlem för "sin" socionomutbildnings arbete med personligt utvecklande och professionsförberedande inslag i utbildningen. Detta gav alla i projektgruppen en god första inblick i likheter och skillnader i socionomutbildningarnas organisering avseende personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning.

Vi beslutade efter ingående diskussioner att följa rekommendationen i projektansökan från Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar, där det stod att "tekniker som fokusgrupper innehåller också möjligheter att 'komma åt' de förändringar vi vill göra tydliga". Vi såg dock fokusgruppmetoden mera som ett sätt att få inblick i och förståelse för olika sätt att se på och bedöma utbildningsinslagen utifrån fokusgruppernas specifika perspektiv. Vi valde alltså inte primärt fokusgruppmetoden utifrån ett förändringsperspektiv.

Vi har besökt institutionerna för socialt arbete i Umeå, Östersund, Sköndal, Stockholm, Örebro, Göteborg och Lund. Vid varje enskild institution har vi mött tre nyckelgrupper: en grupp studenter, en grupp lärare och slutligen en grupp yrkesverksamma socialarbetare som

har erfarenhet av att handleda socionomstudenter i studiepraktik. Vårt val att inte ha blandade grupper grundar sig delvis på antagandet att det specifika perspektiv som vardera grupp har, riskerar att överskuggas om grupperna blandas.

Socionomutbildningarna har på de olika institutionerna och även inom en och samma institution fått en alltmer profilerad karaktär, inte sällan i form av särskilda inriktningar. Vid de institutioner där flera inriktningar finns representerade var intentionen att få deltagare från samtliga inriktningar. Deltagare till fokusgrupperna har engagerats av den på den aktuella institutionen anställda projektmedlemmen och ”uttagningen” till grupperna har sett lite olika ut. Vid flera institutioner har vi valt att göra en generell förfrågan, exempelvis via e-post till våra lärarkollegor. Förfrågan till studentgruppen har lämnats över till studentkåren där sådan har funnits, eller så har projektmedlemmen i möte med studentgrupper informerat om möjligheten att delta. På andra institutioner har man valt att med personkännedom fråga representanter som man vet har ett särskilt intresse för området. Förslag på handledarrepresentanter har i regel kommit från praktikansvariga lärare. Vid varje intervjutillfälle har vi varit två oberoende tillresta projektmedlemmar. Projektledaren har deltagit i alla fokusgruppintervjuer utom vid Stockholms universitet, då det är hennes heminstitution.

Vi beslutade med utgångspunkt från Samarbetskommitténs uppdrag att följande begrepp skulle ligga till grund för fördjupning genom fokusgruppintervjuer: personlig utveckling, personlig mognad, självkännedom och professionsspecifika färdigheter. Vid fokusgruppsintervjuerna i Sköndal, Lund och Örebro hade vi även begreppet empati med, men beslutade sedan gemensamt att utesluta det och koncentrera oss på de ovanstående. Vi har i slutet av varje intervju också frågat om deltagarnas visioner och om de ser sig som representativa för sin grupp på den aktuella institutionen. Dessutom har vi frågat om hur man tyckt att det har varit att delta i denna fokusgruppintervju.

Den ideala gruppstorleken ansåg vi vara 5–7 deltagare, vilket också var antalet vid de flesta intervjuerna. Fokusgruppledarna (moderatorerna) har genomgående intagit en mycket tillbakadragen roll. Grundtanken i fokusgruppmetoden är att deltagarna ska ha möjlighet att framträda så mycket som möjligt. Då vi ser interaktionen som central i socialt arbete kan man säga att vårt metodval har en processisomorf grundtanke; vi producerar data genom interaktionen i grupperna.

Vi lade fram lappar med de begrepp (se ovan) som vi ville att fokusgrupperna skulle reflektera kring och tala om. Efter en kort inledning tog grupperna i princip över diskussionerna och vi som moderatorer frågade bara då och då om det var något som vi ansåg behövde förtydligas. Som fokusgruppledare varvade vi också våra uppgifter mellan att vara aktiv lyssnare respektive skriva stödanteckningar. Vi använde oss av bandspelare och bandade allt utom den kaffe-paus som vi la in mitt i intervjun.

Varje intervjutillfälle har varat cirka en och en halv timme. Fokusgruppintervjuerna har mottagits väl i samtliga grupper och kan illustreras med följande citat: ”ett utmärkt forum för reflektion”, ”berikande”, ”tankeväckande”, ”användbar modell, pedagogisk” och ”att andra är så intresserade och verkligen lyssnade till vad vi sa, det är mycket ovanligt”. Det framkom inga negativa kommentarer eller omdömen relaterat till intervjutillfället eller metoden.

Vi har valt att inte redovisa material kopplat till enskilda institutioner då vi inte sett detta som vårt uppdrag. Vi konstaterade också tidigt att det här fanns en etisk aspekt att ta hänsyn till. Det var viktigt att intervjudeltagarna kände sig fria att framföra alla typer av synpunkter och att de därför inte skulle vara identifierbara.

Intervjumaterialet har transkriberats och sammanfattats av de deltagande projektrepresentanterna. Projektledaren har haft till uppgift att förbereda möten, noggrant genomläsa och sammanfatta det skrivna materialet, läsa in litteratur i ämnet och sammanställa rapporten.

Med utgångspunkt från bland annat intervjuerna innehåller rapporten ett antal rekommendationer, alternativt förslag, på hur socionomutbildningarna kan hantera sitt pedagogiska utvecklingsarbete rörande såväl personlig utveckling som inslag av professionsspecifik färdighetsträning inom socionomutbildningarnas ram.

## Om begreppen personlig utveckling och professionsspecifika färdigheter inom högre utbildning

Att försöka tydliggöra och förstå innebörder i begrepp som personlig utveckling, självkänedom, och personlig mognad inom högre utbildning är självklart inte oproblemiskt. Vad är eftersträvansvärt och vad är över huvud taget möjligt att åstadkomma inom ramen för en socionomutbildning?

Sigbritt Franke tar i antologin *Vetandets vägar* upp frågor om utbildningars påverkansmöjligheter. Hon refererar bland annat till en studie gjord av William G Perry, som handlar om studerandes kunskapsuppfattning. Perry har identifierat tre stadier i vad han definierar som ett positivt utvecklingsförlopp.

1. Absolut tänkande. Kännetecknas av att studenten gör uppdelningar av karaktären svart/vitt. Utgångspunkten är den egna uppfattningen och ses som det enda självklara sättet att uppfatta verkligheten på.
2. Relativistiskt tänkande. I detta stadium är studenten medveten om att det är möjligt att uppfatta och förstå verkligheten på fler än bara det egna sättet.
3. Internaliserat tänkande. Här har studenten gjort egna val, med utgångspunkt från att det finns många olika sätt att förklara och förstå samma företeelse. Valet kan motiveras utifrån det egna ställningstagandet.

Perrys studie visar att det efter fyra års högskolestudier fortfarande finns många studenter kvar i stadierna ett och två. Undersökningen visar att en del studenter stannar upp eller går tillbaka till tidigare tankestadier under utbildningens gång. ”De kan exempelvis ge uttryck för att de är trötta på att relativisera och återvänder till den bekvämare absoluta tankeformen” (s 276).

Det är sannolikt få, som har sin gärning inom socionomutbildningarna, som skulle tycka att det är tillfredsställande att inte alla studenter nått stadium tre under utbildningens gång. Frågan är snarare hur utbildningen skall organiseras så att ett ”internaliserat tänkande” gynnas och fördjupas under utbildningens gång? I socionomutbildningen skall vi inte enbart verka för ett internaliserat tänkande utan också gynna en internaliserad handlingskompetens.

Här kommer vi att ta upp några få av de teoretiska perspektiv vi har inspirerats av. Då projektgruppens område är knutet till utbildningens pedagogiska organisering, är det naturligt att framför allt fokusera på och diskutera pedagogiska perspektiv.

Begreppen personlig utveckling och professionsspecifika färdigheter knyter också naturligt an till angränsande teoretiska områden som vi enbart har möjligheter att kort beröra i rapporten. Exempel på sådana områden är makt, etik, empati, profession och organiseringen



av det sociala arbetets praktik. Syftet med avsnittet är dels att problematisera begreppen men också få hjälp med en förståelse av det material som vi samlat in i våra fokusgruppintervjuer.

## Erfarenhets- och upplevelseinriktad inlärning

Pedagogen och kunskapsteoretikern David A Kolb (1984) sätter det erfarenhets- och upplevelseinriktade lärandet i centrum. Det kan ses som det nav som förenar personlig utveckling, utbildning och arbete. Han menar att det finns en grundkvalitet i lärandet i form av en bestämdhet, ett framåtblickande och ett aktivitetsbefrämjande. Nyfikenheten är drivkraften här och nu, och den innehåller en förväntan om framtiden. Lärandet är den process där utveckling "blir till".

Kolb menar att detta är en något otraditionell ståndpunkt eftersom man oftast ser utveckling och lärande som fristående från varandra. Kolb hävdar att erfarenhetsbaserat lärande ger en möjlighet att med utgångspunkt från verksamhetsfältet beskriva de krav på kunnande som återfinns där och koppla det till den teoretiska utbildningens mer objektiva och sakliga innehåll. Här kan man, menar Kolb, tydliggöra den "kritiska" länk som finns mellan klassrummet och "verkligheten" genom erfarenhets- och upplevelsebaserat lärande.

Användandet av verksamhetsfältet som en lärandemiljö, som en miljö som kan förhöja och tydliggöra den teoretiskt mer formella utbildningen, kan då stödja den personliga utvecklingen genom att utbildningen känns mera meningsfull och uppmuntrar till fortsatt lärande. Detta ger eftertryck åt betydelsen av utbildning, det livslånga lärandet och individens utveckling som medborgare, familjemedlem och människa.

Nedan finns en figur som visar på den relation som Kolb menar finns mellan personlig utveckling, utbildning och arbete i erfarenhets- och upplevelsebaserat lärande:

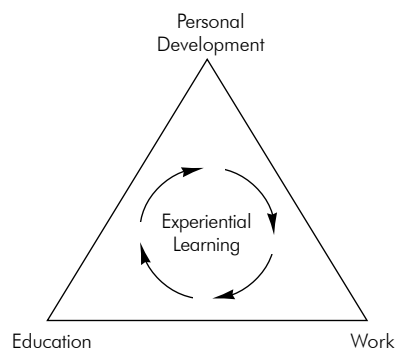


Fig.1.1 Experiential learning as the Process that Links Education, Work and Personal Development (a a s 4)  
David A. Kolb Experiential Learning Experience as The Source of Learning and Development.

Professionellt socialt arbete kräver en högt utvecklad förmåga att förstå och handla utifrån förståelsen av de sociala och emotionella svårigheter som människor, vilka är i behov av insatser av olika slag, kan befinna sig i. Hjälpprocessen innebär en förmåga hos de professionella, att se och förstå den konkreta verkligheten för de människor man möter, kopplat med en förmåga till problemlösning. Teorin om erfarenhets- eller upplevelseinriktat lärande fokuserar på transaktionen mellan inre karakteristika och yttre omständigheter, mellan personligt kunnande och social kunskap. Det är själva processen att lära från erfarenheter och/eller upplevelser som gynnar och aktualiserar möjligheten till personlig utveckling. Själva läroprocessen är en social

process och själva erfarenheten av vad man skulle kunna kalla förebildslärande, kommunikation med andra och interaktionen med den fysiska omgivningen, väcker de inre utvecklingsmöjligheterna och praktiseras tills de är internaliserade till en utvecklad oberoende förmåga (s 133).

Kolb refererar också till Rita Weathersby, som har visat att vuxnas intresse för lärande är beroende av deras livshistoria, i vars och ens bild av vem de är i världen, vad de kan göra och vad de vill göra. För dessa vuxenstuderande innebär metoder för lärande som kombinerar arbete och studier, teori och praktik en mer igenkännlig och därför en mer fruktbar arena för lärande (s 6).

### **Feministisk och medvetandegörande pedagogik**

Enligt Högskoleverkets rapport från 2000 menar bedömargruppen att det finns skäl för antagandet att ett manligt paradig i väsentliga avseenden kännetecknar den kunskapssyn som gäller för socionomprogrammet, och i den senaste rapporten tar man upp att socionomstudenterna till 85 procent utgörs av kvinnor och att många även är föräldrar. Det är därför särskilt angeläget att belysa utbildningens pedagogiska utgångspunkter utifrån detta perspektiv.

I detta avsnitt har vi valt att genomgående inspireras av Pia Hellertz avhandling *Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier? – En studie av tjugosju kvinnliga socionomstuderande*.

Under rubriken *Feministisk pedagogik* refererar Hellertz till Lindén och Milles (1995). De skriver:

Feminism är inte en metod, inte en teori bland andra. Feminismen är ett kritiskt perspektiv som strävar efter att identifiera, blottlägga och förändra de maktstrukturer som är knutna till kön. Detta perspektiv har all feminism genom tiderna gemensamt. (s 117)

Hur detta identifierande arbetssätt kan ta sig uttryck beskrivs bland annat av Carolyn Zerbe Enns på följande sätt:

[Litteraturen] om feministisk pedagogik beskriver ett frigörande undervisningssammanhang där ansvar är delat, där de studerande och lärare är engagerade i en demokratisk praktik, där deltagarna betonar ömsesidiga mål och där individer bryr sig om varandras lärande likaväl som sitt eget. Målet för den feministiska pedagogiken är mobilisering av sig själv och andra inom ramen för en gemenskap som gynnar och utvecklar ledarförmågor och gemensamt lärande. (s 119)

Med utgångspunkt från en isomorf pedagogik, d v s en pedagogik som formar utbildningen utifrån önskade arbetsmodeller inom det sociala arbetets praktik, så bör utbildningen till socionom poängtera nödvändigheten av genomtänkta pedagogiska arbetssätt inom utbildningens ram. Dessa arbetssätt bör ha en koppling till frigörande pedagogik. Hellertz tar här upp medvetandegörande pedagogik som en grundförutsättning för en högskoleutbildning med demokratiserande förhållningssätt. Hon gör detta med utgångspunkt från det tidigare refererade faktum att ca 85 procent av studenterna är kvinnor, och att det stora flertalet av de kvinnor hon undersökt i sin studie framhåller att livserfarenheter är den främsta kunskapskällan.

### **En solidarisk och deliberativ pedagogik**

Detta är en rubrik i det avslutande kapitlet i Gill Croonas avhandling *Etik & utmaning – om lärande av bemötande i professionsutbildning* (2003). Hennes avhandling utgår från sjuköterskestudenter och deras utbildning, men berör även andra professionsutbildningar med uppgift att möta människor i utsatta livssituationer.

Enligt Croona är ”deliberativa samtal /.../ inte identiska med vare sig solidaritet eller demokrati men utgör en förutsättning för båda genom att utgöra grunden för en kvalificerad samtalspraktik i ett pluralistiskt, komplext och föränderligt samhälle” (s 193).

Croona har med ett etiskt bemötande för ögonen fördjupat sig i hur man pedagogiskt kan möta studenternas utveckling av dessa sidor. Hon menar att lyssna till andra, berätta själv och själv bli lyssnad till skapar en fördjupad förståelse för sig själv och andra. Hon tar också upp möjligheten i att inom utbildningars ram kunna uppmana studenter till deltagande, även om man inte kan tvinga någon till att bli solidarisk. Hon menar att samtal om etik kan vara ett sätt att, som hon uttrycker det, ”revitalisera” samtalets och språkets betydelse: ”Det är i samtal med andra som etik kan läras” (s 194). Att gemensamt ställa frågor och samtidigt vara öppen för att det kan finnas många olika svar; detta menar hon väcker engagemang, respekt och ansvarstagande. Det eftersträvade lärandet handlar om att med sin kunskap möta något nytt och integrera det med en övertygelse om att ha fått en kunskap som är bättre än den tidigare.

Ett lärande om bemötande som skett i gemenskap och med deliberativa förtecken är inte bara en personlig kunskapsutveckling utan också ”en form av utvidgat omdöme och solidarisk kompetens”. Samhandlingen med andra ses som grundläggande för att kunna ta ”den Andres” perspektiv med utgångspunkten att ”tänka på sig själv som vore man de andra”. Denna sorts lärande banar enligt Croona vägen till förståelse av människors livshistoria och gagnar inte bara det egna självet utan kan även gynna den professionella utvecklingen (s 197).

En av de tänkta och önskade effekterna av att med reflektionens hjälp fördjupa kunskaper om sig själv och andra, är att även i förlängningen ha förmågan att skapa organisatoriska villkor som understödjer och stimulerar omsorg, respekt, solidaritet och demokrati.

## En internationell utblick

Det är också angeläget att blicka utanför vårt lands gränser och se vilka utgångspunkter man har för socialarbetare internationellt. Malcolm Payne redovisar i häftet *International Standard Setting of Higher Social Work Education* en hel del tankar som är av betydelse för projektets frågeställningar.

För närvarande finns inga internationella överenskommelser kring vilka normer som skall gälla för ”Higher Social Work Education”. Det finns dock kriterier för medlemskap i International Association of Schools of Social Work (IASSW) och kriterier som gäller för professioner inom EU för möjlighet att arbeta inom unionen. I förhållande till dessa uppfyller den svenska socionomutbildningen de nödvändiga grundkriterierna.

Payne ser inte idén om en internationell norm/överenskommelse för utbildning i socialt arbete som ett försök att finna den ”minsta” gemensamma nämnaren, utan snarare som en process att ständigt arbeta vidare från historiska erövringar av kunskap, fortsätta vidare och inte sätta upp hinder för en kreativ utveckling.

Vad bör då ingå i denna process?

1. Som i alla akademiska professioner ingår en pågående process av kritisk reflektion och diskussion om vad man gör, och hur saker kan göras bättre.
2. Många länder har skriftliga rekommendationer eller målförklaringar för utbildningen nationellt (hit hör exempelvis för Sveriges del högskoleförordningens krav på utbildningsplan för socionomutbildningar).

3. Delaktighet i den akademiska gemenskapen nationellt och internationellt inom såväl utbildning som forskning. Även verksamhetsfältet kan vara en viktig samverkanspart.
4. Oberoende granskning av utbildningen (Högskoleverket (2000; 2003a) men också Socialstyrelsen har t ex gjort sådana granskningar av grundutbildningen).

Payne menar också att det i processen bland annat ingår att fråga sig:

- Vilka människor låter vi få tillträde till utbildningen?
- Hur vill vi att de skall ”se ut” efter genomgången utbildning?

Utbildningsprocessen inom universitetet behöver sättas i ett sammanhang som är större och mera komplext än att utbildningen skall innehålla stoff som är adekvat för det sociala arbetets praktik. Payne vill särskilt betona två delar:

1. Kvalificerande träning/utbildning är del i den pågående professionella utvecklingen genom socialarbetarens hela yrkeskarriär.
2. Eftersom socialt arbete innebär ”användandet” av personliga relationer för att bistå klienter, så är det viktigt att utbildningen betonar utvecklandet av studentens personliga mognad och förmåga att utöva professionella relationer. Det innebär att deras livserfarenheter under utbildningen skall ingå som en integrerande del i deras fortsatta utveckling till socialarbetare.

## Fokusgruppintervjuer

### Inledning

Som framgått tidigare är socionomutbildningarnas organisering inbördes olika. Vissa institutioner har endast ett socionomprogram, andra har ett program med upp till fyra olika inriktningar. Olika utbildningsorter eller program har också valt att lägga extra fokus på något eller några temaområden. Vi har därför gjort en sammanställning av samtliga socionomprogramms utbildningsplaner, som återfinns i en bilaga till rapporten. Där framgår exempelvis också att alla utbildningar inte har två praktikperioder, vilket sannolikt har påverkat utsagorna i någon mån.

I varje nyckelgrupp återfinns sju olika fokusgruppintervjuer om vardera en och en halv timme. Det redovisade materialet har med nödvändighet en mycket översiktlig och sammanfattande karaktär. Enskilda personer kommer sällan till tals, någon gång citeras någon som vi tycker sammanfattar vad många uttryckt eller någon som visar på ett helt annat perspektiv i någon fråga.

### Resultat fokusgruppintervjuer

#### *Fokusgruppintervjuer med socionomstudenter*

Detta avsnitt med studeranderöster grundar sig på sju fokusgruppintervjuer med 5–9 studenter i varje grupp. Sammanlagt har vi mött 50 studenter. Det är värt att notera att studentintresset

generellt var stort, och att personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning är utbildningsinslag som många studenter betecknade som betydelsefulla. Vi valde att i första hand bjuda in studenter som kommit till åtminstone termin 6, då de har en eller två praktikterminer som erfarenhetsgrund, vilket vi i projektgruppen såg som angeläget för att få en så heltäckande bild som möjligt av studenternas egna bilder av sin utbildning.

Det visade sig vara skillnad, ibland stor skillnad, mellan utbildningsorterna – men också inom samma institution med flera inriktningar – i hur studenterna beskrev möjligheterna till personlig utveckling inom utbildningens ram. Vissa studenter beskrev sig som förhållandevis nöjda och andra uttryckte med både sorg och vrede att de upplevde sig besvikna och lurade på något de vid utbildningens början tog för givet skulle finnas i en socionomutbildning.

### *Pedagogiska inslag i utbildningen av personligt utvecklande karaktär*

Generellt beskrev sig de studenter som hade erfarenhet av utbildningar med speciella pedagogiska inslag för personlig utveckling, som betydligt mer nöjda än de studenter som upplevde att de inte fått sådana inslag i sin utbildning. De pedagogiska inslag som studenterna tog upp kallades olika vid olika studieorter: strimma, ppu-grupper (personlig professionell utveckling), pedagogiskt forum, pedagogisk handledning eller internatvecka med fokus på personlig utveckling.

Arten av utbildningsinsatser varierade mycket, det kunde handla om individuella utvecklingssamtal, små grupper som möttes med lärare som ledare, kontinuerligt under flera terminer, pedagogiska inslag av spegling, rollspel och pedagogiskt arbete i grupper om upp till 45 personer och/eller strukturerade samtalsövningar med video, ”fördomsarbete”, arbete med värderings- och attitydövningar. Det gemensamma i dessa inslag tolkades av studenterna som att de gavs möjlighet till personlig utveckling och ökad självkänedom. Känslan av större säkerhet i yrkesval och kommande yrkesroll uttryckte många som påtaglig.

En annan effekt, som togs upp av de ”nöjda” studenterna, var att de fick möjlighet att genom andras reaktioner, konfrontationer och reflektioner revidera sina tidigare bilder och föreställningar om sig själv och sin omvärld.

Det rådde ingen som helst tvekan om att flertalet studeranderepresentanter uppfattade dessa utbildningsinslag som ovärderliga och nödvändiga. Det var vissa som uttryckte att de var besvikna på att dessa inte var obligatoriska. Det var också flera studenter som beskrev att det fanns studiekamrater som valde bort dessa inslag, att de sannolikt inte såg det som tillräckligt betydelsefullt. Då höjdes flera upprörda studeranderöster att man inte borde kunna gå igenom utbildningen med godkänt resultat om man inte deltog i dessa utbildningsinslag.

Det var framförallt studiekamrater som upprördes över att några alltid ”smet” och att de ”fick smita”.

Det uttrycktes delvis kritik mot hur dessa utbildningsinslag organiserades. Studenterna beskrev ett behov av och en önskan om en större tydlighet i vad dessa inslag skulle syfta till och en ”linje” som var möjlig att se över tid.

De studenter som beskrev att de inte hade några personligt utvecklande inslag var mycket besvikna och beskrev att de kände sig lurade. Någon uttryckte det som ”vi är så otrygga i gruppen att vi knappt vågar säga något, det borde stå i universitetskatalogen att det ingår personlig utveckling på olika sätt så att man kan kräva det”.

I anslutning till diskussioner om personlig utveckling, personlig mognad och självkänedom var det några starka studeranderöster som tyckte att egenterapi borde ingå i socionomutbildningen och att det borde vara obligatoriskt precis som det är i psykologutbildningen. Dessa studenter hade också önskemål om att egenterapi skulle vara en resurs

som utbildningen skulle tillhandahålla. Några menade att det på utbildningen, från vissa kurskollegor och lärare, fanns en raljerande hållning, på gränsen till fientlighet till psykoterapi. Om det inte kunde ingå som en del i utbildningen, borde det åtminstone uppmuntras, bemötas med respekt och ses som meriterande. Det fanns flera studerande som representerade de stora institutionerna som uttryckte att de var övertygade om att ingen lärare visste vad de hette, trots att de nu gick i termin sju, vilket de såg som mycket ogynnsamt för den personliga utvecklingen. Det är stora studerandegrupper och anonymiteten är utbredd.

### *Färdighetstränande inslag i utbildningen*

Samtliga studerandegrupper lyfte upp samtalet som ett av de allra viktigaste och mest betydelsefulla inslagen av färdighetsträning. Alla utbildningsinstitutioner tycks ha sådana inslag, vilket studenterna var positiva till, men de menade också att utbudet skulle kunna bli mycket bättre. En tydligare struktur och kontinuitet efterfrågades; studenterna vill få pröva olika typer av samtal: stödande samtal, motivationssamtal, men kanske särskilt de samtal som kan betecknas som svåra. Att möta människor i kris, att samtala om missbruk, om övergrepp, om omhändertagande, att samtala med utsatta barn samt andra svåra samtalssituationer som man kan komma att ställas inför i sin profession är något som de flesta kände sig mycket dåligt förberedda inför, såväl teoretiskt som praktiskt.

Studenterna betonade också att det för de flesta finns ett stort motstånd, men att det är mycket lärorikt att kunna arbeta med videospelningar. De efterfrågade möjligheten att se sig själv, få respons och feedback från lärare och en liten grupp kurskamrater för utvecklande av självreflektion och självkänedom. Arbetet med dessa samtalsövningar innebär också möjligheten för dem att ta rollen av "den Andre" vilket de beskrev som gynnsamt för deras empatiska utveckling. Samtalet beskrevs av studenterna som ett av de mest betydelsefulla inslagen i socionomens professionsvardag.

Några studenter tog också upp möjligheten att i större utsträckning än nu använda sin studerandegrupp som en kunskapskälla, att se varandra som ett slags kunskapsbank. Många studenter har erfarenheter och kunnande som kan vara av stor betydelse i det sociala arbetets vardag. En önskan att använda den egna studerandegruppen för att tydliggöra och teoriansknyta olika gruppprocesser var något som uttrycktes av flera.

Hur konflikthantering kan gå till skulle kunna åskådliggöras genom att använda olika konflikthanteringsteorier och metoder i studerandegruppen.

Att återkommande arbeta med rollspel, forumspel och övningar som handlar om att utmanas i sina värderingar och attityder är något som uppskattas av dem som har det och efterlyses av dem som inte har sådana inslag i sin utbildning. Studenterna uppfattade det som personligt utvecklande och menade att det gynnar deras självkänedom.

Exempelvis kan det handla om rollspel eller forumspel som tar upp studenters egna erfarenheter och/eller autentiska situationer från praktiken. Studerandegruppen arbetar gemensamt fram olika handlingsstrategier eller lösningsförslag som de sedan reflekterar kring. Dessa inslag tyckte studenterna borde vara kopplade till de aktuella kursmoment som man för tillfället arbetar med.

Mentorskap i någon form nämndes av samtliga studerandegrupper. Några skulle föredra att en lärare följde dem genom utbildningen, med återkommande individuella samtal, med fokus på deras läroprocess och professionsutveckling. Andra tyckte att det skulle vara bättre att återkommande mötas i små grupper om 5–7 studenter med en lärare eller yrkesverksam socionom

som ledare. I dessa mentorsgrupper skulle det vara möjligt att tydligare knyta teori till praktik, reflektera över sig själv, sina upplevda tillkortakommanden/brister och det som man ser som styrkor/fördelar hos sig själv inför det sociala arbetet, men också ta upp aktuella utbildningsteman.

Maktperspektivet i den kommande yrkesrollen tog flera studentrepresentanter upp som alltför underbetonat i utbildningen. De önskade fördjupande etiska diskussioner om förhållningssätt i förhållande till maktperspektivet och de såg det som en mycket viktig fråga som måste utvecklas och tydliggöras i utbildningen. Hur kan man exempelvis som professionell socionom både vara noga med sitt myndighetsuppdrag, att lagar följs, och samtidigt inta en professionell hållning som inte kränker klienten? Detta måste inbegripa ett icke dömande och tydligt förhållningssätt. De studenter som hade kommit i kontakt med ett mer öppet socialt arbete ställdes ofta inför etiska dilemman som innebar ett mera subtilt maktutövande. Utbildningen, menade flera, måste teoretiskt och praktiskt hjälpa studenterna att arbeta fram analysverktyg för etiska överväganden.

### *Praktikens och teorins betydelse*

#### *för personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning*

Det som beskrevs som alltifrån tillfredsställande till helt avgörande var studiepraktiken för möjligheten att bli konfronterad med sig själv, med sin kunskap och sin kommande yrkesroll.

Studiepraktiken beskrevs som ett unikt tillfälle att bli sedd. Studenterna upplevde att de gavs möjlighet att pröva och få feedback på sina insatser i en nära relation till sin handledare. ”[I] en bra praktik med bra handledning blir man ifrågasatt och får motivera tankar och handlingar – reflektion, det väcks mycket när man möter utsatta människor.”

De studenter som var nöjda menade att studiepraktiken var den viktigaste källan i utbildningen för möjlighet till personlig utveckling, personlig mognad och självkänedom. Det framkom även beskrivningar av tydliga brister, med erfarenheter som fokusgruppens studenter själva haft, eller relaterade berättelser från studiekamrater som uttryckt att de mer upplevt sig utnyttjade som arbetskraft än delaktiga i en läroprocess.

De studenter som upplevde att de haft en praktik som i ett eller flera avseenden var misslyckad beskrev att de kände sig lurade och besvikna. Särskilt tydligt blev detta mot bakgrund av studiekamraternas beskrivningar av praktikens betydelse och hur personligt utvecklande den kunde vara.

De studenter som parallellt med praktiken hade möjlighet att med lärare och studiekamrater arbeta i handledningsgrupper och/eller i seminariesammanhang beskrev att kopplingen teori–praktik blev tydligare för dem. De hade också erfarenhet av att studenter i detta sammanhang kunde få hjälp med att formulera och förändra en ohållbar praktiksituation.

Teoriernas betydelse för personlig utveckling kan inte nog understrykas. De beskrivs av många studenter som personligt utvecklande, att de har fått många aha-upplevelser som fördjupat deras kunnande och förståelse för det sociala arbetet. Flera studenter tog som exempel upp att ämnesområden som de på förhand trodde skulle vara tråkiga, svåra och något som man bara måste ta sig igenom, gav dem nya upptäckter och gjorde att de såg sammanhang som de inte sett eller haft svårt att se tidigare.

Alla studentgrupper beskrev också att de förstod många av teorimomenten betydligt bättre när de också hade inslag av yrkesverksamma föreläsare. Ett större, oftare återkommande, och mer strukturerat samarbete mellan utbildning och fält efterfrågades av samtliga studerande-grupper.

En genomgående bättre koppling och samarbete mellan lärare/utbildning och praktiker/fält skulle ge studenterna hjälp att konkretisera och integrera teorierna.

Studerandegruppen uttryckte en stor enighet, särskilt de som gick ett ”generellt” socio-nomprogram, i upplevelsen av att det sociala arbetet i utbildningen sågs som synonymt med arbete på socialbyrå. De som uppfattade utbildningen på detta sätt var mycket missnöjda och tyckte att betydelsefulla delar av det sociala arbetet gick förlorade i deras utbildning.

### *Reflektionens betydelse i utbildningen*

Något som samtliga studentgrupper tog upp som betydelsefulla och nödvändiga inslag i utbildningen var de moment som ger möjlighet till egen reflektion. Det kunde handla om att tydliggöra sitt val av studieområde, sitt yrkesval, att få reflektera över sin värdegrund eller den litteratur som finns inom teorimomenten. Reflektionsutrymme i små grupper beskrevs vara av stor betydelse för den personliga professionella utvecklingen och ansågs skapa möjlighet till ökad självkänedom.

Sådana inslag finns, menade studenterna, men de behöver prioriteras ytterligare, framför allt för att fördjupad integration av teori och praktik skall komma till stånd. Att få fler teoretiska ramar för reflektion efterlystes av många, ”det får inte bara bli allmänt snack och tyckande”.

Flera beskrev också att de såg reflektionen som en förutsättning för den professionella personliga utvecklingen.

Reflektion är det begrepp som studenterna återkom till under samtliga intervjuer, och under i princip samtliga av våra begrepp. De flesta upplevde sig ha alltför få reflektionsarenor.

Det var också många som beskrev en önskan om att i mycket större utsträckning bli konfronterade i sina attityder, värderingar och ställningstaganden, men också att få möjlighet att gemensamt med övriga i utbildningen, lärare och studiekamrater, få resonera/reflektera över de konsekvenser användandet av olika teorier och metoder kan få. Eller hur olika teorier mer konkret kan förstås för praktiskt socialt arbete. Att få reflektera individuellt i skrift är något som också efterlystes av många, liksom att få kommentarer och feedback från andra, framförallt lärare. Studenterna beskrev att reflektionsutrymmet i utbildningen är bristfälligt på grund av tidsbrist eller att grupperna oftast är för stora för att det skall vara meningsfullt.

### *Studenters beskrivningar av sina professionsspecifika färdigheter*

När lappen med begreppet professionsspecifika färdigheter lades fram blev flertalet studenter till en början fåordiga, de sade sig vara osäkra på vad de egentligen kan och vet. Samtalet gled gärna över till vad de önskar mer av och vad de saknar. De studenter som var i slutet av sin utbildning beskrev tydligt att de har sett att de har en utbildning med stor bredd och som är allmänbildande. De beskrev att de tillägnat sig en helhetssyn, en förmåga att se utifrån individ-, grupp- och samhällsperspektiv: ”Vi kan lite om mycket”. Detta ansåg de ger dem en unik utgångspunkt, exempelvis i mötet med de övriga professioner de har att samverka och samarbeta med. De ser sig som den möjliga ”spindeln i nätet” och att de kan tillföra helhetstänkande, systemtänkande, organisationskunskap och utredningskunnande. Socialtjänstlagen återkom i samtalen som ett område studenterna tycker sig kunna. ”Ledarskap, samarbete, helhetssyn, bemötande, god lyssnare, intresserad av människor individuellt och i grupp och av samverkan, det är socionomer bra på.”

De upplevde sig också ha färdigheter i att ”se på människor och företeelser utifrån många olika perspektiv, vi kan förstå verkligheten på olika sätt”.

Kritiskt tänkande definierades av flera som en professionsspecifik färdighet.



Kritiska studentröster höjdes dock framförallt från dem som går de ”generella” socionomprogrammen. De ansåg att undervisningen i alltför stor utsträckning tar socialtjänsten och socialsekreteraren som utgångspunkt, och att det, som tidigare nämnts, förmedlas som synonymt med det sociala arbetet.

Många beskrev att de inser att de går en generalistutbildning och att de behöver utveckla sina speciella professionsspecifika färdigheter på sin kommande arbetsplats.

Flertalet av studenterna beskrev att de tyckte sig ha ”fått” mycket och tagit del av många teorier. De upplevde dock att teorierna inte alltid förankrats i relation till det konkreta sociala arbetet, vilket de har upplevt resulterat i en bristande integration. De menade sig ändå ha goda förhoppningar om att det kommer att bli tydligare för dem, när de kommer ut i sitt kommande arbete.

#### *Fokusgruppintervjuer med handledande socionomer*

Av de yrkesverksamma socionomer som deltog i fokusintervjuerna hade flertalet många års erfarenhet av socialt arbete. Erfarenheten av att ha handledt socionomstudenter varierade från drygt ett tiotal studenter till att i något fall ännu inte ha haft något handledaruppdrag, men att ha det som en väntande uppgift. Ett fåtal var relativt nyutexaminerade, med utbildningserfarenheter som var aktuella. Det fanns också flera handledare som var engagerade i teoretiska utbildningsinslag. Det var stor bredd på de områden som socionomerna var verksamma inom. Engagemanget i fokusgrupperna var genomgående stort, såväl för det egna arbetet som för studenternas utbildning och utveckling. Flertalet hade genomgått handledarutbildning i den aktuella socionomutbildningens regi. Sammantaget mötte vi 37 yrkesverksamma socionomer.

Många av handledarna var noga med att tydliggöra att de inte kunde relatera till annat än studiepraktikens roll i utbildningen, då de inte tyckte att de hade tillräckligt helhetsperspektiv på utbildningens innehåll. De tyckte dock att de fick inblick i hur utbildningen uppfattades av de praktiserande studenter de mötte i sin handledargärning.

#### *Handledande socionomers bilder av personligt utvecklande inslag i utbildningen*

Att ”ha praktikant” beskrevs av handledarna som en möjlig personlig utveckling för dem, och att de hade ett stort ansvar för att ett fruktbart samarbete mellan dem och studenterna skulle komma till stånd.

De personligt utvecklande inslag några handledare tyckte sig se, handlade om studenter som beskrivit att de hade ”jobbat med klassen i skolan”; de hade haft samtalsövningar, olika rollspel kopplat till det sociala arbetets praktik och genom olika övningar lärt känna varandra ganska väl i gruppen. Detta kände inte alla handledare igen, men tyckte det lät bra och att det borde finnas mer tydliga inslag av sådant i utbildningen innan praktikanter kommer ut i sin praktik.

Handledarna berättade att studenterna betraktar praktiken som utbildningens största möjlighet till personlig utveckling.

Den praktik flera handledare beskrev som den ”korta” praktiken är på de flesta ställen 10 veckors fältstudier. Denna period betraktades av handledarna som för kort för att det skall vara möjligt att tala om personlig professionell utveckling. Flera handledare beskrev att de numera endast är intresserade av att ta emot praktikanter från den ”långa” (20 veckor) praktiken.

Trygghetsaspekten är betydelsefull för studentens/praktikantens förmåga att använda sig av praktikens och handledningens möjligheter. En trygg student beskrivs som förmögen till ödmjukhet. Hon beskrivs som en person som inte vet säkert vad som är ”rätt” och ”fel”, hon

vågar pröva, vågar misslyckas och lär sig av eventuella misstag. Hon har förmåga att bara vara i rollen som praktikant och är inte så prestationsinriktad.

Många studenter beskrivs som intresserade av att bli ”ifrågasatta” och konfronterade i sina ställningstaganden och i sitt agerande i olika praktiksituationer.

Några handledare menade att de själva generellt borde bli modigare i kontakten med såväl kollegor som praktiserande studenter: ”vi behöver arbeta med socialarbetarkulturen”. De uttryckte att det ibland finns en alltför stor försiktighet gentemot yrkeskollegor och studenter.

Som handledare önskade de också få mer feedback från skolan, större tydlighet i vilka förväntningar som finns, och en dialog som har studenten i fokus.

#### *Pedagogiska inslag i utbildningen av personligt utvecklande karaktär*

Självkännedom, menade de flesta handledarna, handlar om att vara medveten om sina svaga och starka sidor. Detta är möjligt att arbeta med och lyfta upp under praktiktiden, men måste också ges forum för inom de teoretiska momenten bland annat i form av värderings- och attityd- och fördomsövningar. De beskrev att de förstått att studenterna övat på samtal i utbildningen, men också att de önskar att studenterna vågade mera och var tryggare i sina möten med klienter. I sin handledning med studenterna var det många handledare som beskrev att de använde sig av observations- och processreferat. Många handledare beskrev att de ofta måste göra överväganden om de skulle uppmana studenten att pröva, våga och ta för sig eller om de skulle hålla tillbaka för att studenten inte skall ”rusa åstad” i sin iver att handla. Detta menade många ger underlag till handledningstillfällen som många gånger blir just fördjupande pedagogiska samtal.

#### *Färdighetstränande inslag i utbildningen*

Inom praktiken finns många tillfällen till färdighetsträning. Flera handledare beskrev att de brukar uppmana studenterna att handla och pröva på i praktiken och att det inte är så farligt att misslyckas. De uttryckte att det kan bli användbart reflektionsmaterial vid handledningstillfällena. Praktikerna menade också att många professionslika situationer borde kunna prövas genom rollspel eller värderings- och attitydövningar under teorimomenten. Studenterna skulle också kunna förberedas mer genom att kontinuerligt ha övat samtal och samtalsmetodik före praktiken, för att kanske i någon mån minska rädslan att möta klienter. Det finns mycket att göra för att underlätta för studenter och handledare även under teorimomenten. Studenterna har oftast möjlighet att träna sina professionella färdigheter i praktiken form av samtal, dokumentation, journalskrivning och dagboksanteckningar.

#### *Praktikens och teorins betydelse för personlig utveckling och professionsförberedelse*

Praktikperioden beskrevs av alla som mycket betydelsefull för studentens personliga och professionella utveckling. Utrymmet för ökad självkännedom är, enligt de flesta, stort. Att fokus för praktikantens fördjupning i studiepraktiken borde ligga på just personlig utveckling och självkännedom, var många handledare ense om.

Många studenter uppfattas som ”otroligt teoretiskt inriktade och har inte tittat på sig själva, vad de har med sig i sin kappsäck – de riskerar att blanda ihop sig med klienterna”. Kärnan under praktiken beskrev många yrkesverksamma som just mötet med klienterna. De menade också att många av de studenter de mött har haft en stor rädsla förknippad med klientmötet. Den rädsla handledarna kunnat se hos studenterna tycks handla om att inte duga, att inte räcka till. Handledarna tyckte sig också kunna se att studenterna haft många olika föreställningar om

klienterna; det kan handla om rädsla för aggressivitet från missnöjda klienter, att inte veta hur man skall bemöta utagerande barn och ungdomar och rädsla att möta för svåra ”fall”.

En handledare beskrev att hon var mycket bekymrad över den människosyn som hon mött hos flera socionomstuderande: ”kallt, störiga skall avvisas, ut med dem, de får väl lära sig”. Andra beskrev att de har varit imponerade över hur genomtänkta många studenter är i sitt yrkesval.

Handledarna uttryckte återkommande en önskan om att studenterna borde förberedas bättre under sina teoretiska studier. Det skulle kunna ske genom att studenten på olika sätt – och i olika sammanhang – måste ta ställning, tydliggöra sina attityder och värderingar i aktuella frågor kopplat till det utbildningsmoment de för tillfället är i. Studenten borde få respons av såväl lärare som kurskollegor och ges möjlighet att reflektera över sina överväganden. Som en handledare uttryckte det: ”utbildningen borde ta mer ansvar för praktiken, följa upp bättre, många har aldrig fått processhandledning, en del blev bara som extra arbetskraft”.

Integrering av teori och praktik sågs som mycket betydelsefullt. Det uppfattades som ”självklart att teorin ger personlig utveckling, men praktiksammanhanget skall handla om att tillämpa/pröva, och kopplas till det sociala arbetets praktik”. Dock såg många handledare att utbildningen i stor utsträckning förändrats i akademiseringens fotspår, och de menade att det till viss del skett på bekostnad av personligt utvecklande inslag. De beskrev studenterna som mer kunniga i teoretiska perspektiv, vilket är bra, men skulle önska att studenterna fick möjlighet till mer integrerande inslag även under teorimomenten. Processkunnandet hos studenterna behöver generellt fördjupas; det är något som är en viktig ingrediens i det sociala arbetets vardag.

Flera pekade på att de tycker att det i utbildningen tycks vara en alltför stor betoning på teoretisk kunskap och att det sker på bekostnad av den praktiska. De tydliggjorde det med att den teorianknutna praktiska professionsspecifika färdighetsträningen ofta verkar få alltför lite utrymme.

### *Reflektionens betydelse i utbildningen*

Samtliga grupper med yrkesverksamma handledare tog, precis som studentgrupperna, tidigt i intervjuerna upp betydelsen av reflektion. En av de viktigaste uppgifterna, uttryckte många av handledarna, är att under praktiken skapa utrymme för studenten/praktikanten/kandidaten att reflektera över sig själv i relation till de känslor, tankar, reaktioner och handlingar som kan väckas i kontakten med klienter och personal. Att redan tidigt under de teoretiska momenten tvingas reflektera över sitt yrkesval och sina föreställningar om vad det yrkesvalet kan komma att innebära, skulle underlätta praktikmomentet för både student, handledare och praktikplats.

De beskrev att de till studenterna brukar förmedla eller försöka förmedla, att i mötet med klienterna ”möter du i bästa fall den andre – men du möter alltid dig själv”. Många av handledarna ansåg att en av deras huvuduppgifter är att hjälpa studenten att reflektera över detta, och att hitta sätt att utvecklas i förhållande till den uppgiften.

Handledarna beskrev att de har tagit del av studenters föreställning om hur ”klienter är”; studenter visar sig inte sällan vara rädda för och i mötet med klienter. Reflektion, menade handledarna, är en förutsättning för självkänedom, och god självkänedom och självreflektion är en förutsättning för goda möten.

Handledarna menade också att studenter inte sällan beskriver en brist på reflektionsutrymme under de teoretiska utbildningsinslagen. Reflektionen, påpekade många handledare, är en grundläggande förutsättning för att kunna bedriva framgångsrikt socialt arbete och borde starta tidigt i utbildningen.

### *Handledarnas syn på socionomstudenternas professionsspecifika färdigheter*

När temat professionsspecifika färdigheter presenterades gled diskussionen även hos handledarna in på vilka specialkunskaper de tycker att studenterna borde besitta. En handledare som arbetade med flyktingfrågor pekade på nödvändigheten av ett fördjupat "kulturkunnande" för att kunna möta klienters behov. En sjukhuskurator efterlyste betydligt mer kunnande i hälsobegreppet och psykosomatik. En behandlare på en ungdomsmottagning beskrev sin förvåning över studentens bristande kunskaper i adolescensutveckling och andra frågor som berör ungdomar. Önskemålen om fördjupning av olika kunskapsområden inom utbildningen möttes inte så sällan av andra yrkesverksammars argument att studenterna är ganska väl rustade teoretiskt och att specialkunskap måste utvecklas på den kommande arbetsplatsen.

Utbildningens uppgift beskrevs av många handledare som vikten av att lära ut helhets-kunnande, träna samverkan och att bibehålla sin roll som utbildare av generalister.

De områden som många handledare beskrev att studenterna har professionsspecifika färdigheter inom, handlade bl a om att kunna skriva och dokumentera. De tog också upp studenternas förmåga att se den enskilda individen i situationen och i samspel med andra och samhället. Dessa uttalanden väckte även motargument att det är just dessa områden som de ser som nödvändiga för studenterna att få ytterligare fördjupade kunskaper i. Studenterna upplevdes ha god och bred kunskap om samhället, förmåga till helhetsperspektiv och uppfattades som goda nätverksbyggare.

Även i handledargruppen framhölls samtalet som en mycket betydelsefull del i det sociala arbetet. Samtalet är, menade många, en nödvändighet att återkommande öva, pröva och studera inom såväl de praktiska som de teoretiska delarna i utbildningen. Samtalet ses som en grundläggande del av det sociala arbetets praktik. Flera beskrev studenterna som rädda, ibland mycket rädda att möta klienter enskilt och/eller i grupp och att hålla i samtal över huvud taget. Särskilt uppfattades detta gälla det som kan betecknas som svåra samtal. Att vara en kompetent möteshållare, med god samarbetsförmåga med många olika yrkeskategorier, ses som fundamentalt för det sociala arbetet. Detta är nödvändigt att öva och pröva även under de teoretiska momenten, för att i möjligaste mån bibehålla ett helhetsperspektiv på individers och grupperns situation. Som någon uttryckte det: "man måste i alla fall ha övat simtagen i skolan".

### *Övrigt*

Personlig mognad tyckte de flesta blir synligt i studentens förhållningssätt: att inte söka efter "rätt och fel", att våga säga att man inte vet, att ha förmågan att både ta utrymme själv och utan prestige lämna över utrymme till andra. I alla handledargrupper berördes ålderns betydelse för personlig mognad. Att vara åldersmässigt ung är inte nödvändigtvis en nackdel, menade flera. De har själva sett att de unga studenterna inte sällan har en förmåga att vara "naivt" nyfikna, intresserade och inte så "färdiga" i sina föreställningar och idéer om andra människor. Äldre studenter, särskilt de som har arbetslivserfarenheter inom socialt arbete, kan ibland, i början av sin praktikperiod, vara mer fastlåsta i sina bilder av vad som är rätt respektive fel. De upplever kanske att de redan *vet* hur det sociala arbetet skall, eller inte skall, utföras. Handledarna var noga med att förmedla att det inte går att generalisera och att variationen i studenternas individuella mognad under praktiktiden är stor. Många beskrev att de tyckte att studenter som gör sina sista praktikperioder är de mest kvalificerade praktikanterna, och att tryggheten och ödmjukheten ofta fördjupas under utbildningen.

Många handledare beskrev att de uppmanar studenter att också läsa mycket skönlitteratur, vilket kan vara till hjälp för att gynna den empatiska förmågan.

Handledarna beskrev att de kan se en generell rädsla att inte ”räcka till”. De ser det hos studenterna ute i praktik, de kan själva undra om de räcker till för studenterna och har också upplevt att det finns en känsla av otillräcklighet på skolan. ”Utbildningen är inte förtroendeskapande.” Några handledare beskrev att de ibland har upplevt sig ”lämnade” av utbildningsinstitutionerna, och många uttryckte intresse av ett utökat samarbete och dialog mellan utbildning och fält. En sådan dialog skulle kunna handla om var tyngdpunkten i samarbetet handledare–student skall ligga, ansvarsfrågor som rör när man är tveksam till att godkänna en praktikant samt om det är rimligt att studenterna har så mycket teoretiska uppgifter att de ”inte hinner praktisera”.

Någon kom med förslaget att handledare generellt borde få 10 procent nedsättning i tjänstgöring när de tar emot en praktikant, detta för att det skall synas och tas på största allvar att de är delansvariga i socionomstuderandes utbildning. Flera handledare beskrev att de bestämt sig för att endast ta emot praktikanter på ”praktik två” (eller den ”långa praktiken” på de utbildningsorter där det finns både fältstudieinslag och praktik som omfattar en hel termin).

Att kunna arbeta med en student en hel termin möjliggör en personlig relation som är en förutsättning för studentens personliga utveckling och ökar möjligheten till självreflektion. ”Om studenterna ses som en ’grå massa’ riskerar klienterna att betraktas som en ’grå massa’ av de blivande socionomerna”.

För att studenterna skall kunna få en större professionsanknytning även under sina teorimoment uttryckte flertalet av de handledare/praktiker vi mött att de vill bli tagna i anspråk i utbildningen. Detta skulle kunna ske på olika sätt, t ex genom att de får komma och berätta om de verksamheter de representerar. Att tillsammans med teorilärare knyta samman teori och praktik och att kunna vara delaktiga mer kontinuerligt i ett arbete med mindre studerandegrupper, sågs också som viktiga möjligheter. Många handledare beskrev också att utbildningsinstitutionerna kan bli tydligare i vad man förväntar sig av deras roll för studenternas utbildning, men efterfrågade då också en ömsesidig dialog för att gynna studenternas lärande.

Ett förslag som handledarrepresentanter från några institutioner uttryckte var att studenterna borde utöva frivilligt socialt arbete under utbildningens gång och att detta borde följas upp av lärare.

#### *Fokusgruppintervjuer med lärare i socionomutbildning*

Fokusgrupperna med lärare var generellt färre till antalet än student- och handledargrupperna. De representanter som kom var oftast lärare som var särskilt intresserade av och värnade om utbildningsinslag som gynnade personlig utveckling och träning i professionsrelaterade färdigheter. Sammantaget har vi mött 34 lärare i socionomutbildningen.

#### *Pedagogiska inslag av personligt utvecklande karaktär*

Många lärare definierade personlig utveckling som förändring, vilket bland annat kan handla om identifiering av egna möjligheter, brister och fördomar (föreställningar). Det krävs tanke, känsla och handling för att personlig utveckling skall komma till stånd. Ett stort reflektionsutrymme i interaktionen med andra (studenter – lärare – handledare) är nödvändigt. Det är nödvändigt att öka medvetenheten hos studenten om vad de själva står för, vad de tänker, känner och vilka attityder och värderingar de har. Detta kan bland annat komma till uttryck genom olika rollspel eller andra övningar – ”att handla tillsammans med andra” – liksom att få möjlighet att reflektera över det som händer med den gemensamma referensram utbildningen innebär.

Många menade att om studenten försätts i ovana situationer ges det en möjlighet för henne/honom att se nya sidor hos sig själv och andra. Rollspel ses också som en möjlighet att gå in i rollen av ”den Andre”, och hur man hanterar det i utbildningssituationen kan ses som en parallell process till det sociala arbetets vardag. Flera lärarrepresentanter uttryckte också sin övertygelse om att ett större genuint samarbete med studenterna skulle leda till en ökad demokratisering och en större benägenhet till såväl ansvarstagande som ökad mognad i studerandegrupperna. Feedback i form av att bli speglad i hur man uppfattas av andra – hur man agerar själv och i en grupp – ger utrymme för större självkänedom och förmåga att i förlängningen använda sina styrkor och svagheter i ett professionellt sammanhang. I alla fokusgrupper med lärarrepresentanter betonades vikten av att arbeta med mindre studerandegrupper. Detta sågs som en förutsättning för att kunna arbeta fördjupande med personligt utvecklande inslag. Det är, menade lärarna, omöjligt att se individerna i en grupp om 45, 90 eller till och med upp till 160 studenter.

Många pekade på betydelsen av att kontinuerligt arbeta med frågor av karaktären: ”Vad har du lärt dig?” och ”Vad har du lärt dig om dig själv?”. Detta har, menade flera, en personligt utvecklande potential i utbildningssituationen under förutsättning att det också kontinuerligt följs upp.

#### *Färdighetstränande inslag i utbildningen*

Det som lärarrepresentanterna särskilt efterlyste var en möjlighet att kunna koppla mera av utbildningssituationen till det sociala arbetets praktik, d v s isomorfi: att skapa goda lärandevillkor med lärandearenor som gör studenten mer delaktig i att exempelvis omsätta kursplaner till innehåll. Det kräver tid att som lärare även möta den enskilde studenten och hans/hennes lärandebehov. Detta skulle, menade många lärare, i förlängningen gynna det sociala arbetets praktik, mötet med klienter och mötet med samarbetspartners och andra kommande kollegor.

Det som på olika sätt behöver tränas mer för att bli tydliga professionsspecifika färdigheter är samtalet – det utredande, motiverande och behandlande samtalet – och kunskap i krisbemötande samt handledning att kunna ta emot och ge. Som en av lärarna uttryckte det: ”Kan någon se den samtalslösa socialtjänsten?”.

Lärarna menade att det är viktigt att använda praktiken och på ett tydligare sätt göra kopplingar till teori. De tog återkommande upp vikten av integrering. I de flesta lärargrupper tog man upp svårigheterna att realisera det man vet att studenterna behöver. Att arbeta praktiskt med samtalet i fokus kräver tid och små grupper, något som man inte tycker finns i den utsträckning som skulle behövas.

Förståelsen att det egna förhållningssättet och bemötandet har stor betydelse i de flesta professionella sammanhang med klienter och andra professionella, detta ansåg många är något som behöver tränas och tydliggöras. Resurser att arbeta med studenters attityder, värderingar och fördomar såg lärarna som viktigt för deras professionella personliga utveckling. Empatisk förmåga kan stimuleras och förstärkas med medvetna pedagogiska insatser ”att inte dras med i lidandet”, att ha förmåga att hantera sina egna känslor och reaktioner i relation till enskilda klienter och grupper.

Många av lärarna menade att utbildningen är för kort, att det är en bra och allmänbildande utbildning men att det professionsspecifika ”offras på akademins altare”, vilket skapar en risk för teorisvaghet.

### *Praktikens och teorins betydelse för personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning*

Faktakunskaper och teorifördjupning beskrevs som en betydande del i personligt utvecklande hänseende; att förstå olika teorier, att ta ställning utifrån en referensram i socialt arbete och självständigt förhålla sig till teorierna ger möjlighet till personlig utveckling, personlig mognad och ökad självkänedom. Detta sågs också som ett sätt att minimera risken att bli ”förförd av olika ideologier eller populistiska metoder”.

Perspektivseende är också något som många lärarrepresentanter tyckte att studenterna har med från utbildningen, de trycker på nödvändigheten att kunna se på samma situation utifrån exempelvis klass, kön, etnicitet eller ålder där det är relevant. Dock menar många att det skulle kunna fördjupas och arbetas med mer tydligt exempelvis i mindre grupper.

Betydelsen av integrering blir ett nyckelord i lärargruppen, integrering av praktik och teori.

”Integration av tanke – känsla – handling – attityder och värderingar” som en lärare uttryckte det och fick starkt gensvar i sin fokusgrupp.

Personlig mognad definieras också som ”både process och tillstånd” och syns genom vilken ”grundtrygghet studenten har, vilken förmåga de har till hanterande av konflikter och inre kontroll”. Det som i alla lärarfokusgrupper också ses som en möjlighet (den mest betydelsefulla enligt många) att gynna personlig utveckling, personlig mognad och självkänedom är den/de praktikförlagda utbildningsinslagen. Några beskrev handledarna som assisterande metodlärare, och det fanns en stor medvetenhet om att studenterna ofta är alltför beroende av handledarnas intresse, kunskap och engagemang för att en reell fördjupning i den professions-specifika utvecklingen skall komma till stånd.

### *Reflektionens betydelse i utbildningen*

I lärargruppen kom *reflektionen* tidigt upp som en grundförutsättning för en god socionomutbildning och socionomkompetens. Lärarna uttryckte att reflektionen bör komma in tidigt i utbildningen och till att börja med fokuseras på studenternas val av utbildning: vad man tänker att socialt arbete är och innebär och vilka tankar, önskningar och drivkrafter som kan ligga till grund för yrkesvalet. Flera lärargrupper tog upp företeelser som upplevelsens betydelse i utbildningen och att studenterna måste reflektera över det upplevda för att tydligare medvetandegöras. Andra tog upp betydelsen av att tanken får ”utsättas” för reflektion före handling. Interaktionens betydelse kom även upp relaterat till reflektion; bland annat menar flera att exempelvis rollspel eller övningar ger en gemensam referensram som kan gynna fördjupande reflektion. Det uppstod många diskussioner i lärargrupperna kring känslan av vanmakt, som någon uttryckte det. ”Jag vet ju hur viktigt det är med reflektion, men ser samtidigt hur grupperna blir större och tiden för undervisning minskar”. Många beskrev sin medvetenhet om hur viktigt det är och att de försöker skapa olika reflektionsmöjligheter. Det finns ett stort engagemang att försöka möjliggöra olika reflektionsarenor bland annat med hjälp av seminarier och fördjupade teorireflektioner. Många lärare var också angelägna om att ta upp betydelsen av att studenterna ”bereds möjlighet att speglas i hur man kan uppfattas av andra, hur man agerar i en grupp, men det kräver mindre gruppsammanhang”. Arrangerande av uppgifter och tentamina som förutsätter studenters aktiva val och motivering av sina val kan gynna reflektion.

### *Lärarnas syn på studenternas professionsspecifika färdigheter*

Lärarna blev, i likhet med studenter och handledare, mer upptagna av att beskriva vad man bör kunna som socialarbetare och vad de ser saknas i utbildningen. Det tycks vara svårare att beskriva vilka professionsspecifika färdigheter studenterna faktiskt har. Olika utbildningsinstitutioner och olika inriktningar framhåller olika kompetenser, färdigheter, hos sina studenter.

Det rådde en samsyn kring att studenterna när de är klara med utbildningen är kunniga i att uttrycka sig i tal och skrift, har förmåga till helhetssyn och till samverkan/samarbete. De har en färdighet i att söka kunskap, har flera teoretiska infallsvinklar och förmåga att se olika perspektiv. Studenterna kan ”se” teorier som förståelsemodeller och som verktyg till att upptäcka strukturer och processer för att underlätta analys. Studenterna kan samla data och information, har lärt sig att sammanställa, och bör kunna föra ut och presentera den. Rättskunskap – och förmåga att använda juridiken i rätt sammanhang – ses som en professionsspecifik färdighet.

Det som också kan ses som gemensamt är förmåga och handlingskompetens till socialt förändringsarbete. Som professionsspecifik färdighet nämndes också förmågan att leda och delta i samhällsförändrande processer. Många studenter har förmåga att kunna se och förstå processer i arbetet, och kan handla efter den förståelsen.

### *Övrigt*

Något som flera lärargrupper tog upp var den fysiska miljöns betydelse. De menade att det finns ”goda” lärandemiljöer och de som är avsevärt mindre gynnsamma för lärande. Att behöva ”bygga om” befintliga kursrum för att exempelvis kunna arbeta i vissa seminarier sammanhang upplevde många som mindre bra. Några tog också upp vikten av att arbeta i en miljö som stimulerar. De nämnde t ex betydelsen av val av färger, textilier och bekväma möbler. Några tog också upp betydelsen av att ibland kunna arbeta i mindre rum – och ibland i större rum, med mera rymd som kan ge möjlighet till rörelse och arbete med exempelvis rollspel. Den egna betydelsen som lärare var det flera som särskilt reflekterade över, ”det handlar många gånger om mig som lärare om jag ger studenterna möjlighet till personlig växt, det beror självklart också på hur långt jag kommit i min personliga mognad”.

I en grupp blev bildningstemat särskilt belyst och flera menade att mer traditionell bildning skulle vara gynnsamt för studenternas personliga professionella utveckling.

### **Sammanfattande kommentarer**

De flesta fokusgrupper tog inte explicit upp generalistkaraktären på utbildningen. Dock bedömer vi att de utsagor som finns i frågan tyder på en samstämmighet i att det inte skall vara en expertutbildning. Det finns flera inriktningsspecifika socionomutbildningar, men man har inte definierat inriktningarna på annat sätt än att de till sin karaktär fortfarande är generalistinriktade. Det har inte i någon grupp uttryckts en önskan om en socionomutbildning stöpt i samma form vare sig lokalt eller nationellt.

Praktikens stora betydelse för såväl personlig som professionell utveckling är något som samtliga tre grupper lyfter fram som *en* hörnsten i utbildningen. Denna hörnsten betecknas som unik, liksom att den befrämjar självkänedom, mognad och en socialisation in i yrket. Det sker framförallt genom det nära samarbetet mellan praktikant och handledare. Feedback från kvalificerade, engagerade handledare i studentens prövande är en del av de möjligheter som idag finns i utbildningen där den enskilde studentens lärande och utveckling är i fokus. Som en student uttryckte det ”... i en bra praktik, med bra handledning blir man ifrågasatt och får motivera sina tankar och handlingar – reflektion, det väcks mycket när man möter utsatta människor”.



Att under praktiken och även inne på ”skolan” kontinuerligt ha reflekterande inslag ger ytterligare en möjlighet att fördjupat kunna få ta del av studiekamraternas bilder, och en möjlighet att formulera sig själv kring de upplevelser och erfarenheter som kan kopplas till praktiken. En ansvarig och delaktig lärare gör det också möjligt att hjälpa studenten att anknyta till teoretiska förståelseramar. Fördelarna med detta är flera, bland annat kan studenten uppmuntras till att bli mer aktivt delaktig i att förändra eventuella brister i sin praktik och härigenom få stöd och hjälp i att ställa krav eller bryta en ohållbar situation.

Att som student bli sedd och ”ifrågasatt”, konfronterad med sina bilder, föreställningar och attityder, är något som främjar personlig växt och är gynnsamt för ett kommande reflekterat professionellt förhållningssätt. Detta kräver ett trygghetskapande sammanhang som oftast förutsätter mindre grupper där tillit och kontinuitet måste vara utgångspunkter för att fördjupning och progression skall kunna tydliggöras och komma till stånd.

Som framgår av sammanställningen så beskriver många yrkesverksamma sin syn på en kompetent praktikant som en student som inte ”vet” och ”kan” klientarbete när de kommer ut i praktiken. Handledarna har dock en stor samsyn i att studenterna borde vara bättre förberedda inför sin praktik, framför allt genom att ha fått spegla sina rädslor, attityder och föreställningar – bland annat om ”klienten” – inom utbildningens ram.

Vi ser det som nödvändigt att utbildningsinstitutionerna tydligt deklarerar på vilket sätt dessa inslag skall ingå och hur man tänker att det skall gynna såväl studiesituationen som studentens professionsutveckling. Det är också viktigt att föra en diskussion om huruvida dessa inslag skall ligga som en ”strimma” utmed hela utbildningen, vara specifika moment eller ingå i de flesta utbildningsmoment oavsett ämnesinriktning. Vi återkommer senare till den diskussionen.

#### *Uppfattade brister och möjliga förbättringar*

Ett flertal studenter upplever att de generella socionomlinjernas utbildning i stor utsträckning förmedlar att det sociala arbetet är synonymt med socialsekreteraryrket. De uttrycker en besvikelse och känner sig lurade. Här ställer vi oss frågan om inte institutionerna brister i sitt utbildningsuppdrag, att socionomutbildningen skall vara av generalistkaraktär. Denna bild framträder även i tidigare rapporter (Högskoleverket 2000, s 77).

I lärosätenas utbildningsplaner framträder inte denna bild. Möjligen behöver kursplaner ses över, utvecklas och vidga det sociala arbetets kunskapsområde. Det samarbete som idag finns mellan utbildning och yrkesverksamma bör fördjupas och utvecklas för att med studenten i fokus väva samman de praktiska och teoretiska utbildningsinslagen. Detta skulle gynna även de isomorfa tankar som finns i utbildningsidén om att hur man som lärare förhåller sig och bemöter studenten har betydelse för hur studenten kommer att förhålla sig och bemöta andra i sin yrkesutövning. Den ”utvecklade” isomorfin skulle kunna visa på hur ett (förhoppningsvis gott) samarbete kan ske mellan parter som inbördes har olika perspektiv (utbildning – praktiskt socialt arbete) men i ett utbildningssammanhang samverkar med lärande- och studentfokus.

Det vilar ett stort ansvar på utbildningen även i praktikplatsansaffandet. Nu fungerar det ofta bra, förutom att det ibland råder konkurrens mellan utbildningarna om praktikplatser. Vi ser ändå att det behövs tydligare överenskommelser mellan utbildningsinstitutioner och praktikplatser och deras handledare. Sannolikt finns det en delvis outnyttjad potential för socionomstudenterna i samarbetet mellan utbildningens teori och utbildningens praktik. En större tydlighet behövs också i de krav som kan ställas på de olika aktörerna: utbildningsinstitution/lärare, praktikplats/handledare och student.

## Slutsatser och förslag

### Slutsatser

Arbetet med att sammanställa materialet har varit omfattande och samtidigt stimulerande. Som framgår i sammanställningen av resultatet så råder det samförstånd mellan lärare, socionomstuderande och praktiker kring en rad aspekter på utbildningen. Det finns också områden där meningarna går isär mellan de tre grupperna eller synpunkter som är svåra att formulera sig kring. I denna avslutande del kommer projektgruppen att presentera sina ställningstaganden i form av en skiss eller modell för grundutbildningen och en konkret lista på rekommenderade förändringar.

En socionomstudents kommande yrkesfält ger många möjligheter till fördjupning inom vitt skilda områden. En generalistutbildning skall ha karaktären av tvärvetenskaplighet och mångkunnighet, fördjupningen sker på de kommande arbetsplatserna. Nyutexaminerade socionomer skall ändå bära med sig en grundtillit till sin kompetens som just socionomer. I fokusgrupperna tas det upp många exempel på vad denna grundtillit och detta grundkunnande bör innehålla. Ett centralt område är samarbets-, samverkans- och samordningsförmåga som skall kunna innefatta olika myndigheter, flera professioner, kollegor och enskilda och/eller grupper av klienter, liksom ansvar för och deltagande i utvärderings- och utvecklingsarbete. Studenten måste också utveckla en kompetens i att ansvara för samtal på olika nivåer, från nätverksarbete och allmänt individuellt stödjande till krisbearbetande samtal. Även om den blivande socionomen inte förväntas ta ansvar för annat än sitt eget utbildningsprojekt i början på utbildningen, finns som vi kan se en förväntan hos arbetslivets representanter att både komplicerade och självständiga arbetsuppgifter skall kunna läggas ut mycket snart efter det att examensbeviset mottagits. (Se Högskoleverket 2000, s 77)

Professionellt socialt arbete kräver mycket av utövarna. Detta framgår med all tydlighet i det som kan ses som portalparagrafen i högskoleförordningens avsnitt om denna utbildning: ”Socionomerna skall ha kunskaper och den praktiska förmåga som krävs för socialt arbete på individ-, grupp, och samhällsnivå.” Om vi för ett ögonblick erinrar oss den formulering som initierades i Högskoleverkets rapport som förslag till ny målformulering minskar inte kraven på den utövande socialarbetaren. *Studenten skall ha förvärvat de kunskaper och färdigheter, den personliga utveckling och empatiska förmåga samt det kritiska tänkande som krävs för det sociala arbetet* (2000:6). Sammantaget kräver detta i sin tur mycket av de ansvariga för socionomers grundutbildning.

En av utgångspunkterna måste vara vad som krävs av en yrkesverksam socionom idag. Framtiden är naturligtvis svår att sia om, men utbildningen skall även rusta studenterna för det arbete som kommer. Vi kan rent generellt slå fast att det finns områden inom det sociala arbetets praxis som är av mer bestående art. Det handlar om grundvärderingar om allas lika värde, om respekt och om tilltro till människors egen kraft, utvecklingsförmåga och önskan om ett gott liv. Det handlar vidare om förhållningssätt och att kunna se lärande som en process som kan inbegripa många aspekter. Utbildningen kan inte ha som mål att studenterna skall utvecklas personligt i största allmänhet. Utbildningen skall främja professionell personlig utveckling och färdigheter som kopplas till det kommande yrkesutövandet. Utbildningen skall även gynna blivande socionomers villighet och förmåga att ta personligt ansvar, oavsett vilket mål studenten har för sina studier.

En socionomutbildning som har för avsikt att möta studenterna i deras pågående livsprojekt/utbildningsprojekt har sannolikt bättre förutsättningar än en utbildning som fjärrmar

sig från detta fokus. Studenter skall ges möjlighet att reflektera över sig själv och andra och över de teorier de läser. Studenter skall också bli ifrågasatta, få motivera sig, och ta del av andras bilder och tankar om sig själva och omvärlden. Studenter skall också "försättas" i situationer där det krävs att man försöker se "den Andre" och de livsbetingelser hon/han kan leva under.

De *pedagogiska inslagen* som specifikt rör det personligt utvecklande och professionsförberedande bör vara integrerade under hela utbildningen. Att låta personligt utvecklande och professionsförberedande inslag finnas med under hela utbildningen hindrar inte att de teoretiska grundkurserna dominerar under utbildningens första hälft. Ett centralt argument som stöder tanken om en tyngdpunktsförskjutning är av pedagogisk karaktär. Om studenterna skall kunna integrera teori och praktik bör teoretiska kurser varvas med pedagogiska inslag som exempelvis samtalsövningar. Ett annat argument fördes fram av handledarna som menade att studenterna får ut mer av den första praktiken om de har haft inslag i utbildningen som gör dem mer beredda att möta klientarbetet.

Projektgruppen vill också argumentera för att studenterna kontinuerligt uppmuntras till att *reflektera* över det material som kommer in genom såväl praktik- som i mer teoribaserade kurser. Detta innebär att studenterna bör erbjudas och uppmanas till en mer systematisk reflektion över innehåll, den egna professionella utvecklingen och den framtida yrkesrollen. De reflektionsarenor som studenterna skall ingå i bör ha ledord som integration, kontinuitet och progression. Integrationen kan handla om teori och praktik; erfarenhet och föreställningar kan kontrasteras mot teoriens bilder och modeller av verkligheten. Kontinuiteten kan gynna tillit och tydliggöra gruppprocesser inom den grupp studenten är deltagare i, det kan också vara av betydelse för fördjupning och progression. Skapandet av läroprocesser/reflektionsprocesser som gynnar ett tillitsfullt klimat kan innebära möjligheter för studenter att ge, och få ta del av, olika bilder av verkligheten och därigenom konfrontera sina egna. Solidariska och demokratiska läroprocesser bör vara grunden för studenternas reflektionsarenor. En pedagogik som genomgående gynnar ansvar och delaktighet i utbildningen måste innebära att studenterna mer än idag blir dialogpartners i utbildningens utformande. Det finns givna ramar i form av kursplaner, obligatoriska litteraturlistor samt hur mycket undervisningstid som varje kurs har. Med utgångspunkt från bland annat dessa ramar bör det vara möjligt att utveckla arbetsformer mellan lärare och studenter som gynnar ett aktivt deltagande i det lärandeprojekt som socionomutbildningen utgör.

Tanken om att utveckla reflektionsmöjligheter kan också kopplas samman med tankar om *mentorskap* som en strimma genom utbildningen

## **En modell och rekommenderade förändringar**

Mot denna bakgrund vill vi ge följande skissartade modell av konkreta arbetsmetoder som kan ingå i socionomutbildningen, i syfte att förstärka personligt utvecklande inslag och tydliggöra professionsspecifik färdighetsträning. Syftet med skissen är primärt att ge flera bilder av tänkbara utvecklings- och fördjupningsmöjligheter. De tänkta inslagen är i huvudsak hämtade från det tidigare presenterade materialet.

En idé är att socionomutbildningen inleds med en internatvistelse för studerandegruppen i syfte att de får lära känna varandra och att tidigt kunna starta processer som ska stödja arbetsklimat och samarbete i gruppen. En internatvistelse kan också komma in senare under utbildningen, då med fokus på hur exempelvis gruppprocesser kan se ut – relaterat till den egna erfarenheten i gruppen. Att även avsluta utbildningen i internatliknande former skulle kunna gynna en utbildningsutvärdering med gruppens och det egna lärandet i fokus.

Idén om ett mentorskap i någon form har funnits med som en röd tråd i projektgruppens resonemang. Ett sätt att konkretisera idén skulle kunna vara att en av institutionen anställd lärare har uppgiften som mentor i de grupper som han/hon inte är examinationsansvarig för. Alternativt eller i kombination med en lärare som mentor skulle en yrkesverksam eller pensionerad socionom med lång yrkeserfarenhet koppla sitt mentorskap till reflektioner kring yrkesutövandet. En tredje variant skulle vara att seniora studenter möter yngre studenter kring frågor som framför allt rör ”rollen att vara socionomstuderande”. En hög ambitionsnivå är att utforma mentorskapet som en strimma genom hela utbildningen där studenterna ingår i en grupp som reflekterar över de utbildningsmoment de för tillfället är inbegripna i. Mentorskapet kan också utformas som en grupp som startar med mentor, men att studenterna själva efter några terminer tar över ansvaret att gemensamt utforma gruppens fortsatta arbete. Hur ledarskapet organiseras i grupperna kommer att styra karaktären av reflektionsformerna, mot bakgrund av de utbildningsmoment studenterna för tillfället är delaktiga i.

I det här sammanhanget är det utifrån kontinuitetstanken idealt att det är samma mentor som följer gruppen genom hela utbildningen. Om man istället förordar flexibilitet och mångfald kan det vara bra att mentorskapet alternerar mellan flera aktörer, kanske med olika teman, beroende på hur långt man kommit i utbildningen. Som ett komplement till mentorgrupper skulle det finnas möjligheter att studenterna deltar i samtalsgrupper vissa terminer. Samtalsgrupperna skulle i högre grad kunna fokuseras på det individuella utbildnings-/utvecklingsprojektet.

Det finns en rad pedagogiska metoder som syftar till att studenterna ges möjlighet att reflektera över såväl den personliga utvecklingen som de professionsspecifika färdigheterna.

Att utveckla det professionella samtalet kan också ges en tydlig progression och fördjupning inom utbildningens ram. De inslag som gynnar personlig utveckling kan handla om att få feedback av lärare och kurskollegor, att se sig själv i videoinspelningar och sätta sig i rollen av ”den Andre”. I ett tillitsfullt arbetsklimat ger det en utmärkt möjlighet till ökad självkänedom, och övandet kan betyda en större tilltro till den egna förmågan. Professionsträning med kommunikation och samtal i fokus är förhållandevis lätt att se i progressionstermer. Teorianknytningen fördjupas efter hand, från det ”enkla” mötet/samtalet att kunna skapa kontakt, rådgivande samtal, stödjande samtal, utredande samtal, motivationssamtal, ledare av möten, problemlösande samtal, olika typer av gruppsamtal till svåra och krisbearbetande samtal.

Vi vill också lyfta fram inslag som forumteater/forumspel, som är en metod med tydlig struktur. Metoden kräver ett tydligt ledarskap med en ickevärderande hållning. Studenterna kan successivt få en tydlig fördjupning och progression i såväl metoden som de temaområden som fokuseras. Forumspel är en metod studenterna i början av utbildningen endast är deltagare i men i slutet av utbildningen leder själva. Syftet är att studenterna utifrån att ha varit deltagare i metoden under sin utbildning, senare i sin yrkesutövning skall kunna använda forumspel och värderingsövningar som ett arbetssätt bland andra i bland annat barn och ungdomsgrupper. Metoden kan ta sin utgångspunkt i vardagsnära yrkesrelaterade konfliktområden och gynnar många olika idéer och möjliga lösningsförslag. Handling och reflektion är grundläggande i arbetssättet och skapar möjligheter för studenterna att reflektera över sina egna handlingsalternativ.

En annan metod som kan användas pedagogiskt och lätt kan kopplas till det sociala arbetets praktik är att i utbildningssituationen arbeta med reflekterande team, den kan användas som en feedbackmetod, reflektionsmetod i seminarieform, som utvärderingsform etc. Den är också isomorf till det sociala arbetets praktik.

De mer renodlade teoriavsnitten i utbildningen som siktar in sig på en kunskapsfördjupning kan med hjälp av olika specifika pedagogiska inslag bli en central del av framförallt

det professionsförberedande arbetet. Att under utbildningen ha inslag av problembaserat lärande, följt av muntligt redovisande och feedback på såväl innehåll som framförande innebär ett möjligt professionstränande inslag.

Att arbeta med case-metodik innebär också ett professionsrelaterat arbetssätt, där examination också kan innebära reflektion och feedback från kurskollegor och lärare. Här skulle även yrkesverksamma kunna bjudas in att delta.

Projektredovisningar kan läggas upp så att presentation/examination sker på ett sätt som är lätt att relatera till det sociala arbetets praktik med studentkollegor, lärare eller handledare som moderatorer vid projektredovisningen (följt av feedback).

Att få en tydligare studentmedverkan kräver generellt en högre grad av processhandledning från lärarhåll. Handledningen skulle förutom innehållsligt också i högre grad behöva inriktas på hur man pedagogiskt kan lägga fram ett arbete och hur man kan aktivera de deltagande kurskollegorna. Det kan handla om studentledda seminarier, med en tydlig struktur i form av handledning av såväl innehåll som upplägg följt av feedback från lärare, studenter och eventuellt inbjudna handledare. Studenten kan också få till uppgift att hålla examinerande seminarier på sin praktikplats, givetvis följt av feedback från handledare, personal och lärare.

Studenter kan få till uppgift att hålla studentföreläsningar, exempelvis utifrån innehållet i sin C-uppsats (följt av feedback)

En idé som knyter an till den tidigare diskussionen om mentorskap är att seniora studenter kan få ett tydligt uppdrag att "handleda" yngre studenter, exempelvis i praktikbearbetning, med lärare som bakgrundshandledare. Denna handledning bör följas av feedback till såväl den "handledda" gruppen som de handledande seniora studenterna. Det är av betydelse att detta inte får karaktären av leta efter "rätt" eller "fel" utan mera att reflektera kring vilka konsekvenser det kan få när man väljer att agera på det ena eller andra sättet.

En idé som också framförts av många fokusgrupprepresentanter är att utveckla samarbetet med fältet. Vi menar att tonvikten inledningsvis skulle kunna ligga på förberedelse inför respektive bearbetning av praktiken och mera konkret kunna ske i föreläsnings- och seminarieform för lärare, studenter och handledare.

Det kan vara betydelsefullt att aktivt utveckla samarbete i dialog mellan lärare, studenter och handledare om vilket fokus de olika praktikinslag som finns i utbildningen bör ha, relaterat till kursplan och till såväl personlig professionell utveckling som färdighetstränande inslag.

### *Konkreta förändringsförslag*

- Varje institution upprättar ett styrdokument som tydliggör hur personligt utvecklande mål och färdighetstränande inslag i utbildningen skall förverkligas.
- En samordningsansvarig utses på varje institution som har ett särskilt ansvar för att personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning inom utbildningen skall kännetecknas av kontinuitet, integration och progression.
- Samordningsansvariga bildar ett nationellt nätverk för erfarenhetsutbyte.
- Moment av personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning synliggörs i utbildningsplan och kursplaner, och studenternas lärandemål formuleras studentaktivt.
- Olika reflektionsarenor i utbildningen tydliggörs; dessa kan vara av såväl muntlig som skriftlig art.

- I kursutvärderingar skall inslag av personlig utveckling och professionsspecifik färdighets-  
träning värderas.
- Återkommande inslag av feedback till studenten från andra studenter och lärare. Metoder  
för feedback är en kompetens som utvecklas, så att både positiv och negativ kritik framförs  
konstruktivt.
- Examinationsformer som uppmanar till och stödjer reflekterande processer utvecklas.

Några grundläggande frågeställningar är dock nödvändiga för Samarbetskommittén för Sveriges  
socioonomutbildningar och varje institution att ta ställning till:

Skall utbildningsinslag av personligt professionellt utvecklande karaktär

- vara obligatoriska?
- examineras?
- poängsättas?

### **Slutanmärkning:**

#### **Frågan om förändring av utbildningen kopplad till resursfrågan**

En central fråga för projektgruppens diskussion har varit: Går det att reformera utbildningen  
utan ett resurstillskott? Detta svar tycks, utifrån bland annat denna delrapport, vara enkelt att  
ge: Nej!

Detta tydligt nekande svar kvarstår även om man också konstaterar att institutionernas  
befintliga resurser åtminstone till en del borde vara möjliga att omfördela. Bedömer institutionerna  
att angelägenhetsgraden för utbildningsinslag med personlig professionell utveckling är hög,  
finns det troligen möjlighet att även med nuvarande anslag öka denna kompetens för våra  
studenter och blivande socioonomer.

Det är dock omfattande förändringar som måste komma till stånd för att möta den berättigade  
kritik som framförts av Högskoleverket, Socialstyrelsen, Socialdepartementet, studenter,  
handledare och lärare. I alla utbildningar finns konkurrens om innehållet, och utbildningsinslag  
av den karaktär som skall gynna personlig utveckling och träna professionella färdigheter  
kräver oftast en högre undervisningstäthet och arbete i mindre studerandegrupper. Det kan  
tyckas vara okonventionellt att kräva att en akademisk utbildning skall inrymma personlig  
professionell utveckling och träning av färdigheter för professionen. Men den yrkesverksamhet  
som blivande socioonomer skall ut i ställer krav på kunnande och kompetens, som studenter  
borde ha både rätt till och skyldighet att reflektera över och få träning i inom utbildningens  
ram. Vi vill påminna om Högskoleverkets kommentar i sin rapport 2000:6 R, ”att ökade resurser  
är inte en *tillräcklig förutsättning* för att lyckas i intentionen att få till stånd de angelägna  
förändringar och det utvecklingsarbete som krävs i socioonomprogrammen, men det är *en  
nödvändig förutsättning*” (s 91).

Resurstilldelningen är av avgörande betydelse, men det vilar också ett stort ansvar på  
institutionerna i hur man väljer att förvalta sitt pund.

# KVALITETSSÄKRING AV SOCIONOM- UTBILDNINGEN – MED SÄRSKILD INRIKTNING MOT UPPSATSARBETET

Av Mats Hilde

## Inledning

### Bakgrund

I den utvärdering som Högskoleverket (2000) har gjort av socionomutbildningar<sup>1</sup> i Sverige konstateras inledningsvis ”att samtliga socionomutbildningar sammantaget uppfyller de krav som kan ställas på högre utbildning utifrån högskolelag och examensordning” (s 7). Samtidigt uppmärksammas en rad brister i de olika programmen. Till en av de mer väsentliga och besvärande hör påpekandet om en allmänt låg kravnivå och det resursslöseri som detta innebär. Högskoleverket menar att detta förhållande äventyrar socionomstudenternas studiemotivation och deras studieresultat. Den låga kravnivån kan också i ett vidare perspektiv inverka menligt på professionens status och utvecklingen av självkänslan som professionell socialarbetare. Men bedömarens kritiska synpunkter går längre än så. Man talar även om förekomsten av otydliga krav och allvarliga brister i återkopplingen på olika examinationsuppgifter. Mot bakgrund av detta rekommenderas en höjning av kravnivån inom socionomprogrammet som bland annat bör bygga på utvecklingen av examinationsformerna.

I detta delprojekt har det varit uppsatsarbetet på C-nivå och den vetenskapliga kunskapsproduktionen som stått i fokus.

Uppsatsarbetet syftar inte enbart till att fördjupa studenternas ämneskunskaper utan skall även – i en grundläggande mening – vara forskningsförberedande och utveckla förmågor och färdigheter som är relevanta för den vetenskapliga kunskapsproduktionen. Undersökningen av uppsatsarbetet på C-nivå har syftat till att granska både bedömningskriterier, examinationsformer och uppsatsernas kunskapsstandard. Genom att ta initiativ till ett sådant utvecklingsarbete vill Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar påbörja ett förändringsarbete och samtidigt undanröja de olikheter som finns mellan utbildningsinstitutionerna.

Som ett led i arbetet med att höja socionomutbildningens kvalitet och samtidigt värna en kvalitetsmässig utjämning mellan de olika utbildningsprogrammen, har projektgruppen utvecklat bedömningskriterier och allmänna riktlinjer för uppsatsskrivande. Projektgruppen är samtidigt väl medveten om att denna typ av dokument och insatser är avhängiga andra åtgärder för att kunna tillämpas fullt ut. Upprätthållandet av en vetenskaplig kvalitet i uppsatsarbetet är beroende av sättet på vilket studenterna förbereds och hur handledningen och examinationen

---

1. Följande socionomprogram deltog: Ersta Sköndal högskola, Göteborgs universitet, Lunds universitet, Mitthögskolan, Stockholms universitet, Umeå universitet samt Örebro universitet.

av studenternas uppsatser handläggs. I projektgruppens rapport ingår därför en beskrivning av hur uppsatsarbetet för närvarande organiseras inom socionomutbildningen samt ett förslag till hur detta kan utvecklas och förstärkas.

## Om kvalitetsbegreppet inom högre utbildning

Granskning av uppsatser på C-nivå är vanligt förekommande som instrument för att mäta utbildningskvalitet. Högskoleverkets kvalitetsgranskning av den högre utbildningen i Sverige byggde på en kontroll och genomlysning av C-uppsatser i olika ämnen (Högskoleverket 1997). Högskoleverket motiverar användningen av C-uppsatser som effektvariabel med att uppsatsskrivandet och seminariebehandlingen av den färdiga uppsatsen är en grundbult inom svensk universitetsutbildning. Det är i uppsatsarbetet och uppsatsseminariet som studenten ges tillfälle att undersöka och bearbeta vetenskapliga problemställningar och visa prov på det metodologiska och analytiska kunnande som kännetecknar vetenskaplig verksamhet.

Kvalitetsbegreppet har definierats och problematiserats av många författare. Som en röd tråd i den diskussionen är uppfattningen att kvalitet är ett mångdimensionellt begrepp. Av den genomlysning av kvalitetsbegreppet som har genomförts av Andersson och Persson (2002), framgår just dess sammansatta karaktär. Författarna lyfter fram tre olika perspektiv på kvalitet:

- Kvalitet som karaktär
- Kvalitet som prestation
- Kvalitet som standard

I det första perspektivet på kvalitet tar resonemanget sin utgångspunkt i verksamhetens förutsättningar och huruvida dessa är infriade eller inte. Om den högre utbildningen saknar en viss karaktär så kan den inte frambringa forskning och utbildning av hög kvalitet. Viktiga aspekter som tas upp i det sammanhanget är t ex resonemang om huruvida den högre utbildningens organisationer är autonoma, professionella, självreglerande och i vilken grad de tillhandahåller och förmedlar klassisk bildning, kritiskt vetenskapligt tänkande och samhällsnytta.

I det andra perspektivet ligger betoningen på vad den högre utbildningen presterar och uppnår. Även om kvalitetsbedömningar av högre utbildning kan göras på många olika sätt så har de åtminstone en sak gemensamt, nämligen att resultatet måste stämmas av mot särskilda kriterier. Examinationsfrekvens och genomströmningshastighet är exempel på kvantitativa kvalitetskriterier, medan tillgänglighet, trovärdighet och kommunikationsförmåga är exempel på mer kvalitativa dimensioner hos de tjänster som den högre utbildningen tillhandahåller.

I det sista perspektivet ställs kvalitet som standard i fokus. Det innebär i princip att man utgår från en överenskommen standard eller ett normalmått vid kvalitetsbedömningar. Inte sällan läggs C-uppsatser, magisteruppsatser och doktorsavhandlingar till grund för bedömningar av utbildningskvalitet eftersom dessa kan anses förkroppsliga väsentliga värden hos och aspekter av den högre utbildningen. Andersson och Persson gör oss samtidigt uppmärksamma på att det är svårt att veta vad bedömningen av sådana examensarbeten egentligen mäter: Mäter de studenturvalet eller studenternas bakgrund? Mäter de kvaliteten i handledningen eller i den tidigare utbildningen? Vid sidan om detta menar författarna att det finns en uppenbar risk med standardiserade kvalitetsbedömningar, nämligen att de stimulerar till likriktning snarare än mångfald på utbildningsområdet.



Risken och problemet med standardiserade kvalitetsbedömningar inom den högre utbildningen har även uppmärksammats av Dellgran och Höjer (1999) i deras granskning av C-uppsatser inom socionomutbildningen. De menar att frågan om vad som utmärker en bra respektive en dålig uppsats är mycket komplex och därtill normativ. Författarna anser att en ”allt för långt driven normativitet kan vara ett hinder för en så bred beskrivning av uppsatsernas karaktär och innehåll som möjligt”. Författarna avstår därför från att bedöma uppsatsernas kvalitet och studerar istället deras form och innehåll jämfört med andra näraliggande discipliner samt hur dessa aspekter förändras över tid.

Vid sidan om diskussionen av kvalitetsbegreppet finns det en vetskap om att den högre utbildningens kvalitet är beroende av ett samspel mellan flera olika dimensioner. Andersson och Persson (2002) pekar ut följande dimensioner:

- Vetenskaplig kvalitet
- Lärandets kvalitet
- Ekonomisk-administrativ kvalitet
- Social kvalitet
- Samhällelig kvalitet

Om en utbildning skall nå upp till en viss vetenskaplig kvalitet bör den genomsyras av ett vetenskapligt förhållningssätt (d v s självständigt och kritiskt tänkande och akademisk frihet), där innehållet i utbildningen svarar mot det aktuella ämnets traditioner, riktningar, arbetssätt, forskningssituation och vetenskapliga debatt. Men det räcker inte med att undervisningen tillhandahåller ett vetenskapligt innehåll. Det krävs också att lärandekvaliteten är hög för att studenterna skall kunna tillgodogöra sig utbildningens vetenskapliga innehåll. Författarna menar att ett sådant kvalitetskrav måste medföra ”ett perspektivskifte från lärarens utläring till studenternas inläring”, där undervisningen utformas på sådant sätt ”att studenterna lär sig bli aktiva konstruktörer, snarare än passiva konsument, av kunskap” (s 76).

En annan grundläggande förutsättning för skapandet av kvalitet är utbildningens ekonomiska och administrativa förutsättningar, även om det inte finns något givet samband mellan ekonomiska resurser och utbildningskvalitet. Till detta skall läggas utbildningens sociala kvalitet, vilken syftar på de sociala relationer som etableras i utbildningen, dels mellan studenterna, dels mellan lärare och student. Författarna sätter upp en tumregel som säger att om en student antagits till en utbildning måste alla tillgängliga resurser satsas så att vederbörande kan avsluta sina studier med en god utbildning i bagaget. Detta ställer bland annat krav på en god studiemiljö där studenten är trygg i sin förvissning om att få det stöd och den undervisning som behövs för att kunna leva upp till utbildningens vetenskapliga krav.

Den sista dimensionen består i utbildningens samhälleliga kvalitet. I stora drag har den att göra med på vilket sätt och i vilken utsträckning som den högre utbildningen är integrerad i det omgivande samhället. En central aspekt av detta är forskningens och utbildningens bidrag till samhällets och individers utveckling.

Andersson och Persson avslutar sin beskrivning av utbildningskvalitetens olika dimensioner med konstaterandet att det vetenskapliga innehållet och lärandet är

kärnverksamheter som samspelar med varandra samtidigt som de utgör varandras förutsättningar. Dessa kärnverksamheter är samtidigt avhängiga både de ekonomiskt/administrativa och sociala villkor som de verkar under samt de relationer som finns mellan samhället och den högre utbildningen.

Projektets syfte, frågor och genomförande

Samarbetskommittén anger i sin ansökan till Socialstyrelsen att det kvalitetsarbete som berör uppsatsskrivandet bland annat skall innehålla en beskrivning och bedömning av uppsatsernas kunskapsstandard. Redan vid projektgruppens första möte restes flera invändningar från gruppens sida mot denna prestationsorienterade kvalitetsuppfattning. Den bedömdes som mycket problematiskt och uppfattades inte heller som ändamålsenlig sett i relation till målet att säkra och utveckla examinationskriterierna och examinationspraktiken. Gruppen enades om att kvalitetsarbetet i första hand skall inriktas på kvalitet som standard, vilket i detta fall innebär att ange och förtydliga de kriterier som skall ligga till grund för examinationen av C-uppsatser inom socionomutbildningen.

Mot bakgrund av de frågor som Samarbetskommittén lyfter fram i sin projektansökan och i det pågående utvecklingsarbetet, har projektgruppen för kvalitetssäkring av uppsatsarbetet preciserat målen för sitt arbete på följande sätt:

- Att ange och förtydliga kriterier för bedömning av C-uppsatser.
- Att beskriva och granska organiseringen av handledning och examination.
- Att beskriva och granska det sätt på vilket studenter förbereds för den vetenskapliga kunskapsproduktionen, uppsatsskrivandet och examinationspraktiken.

I projektgruppen har ingått representanter från socionomutbildningar i Sverige, samt en studeranderepresentant. Ett viktigt stöd i projektgruppens arbete har de lokala referensgrupper utgjort, som bildats med representanter från både lärar- och studentkollektivet. De diskussioner som förts i projektgruppen har regelmässigt återförts till de lokala referensgrupperna som i sin tur har givits tillfälle att lämna synpunkter på det fortskridande arbetet. Förankringen av projektgruppens arbete i referensgrupperna är inte minst viktigt för att säkra legitimiteten och implementeringen av kvalitetsgruppens förslag.

Granskningen av uppsatsarbeten vid de deltagande socionomutbildningarna har gått till så att fyra uppsatser från varje utbildning valts ut. Två av dessa uppsatser har legat på gränsen för godkänd medan de två andra legat på antingen en reell eller tänkt gräns för väl godkänd då inte alla tillämpar en tregradig betygsskala. Uppsatserna och bedömningen av dessa har sedan presenterats och diskuterats vid gruppens olika möten. Mot bakgrund av dessa diskussioner och deltagarnas egna erfarenheter på området har sedan olika bedömningskriterier vaskats fram, liksom allmänna riktlinjer för betygsättning av uppsatser.

Vid sidan om uppsatsgranskningen har varje deltagare presenterat den egna utbildningen och sättet på vilket man organiserar undervisningen, med särskild betoning på vetenskaplig kunskapsproduktion och vetenskapligt tänkande. Förutom detta har deltagarna även besvarat en enkät som belyst och fördjupat frågor om hur studenterna på A-, B- och C-nivå förbereds för vetenskapligt arbete, hur handledning och examination av C-uppsatser organiseras inom grundutbildningen samt hur forskningsanknytningen av handledare och examinatorer ser ut.

## Uppsatsskrivandet och den akademiska kulturen – forskningsanknytning och social praktik

Det finns en medvetenhet hos såväl Högskoleverket som Samarbetskommittén om att kvalitetsarbetet inom socionomutbildningens olika delar och tillika dess problem är nära sammanvävt med den akademiska kulturen. Hur de förslag till förändringar som de olika projektgrupperna levererar kommer att mottas och implementeras av respektive organisation är troligtvis även det avhängigt den lokala akademiska kulturen.

Begreppet kultur har många uttolkare och innebörder. I detta sammanhang förstår vi kultur som den process av meningsskapande som äger rum på olika sociala platser och som visar sig i olika typer av sociala praktiker och sociala produkter (Spillman 2002). När vi betraktar den akademiska kulturen är det fruktbart att skilja mellan en allmän respektive en lokal nivå. Den distinktionen återfinns hos Dellgran och Höjer (1999) i deras granskning av uppsatser i socionomutbildningen. När författarna resonerar om förekomsten av skiftande uppsatskulturer inom olika ämnen och utbildningar skiljer de mellan en allmänvetenskaplig och en disciplinspecifik nivå. Den förra består av ”övergripande och vedertagna normer om hur vetenskapliga uppsatser och rapporter bör se ut” medan den senare innefattar lokala normsystem som reglerar såväl ”uppsatsernas form och uppbyggnad som deras ämnesmässiga, metodologiska och teoretiska inriktning”.

I den högre utbildningen ryms flera olika sociala praktiker som t ex föreläsningar, uppsatsförfattande, handledning och examination. Sättet att organisera dessa praktiker skiljer sig ofta åt mellan olika akademiska discipliner och ämnen. I en undersökning av det sätt på vilket man organiserade uppsatsarbetet inom den samhällsvetenskapliga fakultetens grundutbildningar i mitten på 1990-talet, konstaterar Persson (i Andersson & Persson 2002) att handledningen av studenter kunde variera beroende på hur mycket frihet eller omhändertagande som studenten fick under uppsatstiden.

Men uppsatsskrivandet, betraktad som en social praktik, är bara en aspekt av den akademiska kulturen. Bedömargruppen lyfter i sin rapport fram en annan aspekt, nämligen forskningsanknytningen. Trots att denna är etablerad inom socionomprogrammen och har hög legitimitet bland de ansvariga, är det långtifrån en problemfri verksamhet. När det gäller studenternas examensuppsatser, som utgör en sida av forskningsanknytningen på grundutbildningen, poängterar man dock att kvaliteten har höjts betydligt under senare år. Däremot har man funnit en betydande klyfta mellan de lärare som har en självklar anknytning till forskning i socialt arbete och de lärare som saknar denna. Ett exempel på detta är avsaknaden av så högre seminarier där såväl forskare som icke forskningsaktiva lärare deltar. Enligt bedömargruppen saknas det forum där lärare och forskare diskuterar och reflekterar över den kunskap som produceras inom det sociala arbetets område. Forskningsanknytningen av lärarkollektivet är av central betydelse för uppsatsarbetets kvalitet, eftersom det är ur den gruppen som handledare och examinatorer rekryteras. Om lärargruppens forskningsanknytning brister äventyras även forskningsanknytningen av C-uppsatserna.

Vid sidan om forskningsanknytningen utgör den intellektuella traditionen en betydelsefull aspekt av den akademiska kulturen. Här efterlyser bedömargruppen en större entusiasm för frågor som rör det sociala arbetet som kunskapsfält. Den intellektuella traditionen är inte enbart av betydelse för de långsiktiga kunskapsfrågorna inom socionomprogrammen, den påverkar även studenterna eftersom de inlemmas i den kultur och de lokala traditioner som programmen är bärare av. Bedömargruppen understryker i det sammanhanget betydelsen av en intellektuell miljö som stimulerar till sökandet efter nya perspektiv på och tolkningar av den egna professionen.

Brister i forskningsanknytning och intresset för ämnet socialt arbete som kunskapsområde har konsekvenser för det sätt på vilket studenterna skolas och tränas i att tänka och skriva på ett vetenskapligt sätt, eftersom lärarna/handledarna är bärare av den lokala akademiska kulturen. Dellgran och Höjer tar i det sammanhanget upp handledarens ”intermediära funktion” som förmedlare av ”kulturellt bestämda förebilder, normer och synsätt om vad som är relevant kunskap, hur den vetenskapliga rapporten ska skrivas osv”. Troligtvis är uppsatsernas kvalitet och utvecklingen av studenternas vetenskapliga tänkande nära sammanlänkat med graden av forskningsanknytning och intresset för forskning inom det sociala arbetets område.

Projektgruppen menar också att det kvalitetsarbete som initierats kring socionomstudenternas uppsatsarbete måste ses i ett vidare sammanhang. Utvecklingen av uppsatsarbetets kvalitet på C-nivå måste kopplas samman med frågan om hur den akademiska kultur och intellektuella miljö ser ut som socionomstudenterna inlemmas i. Denna förståelse av sammanhang avspeglar sig även i Samarbetskommitténs uppfattning av inriktningen på det kvalitetsarbete som hänger samman med författandet av en C-uppsats. Man pekar på betydelsen av att belysa den kunskapsmiljö i vilken uppsatserna utarbetas. Närmare bestämt ställs frågor bland annat kring urvalet och utbildningen av handledare och examinatorer samt samarbetet dem emellan. Till detta fogar man också frågan om hur den vetenskapliga kunskapsprocessen ser ut från A till C och det sätt på vilket studenterna tränas i vetenskapligt tänkande och förbereds inför det egna examensarbetet.

## **Organiseringen av uppsatsarbetet inom socionomutbildningen**

Uppsatsarbetet inom socionomutbildningen ryms inom en verksamhet som består av flera olika praktiker. Till de mer framträdande hör metodundervisningen, det vetenskapliga skrivarbetet, handledningen och examinationen. Det finns många olika sätt att organisera dessa praktiker på. I den här rapporten beskrivs hur man inom socionomutbildningen i Sverige valt att organisera handledning och examination av C-uppsatser samt förbereda studenterna för den vetenskapliga kunskapsproduktionen på både A-, B- och C-nivå.

Kvaliteten i uppsatsarbetet hänger nära samman med hur de olika praktikerna kopplas samman och relateras till varandra på olika nivåer. Vid sidan om detta är kvaliteten även beroende av ett samspel mellan flera olika kvalitetsdimensioner: vetenskaplig kvalitet, lärandets kvalitet, ekonomisk-administrativ kvalitet, social kvalitet och samhällelig kvalitet.

## **Utvecklingen av det vetenskapliga tänkandet i socionomutbildningen**

Under sin utbildningstid ställs socionomstudenterna inför olika uppgifter som syftar till att utveckla kunskaper och färdigheter som är centrala i vetenskapligt tänkande och oundgängliga för den vetenskapliga kunskapsproduktionen. Även om sådana begrepp som färdighetsträning och integration mellan teori och praktik utgör ledstjärnor i de andra projektgruppernas arbeten så har de relevans även för sättet att organisera uppsatsarbetet på C-nivå.

Utvecklingen av de kunskaper och färdigheter som kännetecknar vetenskapligt tänkande och vetenskaplig kunskapsproduktion sker i första hand inom ramen för de kurser eller kursavsnitt som behandlar vetenskapsteori, forskningsmetod och vetenskapligt arbete på A-, B- och C-nivå. För att socionomstudenter skall kunna genomföra sitt uppsatsarbete på ett framgångsrikt sätt krävs att de har tillägnat sig ett vetenskapligt tänkande och utvecklat sådana färdigheter som är oundgängliga i vetenskaplig kunskapsproduktion. Uppsatsarbetet vilar i den meningen både på teoretiska och praktiska kunskaper. Det betyder att samspelet mellan

de teoretiska och praktiska kunskaperna är helt avgörande för kultiverandet av det vetenskapliga tänkandet och görandet. Lika viktigt är samspelet mellan de olika betygsnivåerna i termer av den stegvisa utvecklingen av det vetenskapliga tänkandet och metodträningen.

I sin granskning av C-uppsatsernas organisering i socionomutbildningen fann Dellgran och Höjer (1999) vissa skillnader i sättet att lägga upp metodundervisning. Antingen bedrevs metodundervisningen i enlighet med en *integrerad* eller en *separerad* modell. I den integrerade modellen utgjorde metodundervisningen en poängmässigt ospecificerad del av uppsatskursen, medan metodundervisningen i den andra modellen gavs inom ramen för renodlade, poänggivande metodkurser.

Det framgår av projektgruppens granskning av metodundervisningen att flertalet av socionomutbildningarna har anammat den separerade modellen och ger poänggivande metodkurser. Den poängmässiga omfattningen av dessa metodkurser varierar i stora drag mellan fem och tio poäng. Metodkurserna ligger ibland i nära anslutning till C-uppsatsen men ges även på både A- och B-nivå. Metodkurserna förmedlar inte enbart grundläggande kunskaper i kvalitativa och kvantitativa metoder utan orienterar samtidigt studenterna i olika vetenskaps-teoretiska perspektiv och forskningsprocessens olika steg. I metodkurserna ingår även ytterligare moment som t ex träning i att läsa och kritiskt granska vetenskapliga texter.

Det är inte ovanligt att man vid sidan om de poänggivande metodkurserna ger kortare introduktioner, där studenterna får stifta bekantskap med det vetenskapliga tänkandet och den vetenskapliga kunskapsproduktionen, även om de utgör en integrerad del av olika introduktionskurser i socialt arbete. Denna introduktion famnar ett väldigt och innehållsrikt område alltifrån vetenskapsteori och en allmän orientering om forskningsprocessens olika steg till bibliotekskunskap och grundläggande regler för vetenskapligt skrivarbete.

Med den reservationen i åtanke, att underlaget för granskningen av metodundervisningen vid socionomutbildningarna är översiktligt och ibland ganska allmänt hållet, noterar projektgruppen att det inte är ovanligt att kvalitativ metod dominerar på den kvantitativa metodens bekostnad. Det finns samtidigt mycket som talar för en god progression i metodundervisningen mellan A- och B-nivå, medan det är sämre ställt på den punkten mellan B- och C-nivå. På vissa socionomutbildningar förekommer t ex samma metodböcker på såväl B- som C-nivå. Det kan betyda att samma grundläggande kunskaper förmedlas till studenterna oberoende om de läser metodkurser på B- eller C-nivå och att metodkunskaperna därför inte fördjupas.

Men projektgruppens översyn talar trots allt för att socionomutbildningarna överlag lägger allt större vikt vid den vetenskapliga kunskapsproduktionen och utvecklingen av ett vetenskapligt tänkande. Denna utveckling kan antas leda till bättre utförda metodavsnitt om man får tro Dellgrans och Höjers studie, där det framgår att en ökad satsning på metodundervisning ökar uppsatsförfattarnas metodmedvetenhet. Mycket talar också för att det finns en viss progression i den vetenskapsmetodologiska undervisningen, där kraven på vetenskaplighet successivt höjs. Progression i metodundervisning och höga krav på uppsatsarbetet förutsätter emellertid hög grad av samordning och synkronisering mellan olika kurser och betygsnivåer.

## Handledarna och handledningspraktiken

Det finns flera sätt att organisera handledning av uppsatsarbeten. Persson (i Andersson & Persson 2002) menar i sin studie av uppsatsarbeten inom den samhällsvetenskapliga fakultetens grundutbildningar, att det finns två olika organisationsprinciper eller kulturer för uppsats-skrivande: den *frihetliga-individualistiska* och den *omhändertagande* kulturen. Den frihetliga-

individualistiska kulturen har tydliga akademiska inslag som handlar om akademisk frihet, kritiskt tänkande och höga vetenskapliga prestationskrav. Det betyder ett stort mått av frihet i väljandet av inte bara perspektiv, teori och metod utan även av ämne och handledare, där skrivandet varken styrs av uppsatsplaner eller ”deadlines”. Den pedagogiska relation som dominerar är den mellan handledare och student. Ofta saknas andra stödsystem och sammanhang där uppsatser och handledning kan penetreras och diskuteras, som t ex handledningsgrupper och handledarkollegium.

I den andra kulturen är uppsatsarbetet hårt styrt från utbildningsanstaltens sida. Det saknas utrymme för fria val av både ämne, handledare eller student samtidigt som uppsatsarbetet omgärdas av bestämda ramar som t ex tids- och uppsatsplaner. Men i boken *Coaching och handledning av grupper* beskriver Andersson och Persson (2002) framväxten av en tredje uppsatskultur som utgör en syntes av den frihetliga och omhändertagande kulturen. I den här uppsatskulturen kombineras friheten att välja uppsatsämne med ett institutionellt stöd i form av schemalagda handlednings- och handledarmöten i grupp, där varje möte ägnas på förhand uppställda teman. Arvet från den omhändertagande uppsatskulturen syns i kravet på uppsatsplaner och deadlines för uppsatsens olika moment.

Hur organiseras uppsatsarbetet i den svenska socionomutbildningen och vilken uppsatskultur är det som dominerar där? Det kommer motstridiga signaler därifrån i synen på studentens frihet att välja uppsatsämne. Dellgran och Höjer (1999) konstaterar att två olika grundmodeller finns företrädda: den *profilteoretiska* och den *fria*. I den profilteoretiska modellen antas uppsatsen innehålla framför allt en fördjupning och utveckling av de kunskaper som ryms inom kursens ämnesområde. I en konsekvent genomförd modell återfinns de teoretiska perspektiv som presenteras på kursen i uppsatsen. Författarna påpekar samtidigt att graden av profilteoretisk styrning varierar mellan de utbildningar som har särskilda fördjupningskurser. Den andra modellen genomsyras av principen om studentens fria ämnesval. Det är studentens intresse som skall styra valet av uppsatsämne, åtminstone så länge det ryms inom ämnet socialt arbete.

Det finns en klar övervikt av socionomutbildningar som tillämpar den fria modellen och försvarar principen om studentens fria ämnesval. I de utbildningar som erbjuder särskilda fördjupningskurser är valet av uppsatsämne begränsat till kursens ämne, men trots allt fritt inom ramen för detta. Friheten i uppsatsskrivandet är på de allra flesta utbildningarna begränsat till själva ämnesvalet, även om det finns lokala variationer i frihetsgraderna. I Göteborg t ex har studenten även friheten att själv välja handledare.

Mycket talar för att den uppsatskultur som härskar på socionomutbildningar utgör en syntes av den frihetliga och omhändertagande uppsatskultur som Andersson och Persson (2002) talar om. Studentens frihet kombineras nämligen med en mer eller mindre schemalagd uppsatskurs, där olika moment planeras in. Det handlar oftast om stöd och hjälp att utveckla forskningsbara uppsatsämnena och författa en uppsatsplan samt fastställande av bestämda tider för uppsatsinlämning och examination. Däremellan kan även andra moment schemaläggas som t ex olika typer av metodföreläsningar (Göteborg), att examinatorn förhandsgranskar uppsatser (Göteborg), eller grupphandledningsträffar (Sköndal).

Dellgran och Höjer diskuterar även uppsatsens lokala ställning och lyfter i det sammanhanget fram olika bedömningsgrunder som kan användas för att mäta uppsatsarbetets interna status. De för fram kriterier som metodundervisningens och handledarersättningens omfattning, förekomst av utvecklingsarbeten och inslag av regelbundna handledarkollegier. I projektgruppens granskning av handledarskapet framkom stora variationer mellan de olika socionomprogrammen i sättet att rekrytera och utbilda handledare. Rekryteringen av handledare sker

huvudsakligen antingen av de olika kursföreläsarna (Lund), studierektor (Umeå), eller av utsedda uppsatssamordnare (t ex Göteborg och Mitthögskolan). I den första modellen uppstår ofta konkurrens och kamp om kompetenta handledare. Även sättet att organisera handledarskapet varierar mellan socionomutbildningarna. Det finns de som har schemalagda handledarkollegier medan andra utbildningar saknar ett forum där handledarna kan träffas.

Projektgruppen menar, att ett viktigt led i säkerställandet av bedömningskriterier för C-uppsatser just är sättet på vilket utbildningsprogrammen organiserar och förvaltar handledarskapet. Utvecklingen av ett gott handledarskap är nämligen kopplat till olika typer av lärande samtal och reflekterande sammanhang som t ex handledarkollegium, handledarutbildning och användning av mentorer. För att bara ta ett exempel: En handledarutbildning bidrar inte enbart till att utveckla handledarens kompetens och färdighet; den höjer även handledarskapets status inom utbildningen. En sådan statushöjning kan underlätta rekryteringen av framtida uppsatshandledare. Förutom att öka kunskaperna om själva handledningspraktiken bidrar en handledarutbildning även till framväxten av en konsensus kring de kriterier som reglerar och vägleder uppsatsskrivandet.

### **Examination och studenternas uppsatsopposition**

I de PM för uppsatsskrivande som tillhandahålls vid de olika socionomutbildningarna beskrivs såväl vetenskapssamhällets regler för kunskapsproduktion som riktlinjer för opposition och organisering av uppsatsseminarier. Däremot saknas ofta beskrivningar av de procedurer som omger examinationen samt vilka bedömningskriterier som ligger till grund för denna. Som ett led i kvalitetssäkringen av uppsatsarbetet bör de kriterier som uppsatsbedömningen vilar på finnas tillgängliga för såväl studenter som handledare.

Det finns flera olika avgörande och kritiska ögonblick från det uppsatsen börjar bli klar tills dess den blivit bedömd i en examination. En viktig uppgift från utbildningsinstitutionens sida är, menar projektgruppen, att tydliggöra och precisera dessa hållpunkter samt vilken roll uppsatsförfattaren, handledaren respektive examinatorn har inom ramen för uppsats- och examinationsarbetet:

- Hur går det t ex till när beslut tas om att lägga fram en C-uppsats för examination? Vilken roll har handledaren och studenten i det beslutsfattandet?
- Vilken typ av förhållande råder mellan examinatorn och handledaren före, under och efter examinationstillfället?
- Vad händer om en uppsats inte blir godkänd? Vilket ansvar och vilka skyldigheter har examinatorn, handledaren och studenten i det fortsatta arbetet?

En särskilt betydelsefull aspekt av examinationspraktiken är den återkoppling som bör äga rum mellan examinatorn och uppsatsförfattaren å ena sidan och examinatorn och handledaren å den andra. Rutinerna för denna återkoppling varierar emellertid i nuläget mellan de olika utbildningarna. En tydlig modell för denna typ av återkoppling är därför önskvärd, som t ex i ordningställandet av ett skriftligt utlåtande som innehåller examinatorns betyg med åtföljande motivering. Ett skriftligt utlåtande av den karaktären skulle dels stärka studentens rättssäkerhet, dels bidra till att skapa klarhet kring uppsatsens olika förtjänster och eventuella brister. Denna typ av återkoppling bidrar också till en regelbunden kvalitetssäkring av existerande bedömningskriterier.

Även om det finns ett brett samförstånd mellan socionomutbildningarna kring vilka kriterier som bör gälla vid bedömningar av C-uppsatser så kan tillämpningen av dem skifta beroende på lokala uppsatskulturer. I den lokala bedömningspraktiken kan ingå en skild läroplan som ibland sätter bedömningskriterierna ur spel. Det kan till exempel betyda att uppsatser som inte uppfyller stipulerade krav och kriterier ändå släpps igenom med hänvisning till försvårande omständigheter som till exempel olika sorters handikapp. I ljuset av detta är det viktigt att slå vakt om examinationskriterierna och istället för att tillhandahålla ursäkten för att sätta dem ur spel ge de studenter som har särskilda svårigheter möjligheten att leva upp till gällande kriterier. Det bör, menar projektgruppen, finnas särskilt utarbetade rutiner för att hantera denna grupp och ytterligare handledningsresurser som dessa studenter kan ta till sig.

Förutom att bli godkänd på det egna uppsatsarbetet måste studenten både försvara den egna uppsatsen och genomföra en väl förberedd opposition på ett annat uppsatsarbete. Inom projektgruppen har det förts en diskussion om huruvida en utmärkt opposition skall kunna påverka bedömningen av studentens uppsatsarbete, särskilt när detta ligger på gränsen för betyget godkänd. Projektgruppen vill i detta sammanhang understryka betydelsen av att hålla isär begreppen uppsats och kurs. Betygsättningen av C-uppsatsen hänförs enbart till studentens uppsatsarbete och försvaret av detsamma, medan en väl förberedd opposition tillhör ett annat moment inom ramen för själva kursen. En godkänd uppsats är därför inte tillräckligt för att bli godkänd på hela "uppsatskursen".

## **Kriterier för bedömning av c-uppsatser inom socionomutbildningen**

Uppsatsarbetet och bedömningen av detta bör ytterst kopplas samman med de kunskaper, färdigheter och förmågor som studerande inom universitet och högskolor förväntas utveckla inom ramen för den egna högskoleutbildningen. Enligt högskolelagens 1 kap 9 § skall den grundläggande högskoleutbildningen ge studenterna:

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Till detta fogas även andra mål. Studenterna skall inom respektive utbildningsområde utveckla förmåga att:

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

I samråd med de lokalt bildade referensgrupperna och mot bakgrund av det som föreskrivs i högskolelagen har projektgruppen utarbetat en uppsättning kriterier som skall styra bedömningen av C-uppsatser inom socionomutbildningen i Sverige. Projektgruppen vill samtidigt understryka betydelsen av att studenterna får ta del av och informeras om de kriterier som styr examinationen av deras uppsatser. Vi är väl medvetna om att varje uppsatsbedömning är en



tolkningsakt som kan variera med olika lokala uppsatskulturer och ”tysta läroplaner” (Persson i Dellgran & Höjer 1999). Det är därför otillräckligt att enbart specificera bedömningskriterier; det krävs även rekommendationer för hur dessa skall tolkas och vägas samman. För att konkretisera och specificera det sätt på vilket kriterierna bör tolkas i relation till betygen godkänd och väl godkänd, tillhandahåller projektgruppen exempel på uppsatsbedömningar hämtade från olika socionomutbildningar, allt för att undanröja lokala skillnader och utveckla en konsensus kring bedömningen av C-uppsatser.

Projektgruppen har enats kring särskilda kriterier för bedömning av C-uppsatser inom socionomprogrammet. Kriterierna nedan är tillämpliga på såväl empiriska som teoretiska uppsatser samt forskningsöversikter:

- Formulering och avgränsning av forskningsfrågan/orna
- Kunskapsläge
- Teoretisk tolkningsram
- Bearbetning och reflektion
- Metodmedvetenhet
- Etiska överväganden
- Framställning och komposition

De bedömningskriterier som beskrivs ovan skiljer sig inte nämnvärt från dem som används inom andra samhällsvetenskapliga eller humanistiska discipliner (se vidare Högskoleverket 1997; Dellgran & Höjer 1999; Härnqvist 1999). I några av de mallar som använts vid bedömning av C-uppsatser i andra ämnen återkommer sådana bedömningsvariabler som:

- Problemformulering
- Forskningsanknytning
- Teori och metod
- Genomförande och slutsatser
- Språk och formalia

Medlemmarna i projektgruppen är väl medvetna om att det trots en betydande samstämmighet finns variationer i bedömningen av C-uppsatser mellan olika discipliner. Enligt Dellgran och Höjer kan den bland annat bestå i viktningar av de kriterier som ingår i mallen, vilka tillika kan variera inom ett och samma ämne samt från en tid till annan.

Under senare år har märkts ett ökat intresse för att diskutera olika kriterier och riktlinjer för uppsatsskrivande (se t ex Bjurwill 2001; Nyberg 2000; Trost 2002; Widerberg 1995). I litteraturen diskuteras uppsatsskrivandets olika aspekter som t ex att komma igång med skrivarbetet, hur man skapar goda arbetsrutiner och utför datasökningar (Nyberg 2000; Widerberg 1995), samt kriterier för uppsatsbedömning (Bjurwill 2001). Även betydelsen av kvalificerad handledning beaktas (Persson 1999; Widerberg 1995). Det finns en hög grad av överensstämmelse mellan de kriterier som presenteras i föreliggande rapport och dem som diskuteras i

aktuell litteratur (Bjurwill 2001). Det skall samtidigt påpekas att det finns andra bedömningskriterier för vetenskapliga arbeten vid sidan om dem som projektgruppen gjort till sina. Vid bedömningar av akademiska avhandlingar inom samhällsvetenskapliga ämnen används ibland sådana kriterier som resultatens tillämplighet och analysens bredd och djup.

Projektgruppen är samtidigt införstådd med att det finns olika typer av uppsatser där ordningen på de ovan angivna innehållsliga rubrikerna kan se annorlunda ut och tillika ges olika tyngd. Med andra ord kan processen i det vetenskapliga arbetet skilja sig åt beroende på undersökningens uppläggning och karaktär. Men likväl är det de nedan föreslagna kriterierna som skall styra bedömningen av uppsatsarbeten på C-nivå inom socionomutbildningen:

#### *Formulering och avgränsning av forskningsfrågan/orna*

Uppsatsens frågor formuleras, problematiseras och avgränsas i relation till ett forskningsområde. Forskningsansatsens karaktär och inriktning skall beskrivas och motiveras.

*Kommentar:* Varje uppsats innehåller oftast en välavgränsad forskningsfråga som står i ett tydligt förhållande till både teori, metod och material. Forskningsfrågan/orna skall alltid formuleras och avgränsas i relation till ett redan existerande forskningsområde. Uppsatsens syfte och frågor sammanfaller med avgränsningen och konkretiseringen av forskningsfrågorna.

Valet av forskningsfråga styr även forskningsansatsens karaktär. I beskrivningen och motiveringen av forskningsansatsen, som berör förhållandet mellan teori och empiri, anges om den bygger på induktion, deduktion, en kombination av induktion och deduktion eller består i en kunskapsöversikt. Forskningsansatsen skall förankras i relevanta vetenskapsfilosofiska traditioner. Det skall även framgå vad man vill uppnå med valet av forskningsansats.

#### *Kunskapsläge*

Det skall finnas en redovisning av tidigare forskning som knyter an till forskningsfrågan/orna och som visar prov på en medvetenhet om kunskapsläget.

*Kommentar:* Uppsatsens forskningsfrågor skall knytas samman med tidigare forskning inom det aktuella problemområdet. Det är viktigt dels för att motivera uppsatsens forskningsfrågor, dels för att kunna validera och förankra de egna undersökningsresultaten.

#### *Teoretisk tolkningsram*

Forskningsfrågan/orna skall knyta an till de teorier eller delar av teorier som presenteras eller utvecklas i uppsatsen. Teorier och teoretiska begrepp skall också motiveras och/eller diskuteras i förhållande till forskningsfrågan/orna. Teorierna skall även förankras i förekommande teoribildningar.

*Kommentar:* När teorier eller teoretiska begrepp används i uppsatsen skall det framkomma hur de hänger samman med uppsatsens forskningsfrågor. Det bör även framgå inom vilken eller vilka teoribildningar de hör hemma.

#### *Bearbetning och reflektion*

Bearbetningen av det insamlade materialet består i en organisering av kvantitativa eller kvalitativa data som gör dem överskådliga och åtkomliga för reflektion. Begrundan av den systematiserade

empirin sker dels med hjälp av teorier eller teoretiska begrepp, dels genom en återkoppling till tidigare forskning. Det skall finnas en tydlig åtskillnad i uppsatsen mellan empiriska data å ena sidan och egna reflektioner å den andra.

*Kommentar:* I bearbetningsfasen organiseras data med hjälp av olika kategorier och jämförelser. Reflektionen kring empirin styrs av flera olika faktorer. De viktigaste styrinstrumenten är forskningsfrågan/orna och de teorier och begrepp som valts eller utvecklats i uppsatsen. Men uppsatsförfattarens/arnas förståelse påverkar också reflektionen kring empirin, därför bör även denna diskuteras i en kritisk självprövningsprocess.

#### *Metodmedvetenhet*

Metoder för datainsamling, urval, bearbetning och reflektion skall redovisas, men även motiveras i relation till forskningsfråga/or och forskningsansats samt diskuteras utifrån dess fördelar och begränsningar. Det empiriska materialets tillförlitlighet och trovärdighet är avhängigt det sätt på vilket det samlats in och skall därför kommenteras och diskuteras.

*Kommentar:* Forskningsfrågan/orna styr ofta sättet på vilket empiriska data samlas in och valet av forskningsdesign (t ex fallstudier, komparativa studier och utvärderingsstudier). Men ibland utvecklas forskningsfrågorna efter hand i ett nära samspel med insamlade data. Det är viktigt att motivera och diskutera valet av datainsamlingsmetoder; varför vissa metoder valdes framför andra samt vilka fördelar och begränsningar de använda metoderna har. Valet av undersökningsenheter skall också förklaras. Sättet på vilket man gått tillväga i bearbetningen av och reflektionen kring det empiriska materialet skall också framgå och samtidigt göras till föremål för kritisk granskning.

#### *Etiska överväganden*

Uppsatsförfattaren skall visa prov på en konkret medvetenhet om etiska problem i social forskning. Det kan ske genom att en eller flera av forskningsarbetets etiska aspekter kommenteras och diskuteras.

*Kommentar:* All forskning är ett moraliskt företag i en eller annan mening. Uppsatsarbetets etiska aspekter varierar med och är beroende av forskningsfrågorna och forskningsansatsen. Några av de etiska principer som ofta nämns är de som handlar om: konsekvenser, informerat samtycke och konfidentialitet. Det skall finnas ett resonemang i uppsatsen kring hur man säkerställt ett etiskt förhållningssätt.

#### *Framställning och komposition*

Det skall finnas avgränsbara avsnitt i uppsatsen som behandlar väsentliga delar som t ex problemformulering, tidigare forskning, syfte och frågor, metod, resultat och diskussion. Uppsatsen skall präglas av enhetlighet i källhänvisningar och rubriknivåer samt en god språkbehandling. Om tabeller och figurer används skall de kommenteras och vara överskådliga. Uppsatsens olika delar skall i allt väsentligt kopplas samman med och centreras runt dess syfte och frågor.

## Allmänna riktlinjer för utdelning av betygen väl godkänd, godkänd och underkänd

Ett av målen projektgruppen arbetat med är att precisera bedömningskriterier och skapa riktlinjer för hur dessa bör tolkas i förhållande till betygen *väl godkänd* och *godkänd*. Det är inte ovanligt att examinatorer gör olika typer av viktningar i sina bedömningar, där uppsatsens starka sidor tillåts väga upp de svagare partierna, så att uppsatser med vissa brister och tillkortakommanden i slutänden blir godkända. Projektgruppen menar att detta är ett högst rimligt förfarande så länge de olika beståndsdelar som specificeras i kriterielistan tas upp på ett tillfredsställande sätt i uppsatsen. Det betyder i sin tur att de uppsatser som helt saknar specificerade ingredienser eller uppvisar allvarliga brister i dessa kvalificerar sig för betyget underkänd. När det gäller betyget väl godkänd är det emellertid inte acceptabelt att använda viktningens principen. För att en uppsats skall tilldelas betyget väl godkänd krävs nämligen en jämn och hög kvalitet i uppsatsens alla väsentliga delar.

De uppsatser som utgör underlaget för att utforma riktlinjer för tolkningen av de specificerade kriterierna har ursprungligen bedömts inom ramen för befintliga examinationskriterier och examinationspraktiker. Varje representant i projektgruppen har valt fyra uppsatser från den egna utbildningen, där två ligger på gränsen för betyget väl godkänd och två på gränsen för betyget godkänd. Vi hämtar exempel från dessa uppsatser och examinatorernas motiveringar av sina bedömningar för att förtydliga tolkningen av bedömningskriterierna.

### När är uppsatsen godkänd eller underkänd?

Vilka anspråk skall en uppsats då tillmötesgå för att nå upp till betyget godkänd? En viktig utgångspunkt är att alla de aspekter som beskrivs i kriterielistan skall finnas med i uppsatsen även om kvaliteten i de olika beståndsdelarna kan variera. De enklaste fallen utgörs av de uppsatser där väsentliga aspekter saknas helt eller uppvisar allvarliga brister. Det kan t ex röra sig om en återkommande avsaknad av metodmedvetenhet, d v s att uppsatsförfattaren inte reflekterat över valet av datainsamlingsmetoder, forskningsetiska problem, det insamlade materialets tillförlitlighet eller det sätt på vilket materialet bearbetats och analyserats. Ett annat exempel är uppsatser som enbart är deskriptiva och saknar inslag av reflektion, d v s där teori och/eller tidigare forskning inte kopplas samman med uppsatsens empiri på ett trovärdigt sätt. Brister av detta slag innefattar även uppsatser med otillräcklig konsistens mellan teori och empiri. I andra fall kan en C-uppsats underkännas då det finns allvarliga brister i förhållandet mellan uppsatsens fundamentala delar. Även om samtliga av uppsatsens väsentliga delar tagits upp på ett tillfredsställande sätt kan det finnas brister i förhållandet dem emellan. Det kan t ex röra sig om att syfte och frågor varken hänger samman med valda metoder eller avspeglas i det insamlade materialet.

I de granskade uppsatserna som fått betyget underkänd återfinns t ex påpekanden om avsaknad av en forskningsmetodologisk eller forskningsetisk reflektion. Till detta läggs inte sällan även formuleringar som pekar ut olika grader av ofullständigheter i beskrivningen av uppsatsens syfte och frågor samt anknytningen till teori och tidigare forskning. Ett annat skäl till underkännande är avsaknaden av konsistens, där t ex syfte och frågor varken styr insamlingen eller analysen av data.

## När är uppsatsen väl godkänd eller godkänd?

Vad krävs då av en uppsats för att den skall få betyget väl godkänd? Vid utdelandet av betyget väl godkänd finns inget utrymme för ett viktningsförfarande mellan uppsatsens väsentliga delar enligt mottot att de starka sidorna väger upp de svaga. Den uppsats som är väl godkänd skall tvärtom hålla en jämn och hög kvalitet, där uppsatsens fundamentala delar är tydligt kopplade till dess syfte och frågor. Det ställer höga krav på uppsatsens förankring i teori och/eller tidigare forskning, dess konsistens och förekomsten av utförliga redogörelser för och reflektioner kring forskningsprocessen.

I granskningsunderlaget ingår uppsatser som har en hög kvalitet men som trots detta inte tilldelats betyget väl godkänd. Det är uppsatser som inte lyckas bibehålla en oavbruten kvalitet i alla sina fundamentala delar. I ett fall rör det sig om oklarheter i uppsatsens teorianknytning och definitionen av de centrala begreppen samt en inte tillräckligt detaljerad metoddiskussion. I ett annat fall pekar man på bristande integration mellan teori och empiri, där teorier underutnyttjas i analysen och väsentligt material aldrig görs till föremål för analys. I ett tredje fall hänvisar man till en bristfälligt avgränsad forskningsfråga som i slutänden leder till en otydlighet i huruvida uppsatsen har en teorigenererande eller hypotestestande ansats. Till skillnad från de uppsatser som ligger i det övre intervallet för godkänt kännetecknas den väl godkända uppsatsen av en oavbruten hög kvalitet, god konsistens samt utförliga beskrivningar av forskningsprocessen.

De uppsatser som bedömts som väl godkända kännetecknas alla av en jämn och hög kvalitet i alla sina separata delar. Det betyder att uppsatsen ger en god bild av kunskapsläget och tidigare forskning samtidigt som syfte och frågor knyter an till relevanta teorier. Insamlingen och analysen av data beskrivs och motiveras samtidigt som den blir föremål för en kritisk granskning. Därutöver fogas uppsatsens fundamentala delar samman på ett föredömligt sätt vilket borgar för en god konsistens.

## Förslag till modell för organisering av uppsatsskrivning

För att studenterna skall kunna leva upp till de krav som ställs på deras uppsatsarbete på C-nivå måste de ges möjligheter att utveckla de kunskaper och färdigheter som behövs i vetenskaplig kunskapsproduktion och därtill erbjudas kompetent handledning och examination. Detta ställer särskilda krav på organiseringen av alla de moment och resurser som hör uppsatsskrivandet till.

I dagsläget förbereds studenterna successivt för vetenskaplig kunskapsproduktion med hjälp av olika kurser eller kursmoment som bl a innehåller vetenskapsteori, forskningsmetodik och olika typer av vetenskapliga skrivarbeten. Merparten av metodträningen ligger vanligtvis i nära anslutning till uppsatsarbeten på B- och C-nivå. Men även på A-nivå förekommer inslag av metodundervisning och träning i vetenskapligt tänkande.

Projektgruppen är av den uppfattningen att upprätthållandet av en god vetenskaplig kvalitet i uppsatsarbetet inte enbart bygger på det vetenskapliga innehållet i olika kurser eller kursmoment. De pedagogiska och organisatoriska förutsättningarna spelar i detta avseende en avgörande och central roll. Det förslag till organisering av uppsatsskrivande som projektgruppen föreslår bygger på idén att behandla alla de utbildningsmoment som innehåller forskningsmetodik och vetenskapligt skrivarbete som delar av en och samma kurs, vilken förestås av en särskild

kursföreläsare. Projektgruppen menar att dessa moment måste samordnas, dels för att uppnå en god progression i metodundervisningen och det vetenskapliga skrivarbetet, dels för att säkerställa kvaliteten i uppsatsarbetet.

Men betydelsen av samordning gäller även för de moment som avser handledning och examination av uppsatser. Samordningen i detta avseende löses bäst genom tillsättande av ett handledarkollegium, där handledare och examinatore ges tillfälle att reflektera över den egna praktiken. Skriftliga betyg och motiveringar från examinatorernas sida är ett sätt att bidra till reflektionen kring handledning och examination. Examinatorns skriftliga utlåtande skall även delges studenterna som ett led i arbetet med att stärka deras rättssäkerhet.

Kursföreläsaren blir förslagsvis sammankallande i handledarkollegiet. En annan viktig arbetsuppgift i sammanhanget är rekryteringen av kompetenta uppsatshandledare. Det finns i dagsläget olika modeller för organiseringen av detta inom socionomutbildningarna. Projektgruppen menar att den arbetsuppgiften kan åligga kursföreläsaren för vetenskapsmetodiken och uppsatsarbetet inom grundutbildningen.

Förutom inrättandet av en ny kurs och handledarkollegium föreslår projektgruppen en rad andra åtgärder för att säkra en god kvalitet i såväl handledning som examination av uppsatser. En nationell handledarutbildning och bildandet av ett nationellt nätverk för de kursföreläsare som förestår metodundervisningen är en garant för såväl en god som jämn kvalitet vid de olika socionomutbildningarna. Till detta fogas ett periodiserat system för extern granskning av uppsatsarbeten vid de olika utbildningsanstalterna. Sist men inte minst föreslår projektgruppen att det vid varje socionomutbildning inrättas ett etiskt granskningsråd vars uppgift blir att bistå handledaren med en granskning av uppsatser som är problematiska ur en etisk synvinkel.

Genomförandet av projektgruppens förslag till organisering av uppsatsarbetet vid socionomutbildningen bygger på följande rekommendationer:

- Tillsättande av en kursföreläsare för alla de kurser och kursmoment som innehåller ämnet forskningsmetodik.
- Kursföreläsarna ingår i ett nationellt nätverk där frågor kring metodkunskaper, metodträning, pedagogik, vetenskapligt skrivarbete, handledning, examination och kvalitets-säkring diskuteras.
- En nationell handledarutbildning inrättas.
- Varje utbildningsanstalt tillsätter ett handledarkollegium för dem som handleder vetenskapliga arbeten inom grundutbildningen.
- Skapandet av ett periodiserat system för extern granskning av uppsatsarbeten inom socionomutbildningen.
- Inrättandet av ett etiskt granskningsråd som i tveksamma fall bistår handledaren och granskar uppsatsarbeten ur ett etiskt perspektiv.
- Examinatorns betyg och motivering nedtecknas på ett skriftligt utlåtande som efter examinationen överlämnas till både studenten och dennes handledare.

# ATT UTVECKLA SOCIONOMUTBILDNINGEN – SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER

Av Jonas Alwall

## Inledning

I föregående tre kapitel – de tre delrapporterna från det nationella pedagogiska utvecklingsprojektet – har möjliga kvalitetshöjande åtgärder för socionomutbildningen presenterats och diskuterats. De tre delrapporterna rymmer också en hel del annan information, såsom fakta om socionomutbildningen vid olika utbildningsinstitutioner, teorier om pedagogiskt arbete inom en professionsutbildnings ram samt röster från nyckelgrupper i utbildningsprocessen vid landets socialhögskolor: studenter, lärare, praktikhandledare m fl.

I detta sammanfattande kapitel är det just de resonemang och förslag som har en kvalitetshöjande ansats för socionomutbildningen som sammanfattas. Syftet med kapitlet är att, med utgångspunkt i det i delrapporterna presenterade materialet, ännu tydligare försöka teckna bilden av de områden där socionomutbildningen *kan* och *behöver* förbättras – och under vilka förutsättningar ett sådant förbättringsarbete kan bedrivas.

Ett grundbegrepp för denna diskussion är *alltså kvalitet*. Viktigt för projektet som helhet har varit att undersöka *vad* i socionomutbildningen (som professionsutbildning) – vilka kurser, undervisningsmoment och undervisningsformer – som innebär kvalitet och, i nästa steg, hur kvaliteten kan utvecklas och säkerställas.

De tre delrapporterna och deras resultat har i samtliga fall socionomutbildningen som sin ram. De slutsatser som dras gäller denna utbildning – och förutsätter en viss karaktär hos den. Det är, med andra ord, situationen inom den aktuella socionomutbildningen, såsom den bedrivs vid de utbildningsinstitutioner som vid projektets genomförande innehade denna examensrätt, som är utgångspunkten för de förslag som lyfts fram i rapporterna. Till bilden hör också att det i allt väsentligt är ett *internt* arbete vid de aktuella institutionerna som beskrivs och förutsätts. I princip handlar rapporterna inte om vad någon annan, t ex staten, skall göra för socionomutbildningarna utan vad socionomutbildningarna *själva* bör göra. Detta har varit projektets syfte och det finns därför inget anmärkningsvärt i denna begränsning i rapporternas ambition.

Icke desto mindre kan det, i detta avslutande kapitel, finnas skäl att också titta lite närmare på sådana förändringsbetingelser som s a s ligger utanför socionomutbildningarnas egen kontroll. Det som här förtjänar att beröras är t ex de förändringar i examensordningen för socionomexamen som nyligen har föreslagits och de ännu mer övergripande förändringar i hela strukturen för högre utbildning i Sverige som är att vänta som en följd av den europeiska s k Bolognaprocessen. Att i någon mån sätta in utvecklingen av socionomutbildningen i dessa större sammanhang blir alltså även det ett syfte för detta kapitel.

## Tre aspekter av socionomutbildningen

Projektet syftade till att kartlägga tre viktiga aspekter av utbildningen, nämligen dels hur den 1) lyckas *integrera teori och praktik* (en grundfråga för socionomutbildningen som *professionsutbildning*), 2) hur *utbildningens personligt utvecklande och färdighetstränande aspekter* kommer till uttryck (särskilt viktigt för frågan om vad som skulle kunna kallas de blivande socionomernas *yrkesblivande*) samt 3) frågan om vilka *akademiska kvalitetskriterier* som utbildningen har utvecklat (avgörande för hur huvudämnet socialt arbete når en teoretisk fördjupning i utbildningen och hur studenter tränas i ett vetenskapligt arbetssätt).

Som framgick av inledningskapitlet bottenades dessa frågor i den kritik som Högskoleverket hade riktat mot landets socionomutbildningar i samband med den utvärdering som presenterades år 2000. Några centrala punkter i denna kritik var bland annat:

- En alltför låg kravnivå (examinationsformer behöver utvecklas och kraven på utbildningen i dess yrkesförberedande roll tydliggöras).
- Brister i den akademiska kulturen (forskningsanknytningen behöver förbättras och studenternas vetenskapliga nyfikenhet stimuleras).
- Brister i utbildningsprogrammets färdighetsutvecklande och personligt utvecklande inslag.
- Behov av en bättre uppföljning av utbildningens yrkesförberedande moment, särskilt studiepraktiken (för lite utrymme ges åt bearbetning av praktikerfarenheter, och möjligheterna att integrera teori och praktik är otillräckliga).

Det pedagogiska utvecklingsprojektet har inte väjt för denna kritik. Tvärtom har kritiken varit dess konstruktiva utgångspunkt. Rapporten – med dess tre delrapporter – syftar därför inte till att försvara den rådande ordningen inom socionomutbildningen utan utmynnar i en rad förändrings- och förbättringsförslag som vittnar om att den framförda kritiken har tagits på stort allvar av Samarbetskommittén och de tre projektgrupperna.

Viktigt att konstatera är emellertid också att de personer som har arbetat med projektet (inklusive undertecknad) själva är aktiva inom socionomutbildningen och därför utmärks av en lojalitet med denna utbildning. Förutom att vilja ge dagens socionomutbildning en kritisk genomlysning är det ingen överdrift att påstå att projektets många medarbetare också strävat efter att nå fram till resultat som kan vara till konkret nytta för socionomutbildningen och bidra till att göra den starkare, d v s så bra som möjligt för studenterna och deras framtida yrkesverksamhet. Rapporten är i den meningen inte neutral och utgör i detta avseende ingen forskningsrapport i ideal mening. Däremot menar jag att termen *pedagogiskt utvecklingsprojekt*, som också är den term som har fått beteckna projektet, väl täcker in såväl dess ambition som dess räckvidd.

## Delrapporternas resultat

Nedan ges en kortare sammanfattning av de resonemang som förts och de resultat som presenterats i de tre delrapporterna. I det därpå följande avsnittet förs dessa resultat samman i ett försök att peka på några resultat som projektet som helhet kan anses ha mynnat ut i.

### Projektet "Integrering av teori och praktik"

En central tanke i detta delprojekts rapport uttrycks med konstaterandet att "all undervisning på en professionsutbildning är mer eller mindre professionsförberedande" (s 43). Att detta har



varit en utgångspunkt för projektet framgår av att en av dess viktigaste slutsatser är att integration av teori och praktik måste ske på olika nivåer inom socionomutbildningen. Dessa nivåer har också kopplingar till olika praktiker inom socialt arbete: yrkespraktiken (professionen), utbildningen och forskningen. I skärningspunkten mellan dessa praktiker ligger frågan om hur socialt arbete som både praktiskt arbete och vetenskap vidareförs genom utbildningen och integreras hos nya generationer socionomer. Rapporten rymmer en definition av vad det innebär att integrera teori och praktik:

Integrering av teori och praktik är att tillägna sig kompetensen att förstå och förklara erfarna fenomen och skeenden med hjälp av teorier, begrepp och tankemodeller samt att tillämpa teorier för att förstå, förklara och förutsäga fenomen och skeenden i socialt arbete mot bakgrund av detta. (s 25)

Trots konstaterandet om hela utbildningens professionsförberedande roll menar projektgruppen (och de grupper man har intervjuat i studien) att vissa moment i utbildningen är mer uppenbart professionsförberedande än andra. En särskilt viktig sådan arena – och därmed också särskilt viktig för integrationen av teori och praktik – är socionomutbildningens fältförlagda, handledda studiepraktik. På detta område brister emellertid integrationen ofta, eftersom de teoretiska studierna och den handledda studiepraktiken ”i mångt och mycket [är] två parallella spår” (s 74). Oavsett om detta faktum skall ses som en nutida tendens eller som något som alltid har existerat är det djupt problematiskt, eftersom det gör det mycket svårt för studenterna att uppfatta sambanden i utbildningen. För att komma tillrätta med problemet föreslår projektgruppen dels ett ökat involverande av yrkesaktiva socionomer i kursutveckling, undervisning och examination, dels ett från utbildningens sida ökat engagemang i förhållande till yrkesfältet.

I fråga om studiepraktiken menar projektgruppen att socionomutbildningen bör erbjuda två längre praktikperioder (en praktikperiod är naturligtvis bättre än ingen, men projektgruppen förordar starkt att det behövs just två handledda studiepraktikperioder). De två praktikperioderna bör dessutom ha delvis olika inriktning. Som projektgruppen konstaterar i sin sammanfattning kan man därmed befrämja ”en balansförskjutning från tonvikt på utbildning till tonvikt på professionalitet” (s 75). För att uppnå detta måste den handledda studiepraktiken bli bättre, och den måste framför allt bli bättre integrerad i utbildningen i stort. ”Men”, frågar sig projektgruppen, ”kan praktiken bli bättre?” Ja, blir svaret, genom att den görs till en angelägenhet för flera:

[Vad] man slås av är hur löst knuten praktiken är till utbildningen i övrigt. Hela ansvaret för praktikorganisationen vilar i de flesta fall på några få lärare och övriga lärare har ringa uppfattning om både pedagogik och innehåll under praktiken. De lärare som, förutom praktiklärarna, bäst känner till praktiken är lärare som har hand om den teoretiska uppföljningen av praktiken samt de lärare som har egen erfarenhet av det sociala arbetets praktik. (s 33)

Den som inte har en inblick i studiepraktiken kan inte sägas ha greppat socionomutbildningen som helhet, och bristen på helhetssyn hos dem som ansvarar pedagogiskt för utbildningen är en av anledningarna till att integrationen av teori och praktik möter så många svårigheter och så mycket ”tröghet”.

I strävan efter integration ligger nödvändigheten av ett *närmande* – mellan yrkesfält, utbildning och forskning – men också, eftersom det här är utbildningen som är i fokus, mellan de olika delarna av utbildningen. Det är uppenbart att projektgruppen här uttrycker tankar som stämmer väl överens med Socialstyrelsens ambitioner om att stärka det sociala arbetets (och särskilt den kommunala socialtjänstens) *kunskapsbas*, men medan det i Socialstyrelsens

fall är just det *kunskapsbaserade arbetet* som fokuseras ligger projektgruppens fokus snarare på växelverkan mellan det kunskapsbaserade arbetet och den ”yrkesbaserade kunskapen”. Uttryck som ”praktisk kunskap” och ”tyst kunskap” (*tacit knowledge*) blir viktiga i detta sammanhang. Denna undersöknings frågeställningar leder rakt in i hjärtat av det som är professionsutbildningens särdrag, oavsett om det t ex handlar om läkarutbildning, juristutbildning eller – som i det här fallet – socionomutbildning, nämligen att den teoretiska fördjupningen och den praktiska färdigheten i en sådan utbildning måste bilda en legering, det vill säga bli *oskiljaktiga*. Det är detta som är professionsutbildningens kanske främsta kännetecken; det handlar varken om dess höga akademiska nivå eller dess betoning av yrkesfärdigheten, utan om detta att dessa båda saker förenas i vad som skulle kunna kallas *teoretiskt grundad handling* och – lika viktigt – *praktiskt förankrad reflektion*.

Vägen till att åstadkomma detta i socionomutbildningen går via en lång rad olika pedagogiska grepp. Under rubriken *Goda pedagogiska idéer* (s 60ff) ger rapporten en rad exempel på metoder/arbetsätt i utbildningen – hämtade från de olika utbildningsarterna – som har visat sig fungera på just detta sätt. Men rapporten betonar också frågor som mer handlar om utbildningens grundstruktur samt vissa grundläggande policyfrågor, och projektgruppen ger här några förslag som bitvis kan uppfattas som kontroversiella. Man betonar t ex att pedagogisk, vetenskaplig och professionell kompetens måste värderas lika inom socionomutbildningen, även lönemässigt. I en situation där kompetensen från det sociala arbetets tre olika kunskapsområden värderades lika skulle de skillnader i lönenivå, som idag finns inom socionomutbildningens lärarkår, framstå som omotiverade.

Frågan om lärarnas lön (kontroversiell eller inte) skall naturligtvis inte ses lösryckt utan utgör del av ett större komplex som handlar om hur olika typer av kunskap värderas och vilka kunskaphierarkier som existerar inom socialt arbete. Tillerkänns praktiskt grundade kunskaper samma värde och samma giltighet som kunskaper grundade i forskning och teori? Knappast, och detta är ett problem, men samtidigt bör det sägas att lösningen på problemet inte är mer av det förra och mindre av det senare utan just en successiv förändring i hur kunskap värderas och – framför allt – en bättre integrering av kunskaper och kunskapskällor inom socialt arbete på alla nivåer. Projektgruppens undersökning visar att studenterna på socionomutbildningen önskar mer praktik men också, vilket är viktigt att tillägga, mer teori. Men, konstaterar man, ”det bör vara relevant och användbar teori” (s 37).

Enligt projektgruppen måste socionomutbildningen, för att kunna uppnå en högre kvalitet, också ge tid och utrymme för studenters egen reflektion över gjorda erfarenheter. Det är oklart hur det ofta omtalade behovet av en höjd kravnivå inom socionomutbildningen skall kunna mötas, men tydligt är i alla fall att det finns ett samband mellan en höjd kravnivå och en syn på läroprocessen som mer betonar studentens egen aktivitet och egna erfarenheter. Att bättre än idag integrera utbildningens teoretiska och praktiska moment förutsätter en pedagogisk förnyelse.

Värt att tänka på är också vilka effekter olika undervisningsformer har för kvinnliga respektive manliga studenter. Bland studenterna på socionomutbildningen är männen i minoritet, och projektgruppen uppmärksammar detta faktum i samband med att man diskuterar mäns och kvinnors olika lärandestilar, d v s det faktum att kvinnliga och manliga studenter ofta har olika sätt att tillägna sig och integrera ny kunskap. Dessa olika lärandestilar behöver uppmärksammas mer än idag. Det handlar om att skapa en undervisning som är könsmedveten, d v s tar fasta på mäns och kvinnors ”olika studiemönster och strategier i lärosituationen” (s 59) men som också utmanar dessa mönster. För en utbildning som skall rusta studenterna för en yrkesverksamhet som förutsätter både *distans* och *närhet* (d v s såväl en förmåga att teoretisera och abstrahera

som att lyssna, samtala och utveckla sin empati) måste utbildningen utmana de förhållnings- och reaktionssätt som studenterna har med sig in i utbildningen. Utbildningen måste ge utrymme för *personlig utveckling*. Med detta konstaterande har vi också kommit fram till det som var ämnet för den andra projektgruppens arbete.

### **Projektet "Professionsspecifik färdighetsträning och personlig utveckling"**

I denna projektgrupps arbete har ingått att "fördjupa förståelsen av utbildningens tillkortakommanden" (s 80) med avseende på dess färdighetstränande och personligt utvecklande moment. Detta har man gjort genom att lyfta fram vissa centrala begrepp, betecknande sådant som socionomutbildningen bör ägna sig åt. Projektgruppen har gjort fokusgruppintervjuer med studenter, lärare och yrkesverksamma praktikhandledare. De intervjuade grupperna har gemensamt reflekterat över hur utbildningen uppmärksammar innehållet i de centrala begreppen samt vad som behöver göras för att förbättra utbildningen i just dess färdighetstränande och personligt utvecklande roll. Slutligen ger delrapporten ett antal konkreta förslag till förbättringsåtgärder.

De viktigaste av de begrepp undersökningen har syftat till att fördjupa är *personlig utveckling*, *personlig mognad*, *självkänedom* och *professionsspecifika färdigheter*. I tidigare utvärderingar av socionomutbildningen och statliga utredningsarbeten har dessa begrepp uppmärksamats och förknippats med brister i den aktuella utbildningen. Projektgruppen pekar bland annat på att flera aktörer har föreslagit förändringar i högskoleförordningens målformuleringar för socionomutbildningen, och att "studenters personliga mognad, ökad självkänedom och ett professionellt förhållningssätt" (s 81) där tydligare bör lyftas fram.

Enighet om dessa mål leder emellertid inte automatiskt till ett svar på frågan om hur målen skall förverkligas i utbildningen. Detta har varit projektgruppens särskilda utmaning. En utgångspunkt i arbetet har varit att

socionomen [har] en unik roll; kompetensen skall sträcka sig mellan mycket vida områden, från ett samhälleligt helhetsperspektiv på sociala problem till nära processer på individ- och gruppnivå; utbildningen måste hjälpa studenten att förvärva en handlingsberedskap för arbetet på dessa olika nivåer. (s 84)

I likhet med hur projektgruppen för projektet "Integrering av teori och praktik" såg på sitt ämne i relation till socionomutbildningen som helhet, menar gruppen bakom delprojekt 2 att den *personliga professionella utvecklingen* bör "naturligt integreras i de flesta av utbildningens olika moment". Man fortsätter:

Personlig utveckling kan ses som ett övergripande begrepp där personlig mognad och självkänedom ingår, och professionsspecifika färdigheter kan ses som en "klass" för sig. Vi /.../ vill snarare försöka problematisera det med utgångspunkt från två grundantaganden:

Det första antagandet kan formuleras som nödvändigheten av att studentens bild av sig själv och av världen ifrågasätts, vilket i sig innebär ofrånkomliga gränsöverskridanden. Mer konkret innebär överskridande en möjlig förändring av de personliga förståelseramarna och skall beröra/provocera såväl tanke som känsla. Förändringen kan även innebära befastande av tidigare bilder/förståelseramar. För att kunna tillskansa sig ny kunskap behöver man göra sig av med gammal, vilket kan vara en smärtsam process.

Det andra antagandet är att utbildningen är starkt kopplad till studenternas identifikationsprocess, deras identifikation med *sig själva* och med *den Andre*. Studenterna kommer med nödvändighet att genomgå en eller flera identifikationsprocesser i utbildningen. Den kommande yrkesidentiteten kan ses som såväl ett individuellt projekt som ett socialisationsprojekt, som innebär en utveckling av såväl yrkesidentitet som professionell handlingsberedskap.

Begreppet professionsspecifika färdigheter hör intimt samman med personlig utveckling och bör grundas på det kunskapsstoff och den faktabas som utbildningen tillhandahåller och kopplas till ”förändringen av bilder” och ”identifikationsprocessen”. Målet är att det hos studenten skall resultera i ett reflekterat professionellt förhållningssätt och handlingskompetens. Utbildningen har ett ansvar, att i det pedagogiska sammanhang som socionomutbildningen utgör, skapa tränande/prövande inslag för studenterna med åtföljande reflektionsutrymme. (s 84)

Fokusgruppintervjuerna med de olika grupperna aktörer i utbildningssammanhanget gav i stor utsträckning samstämmiga resultat. Bland de moment i utbildningen som lyftes fram som viktiga för den personliga utvecklingen och färdighetsutvecklingen nämns särskilt studiepraktiken, men i en mer övergripande mening är alla de moment viktiga som tydliggör *isomorfin*, strukturellheten mellan å ena sidan undervisningssituationen (med relationen lärare – grupp/enskild student) och å andra sidan socionompraktikens möte mellan socialarbetare och klienter. Vidare betonades att studenterna för sin professionella utveckling kontinuerligt måste ges utrymme att *reflektera* över sina förvärvade kunskaper och gjorda erfarenheter. Utbildningen kan ses som en socialisationsprocess där de handledda praktikperioderna utgör särskilt viktiga stationer, men socialisationen in i socionomrollen får inte bygga på ett ”mekaniskt” förvärvande av kunskaper och förhållningssätt utan måste hela tiden böttna i individen själv. I det sammanhanget blir de reflektionsutrymmen utbildningen kan erbjuda av helt avgörande betydelse.

Socionomutbildningen måste skapa möjligheter för studenten att förvärva en praktisk handlingskompetens. För socionomen är denna kompetens mångfacetterad; den innefattar bland mycket annat förmågan att samarbeta med andra (såväl andra socionomer som andra yrkesgrupper, politiker, klienter m fl), att möta klienter enskilt och i grupp (en socionom måste m a o behärska det professionella samtalet) samt att delta i och leda utvecklingsarbeten av olika slag, såväl strukturellt som interpersonellt. I sin strävan att rusta studenterna för en komplex yrkesroll har det utrymme socionomutbildningen ger studenterna att utveckla sin personliga mognad, sin självkänedom och sin empatiska förmåga en avgörande betydelse. Frågorna om personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning hänger så intimt samman därför att socionomen som sitt viktigaste arbetsredskap endast har *sig själv*.

Under rubriken *En modell och rekommenderade förändringar* (s 105ff) ger projektgruppen ett antal förslag till pedagogiska inslag som kan utveckla utbildningen. Här betonas bl a att socionomutbildningen skulle vinna på att innehålla någon form av *mentorskap*. I övrigt skall förslagen inte upprepas här, men det är viktigt att påpeka att samtliga förslag relaterar till områden där man idag kan iakttä tydliga brister i socionomutbildningen. Bristerna handlar om alltifrån en avsaknad av pedagogisk överblick och samordning till konkreta brister avseende t ex tids- och resurstilldelning (d v s vilket utrymme specifika moment tillåts få i utbildningen). Om delprojektets resultat skall sammanfattas i en punkt så kan denna nog uttryckas som en kritisk fråga om i vilken grad socionomutbildningen verkligen *satsas på* som professionsutbildning. Från såväl den statliga anslagsgivaren som de aktörer som aktivt planerar och leder utbildningen tycks medvetenheten (om än inte viljan) saknas om vad en socionomutbildning verkligen kräver – i termer av personella, rumsliga och tidsmässiga resurser – för att kunna leva upp till de kompetenskrav som socionomstudenternas kommande yrkesområden bör ha rätt att ställa.

### **Projektet ”Kvalitetssäkring av socionomutbildningen – med särskild inriktning mot uppsatsarbetet”**

Den sista projektgruppen, som har arbetat med frågan om kvalitetssäkring av socionomstudenternas C-uppsatsarbeten, har som tidigare nämnts haft den tydligast avgränsade uppgiften av

de tre grupperna. Denna uppgift har gruppen fullgjort genom ett intensivt samrådande om vilka som är socionomutbildningens (som *akademisk* utbildning) centrala kvalitetsaspekter och hur dessa konkret kan komma till uttryck i det sammanhang som för många studenter utgör kulmen på en lång utbildning, nämligen C-uppsatskursen. Under denna kurs – och i det konkreta arbetet med uppsatsen – skall en lång rad ämnesmässiga och teoretiska trådar knytas samman. Studenten skall där visa sig kompetent att samla in, bearbeta och analysera olika typer av data, förankra sin analys i teorier och presentera sitt arbete i en form som visar att man närmat sig ett vetenskapligt arbetssätt och förvärvat åtminstone baskunskaper i det vetenskapliga skrivandets konst. C-uppsatskursen är också det moment där utbildningens forskningsanknytning tydligast manifesteras.

Projektgruppen har arbetat med att granska uppsatser av skiftande typ och kvalitet samt att fördjupa diskussionen om kvalitetskriterier, examination och betygssättning. Ett viktigt stöd i sina diskussioner har gruppen fått från de lokala referensgrupper som i samband med projektet har bildats vid de olika utbildningsinstitutionerna. I projektgruppens material har också ingått resultaten från en enkät som behandlade ”hur studenterna på A-, B- och C-nivå förbereds för vetenskapligt arbete, hur handledning och examination av C-uppsatser organiseras inom grundutbildningen samt hur forskningsanknytningen av handledare och examinatore ser ut” (s 112).

Ett problematiskt förhållande, som projektgruppen har tagit avstamp i, är att det ofta råder oklarhet kring de kriterier utifrån vilka uppsatsen bedöms och betygssätts samt – även i sådana fall då uttalade kriterier finns – oklarhet om hur dessa kriterier tillämpas. Detta minskar i sin tur studenternas rättsäkerhet och bidrar till att skapa en osäkerhet i hela uppsatsarbetet. Till studentens oro för att själv inte räcka till – att inte gå i land med uppsatsprojektet – tillkommer en oro för en svårtydbar och oförutsägbar bedömning från examinatorns sida. Ett exempel på sådan oklarhet kan vara de ”viktningförfaranden” som ofta förekommer, där styrkor avseende vissa delar av en uppsats tillåts uppväga brister i andra delar. Projektgruppen tar visserligen inte generellt avstånd från sådana viktningar, men menar att dessa har sin funktion endast i de fall då uppsatsens olika beståndsdelar ändå är presenterade på ett tillfredsställande sätt, medan däremot ”de uppsatser som helt saknar specificerade ingredienser eller uppvisar allvarliga brister i dessa kvalificerar sig för betyget underkänd” (s 122). Detta är ett bland flera exempel på hur ökad tydlighet och enhetlighet i bedömningen kan undanröja uppsatsarbetets osäkerhetsfaktorer.

Projektgruppens utgångspunkt har varit att socionomutbildningarna som ett nödvändigt steg i det kvalitetshöjande arbetet måste enas om gemensamma kriterier och förmedla dessa till sina uppsatshandledare och -examinatore. Ett sådant arbete ställer dock stora krav, dels på nationell samordning mellan institutionerna, dels på de enskilda institutionernas planering och genomförande av uppsatskurserna.

Varför är då dessa uppsatskurser så viktiga som en kvalitetsmarkör för utbildningen? Tidigare i rapporten har nämnts områden som tydligt betonar de yrkesförberedande aspekterna av utbildningen. I vilken grad hör C-uppsatsarbetet dit? För de personer som har ingått i projektgruppen är nog svaren på dessa frågor uppenbara – den akademiska meriteringen måste självklart vara en central del i professionsutbildningen och rusta studenterna för kvalificerat kunskapssökande som en viktig aspekt av den framtida professionsutövningen – men frågorna är nog knappast helt okontroversiella inom socionomutbildningen som helhet med dess nedärvda motsättning mellan ”akademiskt” och ”praktiskt”. Ett sammanfattande svar på frågorna måste nog ändå bli att C-uppsatsarbetet är viktigt just därför att det så tydligt pekar på några av såväl

utbildningens som professionsutövningens centrala kvalitetsaspekter, t ex förmågan att förhålla sig kritiskt prövande till olika typer av kunskap (av direkt betydelse för möjligheten att driva ett utvecklingsarbete) och att skriva saklig och argumenterande text (en förmåga som för arbetet med utredningar i socialt arbete kan ha en avgörande betydelse för klienters rättssäkerhet). I många fall ger uppsatsarbetet därtill en konkret träning i t ex intervjuteknik eller andra former av datainsamling som bygger på studentens kommunikativa förmåga.

De senare iakttagelserna ligger emellertid utanför en egentlig sammanfattning av delprojektets resultat. Uppsatsarbetets självklara prägel som kvalitetsmarkör för utbildningen är där förutsatt. Vad som däremot betonas är uppsatsarbetets betydelse för studenternas vetenskapliga meritering. I takt med att socialt arbete har etablerat sig som forskningsämne har allt fler socionomer ägnat sig åt forskning, och forskningsinsatser – på mer eller mindre kvalificerade nivåer – blir alltmer en naturlig del av det sociala arbetets praktik. Samtidigt kan det vara viktigt att lyfta fram uppsatsarbetets värde för de ovan nämnda konkreta yrkesaspekterna när vi i detta kapitel ställer de tre delrapporterna jämte varandra.

Projektgruppen har belyst och föreslagit förbättringar i uppsatsprocessen från tre utgångspunkter: *bedömningskriterier* för uppsatser, uppsatsarbetets *organisation* (med avseende på handledning och examination) samt frågan om hur utbildningen i övrigt *förbereder* studenterna för uppsatsarbetet på C-nivå. När det gäller den första punkten, bedömningskriterierna, är resultatet av projektgruppens arbete enkelt att sammanfatta. Gruppen har utarbetat sju kriterier för vad C-uppsatser måste innehålla, nämligen 1) en formulering och avgränsning av forskningsfrågan/orna, 2) en beskrivning av kunskapsläget, 3) en teoretisk tolkningsram, 4) en egen bearbetning av och reflektion över det sammanställda materialet, 5) en redovisning av och motiveringar för den valda datainsamlingsmetoden, 6) etiska överväganden samt 7) en god framställning och komposition (dessa kriterier förklaras mer ingående på s 120f).

För att socionomstudenterna skall kunna uppfylla dessa kriterier behöver utbildningen erbjuda kvalificerad uppsatshandledning, men den behöver också på tidigare nivåer introducera studenterna i vetenskapliga perspektiv och ett vetenskapligt arbetssätt. Med detta konstaterande har vi också kommit in på den andra och tredje av projektgruppens utgångspunkter, nämligen att närmare granska frågan om uppsatsarbetets organisation och hur utbildningen förbereder studenterna för C-uppsatsarbetet. Här menar projektgruppen att en tydligare samordning av de olika momenten ter sig nödvändig. Det handlar då både om en *samordning av kursmoment genom hela utbildningen* (en samordning som ”bygger på idén att behandla alla de utbildningsmoment som innehåller forskningsmetodik och vetenskapligt skrivarbete som delar av en och samma kurs, vilken förestås av en särskild kursföreläsare” (s 123)) och en *samordning av nyckelfunktionerna i C-uppsatsarbetet*, närmare bestämt handledar- och examinatorfunktionerna. Samordningen i det senare avseendet

löses bäst genom tillsättande av ett handledarkollegium, där handledare och examinatorer ges tillfälle att reflektera över den egna praktiken. Skriftliga betyg och motiveringar från examinatorernas sida är ett sätt att bidra till reflektionen kring handledning och examination. Examinators skriftliga utlåtande skall även delges studenterna som ett led i arbetet med att stärka deras rättssäkerhet. (s 123)

Sammanfattningsvis kan de uttalade behoven av *tydlighet* och *samordning* ses som de centrala slutsatserna av projektgruppens arbete. Behovet av samordning avser både den nationella nivån och de enskilda utbildningsinstitutionerna, och i det senare fallet både relationen mellan kursmoment i olika delar av utbildningen och de specifika funktionerna för handledning och

examination av uppsatser. Behovet av tydlighet avser inte minst bedömningskriterierna för C-uppsatsarbetet. Projektgruppens arbete har här resulterat i en uppsättning kriterier som kan gälla för alla landets socionomutbildningar, vilket är ett konkret tecken på att det pedagogiska utvecklingsprojektets intentioner att samla landets alla socionomutbildningar kring ett gemensamt kvalitetsutvecklingsarbete har varit framgångsrikt.

## Är en syntes möjlig?

Denna rapport har presenterat slutsatser från undersökningar på tre besläktade men ändå i någon mening separata områden. I ett försök att både fånga essensen hos dessa synpunkter och peka på några för de tre delprojekten gemensamma mönster, har jag valt att sammanfatta delprojektens slutsatser i följande sju punkter, som också kan ses som åtgärdsrekommendationer för en höjd kvalitet i socionomutbildningen:

1. Det behövs en mer jämlik relation mellan forskning, utbildning och utbildning inom socialt arbete och ett större utbyte mellan kunskapsfälten.
2. De personligt utvecklande och färdighetstränande momenten i utbildningen behöver utvecklas och få en starkare förankring: organisatoriskt, personellt och ekonomiskt.
3. Socionomutbildningarna behöver skapa likartade strukturer och arbetsrutiner samt en gemensam uppsättning kriterier för att säkerställa en hög och likvärdig kvalitet i C-uppsatsarbetet.
4. Former för nationellt utbildningssamarbete behöver utvecklas.
5. Socionomutbildningen bör innehålla två handledda praktikperioder.
6. Ett gott klimat för lärande och tillika integration mellan teori och praktik måste befrämjas inom socionomutbildningens ram.
7. Satsningar behöver göras på att uppmärksamma och utveckla lärarnas pedagogiska kompetens och därmed stärka såväl utbildningens yrkesrelevans som integrationen teori–praktik.

Även om varje enskilt delprojekt har kommit till sina egna, specifika slutsatser finns det också många beröringspunkter mellan projektgruppernas rekommendationer. I nedanstående tabell presenteras de viktigaste slutsatserna från respektive delprojekt ordnade under var och en av de ovan nämnda punkterna. Texten från delrapporterna har här i någon mån redigerats om, men varje enskild slutsats återfinns i någon av de tre delrapporternas sammanfattande avsnitt.

<p style="text-align: center;"><b>INTEGRERING AV TEORI OCH PRAKTIK</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Slutsats:</b> Det behövs en mer jämlik relation mellan forskning, utbildning och yrkespraktik inom socialt arbete och ett större utbyte mellan kunskapsfälten.</p> <p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fler lärare involveras i placering och uppföljning av studenter i handledd studiepraktik;</li> <li>- professionella socionomer deltar i kursutveckling och i bedömning av examinationer som behandlar integration av teori och praktik;</li> <li>- lärare ansvarar för informella diskussionsgrupper som riktas till yrkesfältet och speciellt till relativt nyutexaminerade socionomer som ett stöd i den fortsatta professionaliseringen;</li> <li>- forskningscirkular, som leds av forskare och lärare i socionomutbildningen och som riktar sig till arbetsplatser, genomförs;</li> <li>- en mer jämlik samverkan sker mellan socionomer och forskare/lärare i forskningsprojekt, där de båda yrkesfältens språk och kunskaper berikar varann utan inbördes rangordning;</li> <li>- pedagogisk, vetenskaplig och professionell kompetens bör värderas lika, även ur lönesynpunkt.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PERSONLIG UTVECKLING OCH PROFESSIONS- SPECIFIK FÄRDIGHETS- TRÄNING</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Slutsats:</b> De personligt utvecklande och färdighetstränande momenten i utbildningen behöver utvecklas och få en starkare förankring: organisatoriskt, personellt och ekonomiskt.</p> <p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- varje institution upprättar ett styrdokument som tydliggör hur personligt utvecklande mål och färdighetstränande inslag i utbildningen skall förverkligas;</li> <li>- en samordningsansvarig utses på varje institution med ett särskilt ansvar för att personlig utveckling och professions-specifik färdighetsträning inom utbildningen skall kännetecknas av kontinuitet, integration och progression;</li> <li>- moment av personlig utveckling och professions-specifik färdighetsträning synliggörs i utbildnings- och kursplaner, och studenternas lärandemål formuleras studentaktivt;</li> <li>- olika reflektionsarenor i utbildningen tydliggörs och examinationsformer som uppmanar till och stödjer reflekterande processer utvecklas;</li> <li>- i kursutvärderingar skall inslag av personlig utveckling och professions-specifik färdighetsträning värderas;</li> <li>- återkommande inslag av feedback till studenten från andra studenter och lärare utvecklas.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>KVALITETSSÄKRING AV SOCIONOMUTBILDNINGEN – MED SÄRSKILD INRIKTNING MOT UPPSATSARBETET</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Slutsats:</b> Socionomutbildningarna behöver skapa likartade strukturer och arbetsrutiner samt en gemensam uppsättning kriterier för att säkerställa en hög och likvärdig kvalitet i C-uppsatsarbetet.</p> <p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en kursföreståndare för alla de kurser och kursmoment som innehåller ämnet forskningsmetodik tillsätts;</li> <li>- varje utbildningsinstitution tillsätter ett handledar-kollegium för dem som handleder vetenskapliga arbeten inom grundutbildningen;</li> <li>- varje utbildningsinstitution inrättar ett etiskt granskningsråd som i tveksamma fall bistår handledaren och granskar uppsatsarbeten ur ett etiskt perspektiv;</li> <li>- examinatorns betyg och motivering nedtecknas på ett skriftligt utlåtande som efter examinationen överlämnas till både studenten och dennes handledare.</li> </ul>
---	---	---



<p><i>Till ett ökat utbyte mellan utbildning och yrkesfält kan socionomstudenterna särskilt bidra genom att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- förmedla kunskaper mellan de båda kunskapsfälten;</li> <li>- klargöra begrepp och skeenden som är oklara för att på så sätt främja förståelsen mellan två skilda språkliga domäner.</li> </ul>		
<p><b>Slutsats:</b> Former för nationellt utbildningssamarbete behöver utvecklas</p>		
<p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ett större pedagogiskt utbyte mellan de olika socionomutbildningarna.</li> </ul>	<p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- samordningsansvariga [för personligt utvecklande och färdighetstränande moment i utbildningen] bildar ett nationellt nätverk för erfarenhetsutbyte.</li> </ul>	<p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kursföreläsarna [för kurser och kursmoment som innehåller ämnet forskningsmetodik] ingår i ett nationellt nätverk där frågor kring metodkunskaper, metodträning, pedagogik, vetenskapligt skrivarbete, handledning, examination och kvalitets-säkring diskuteras;</li> <li>- en nationell handledarutbildning inrättas;</li> <li>- ett periodiserat system för extern granskning av uppsatsarbeten inom socionomutbildningen skapas.</li> </ul>
<p><b>Slutsats:</b> Socionomutbildningen bör innehålla två handledda praktikperioder.</p>		
<p><i>Projektgruppens uppfattning är att två handledda praktikperioder kan möjliggöra följande:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en professionell fördjupning och möjlighet [för studenten] att jämföra två olika verksamhetsfält inom socialt arbete;</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- en förstärkning av integrationen mellan teori och praktik genom fler möjligheter att använda exempel från praktiken i teoretiska studier;</li> <li>- en balansförskjutning från tonvikt på utbildning till tonvikt på professionalitet genom att de båda praktikperioderna ges olika inriktning;</li> <li>- en specialisering, genom att den första praktikperioden t ex fokuserar strukturellt socialt arbete och den senare fokuserar arbete med individer, familjer och grupper.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Slutsats:</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Ett gott klimat för lärande och tillika integration mellan teori och praktik måste befrämjas inom socionomutbildningens ram.</i></p> <p><i>Projektgruppen argumenterar för följande åtgärder:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- samtliga kurser skall vara tydligt kopplade till socialt arbete som ämne och profession;</li> <li>- kontinuerliga överväganden skall göras kring vilka teorier eller teoretiska modeller som är relevanta på verksamhetsfältet och dessa skall införlivas i socionomutbildningen;</li> <li>- hänsyn skall tas till olika lärstilar;</li> <li>- en diskussion om genus och vilka pedagogiska hänsyn som måste tas med anledning av den påtagliga snedfördelningen mellan könen skall föras i lärosalen i både lärar- och studentgrupperna;</li> <li>- i möjligaste mån skall varje student tillåtas delta aktivt i hela läroprocessen från planering till utvärdering.</li> </ul>		
---	--	--

<p><b>Slutsats:</b>  Satsningar behöver göras på att uppmärksamma och utveckla lärarnas pedagogiska kompetens och därmed stärka såväl utbildningens yrkesrelevans som integrationen teori–praktik.</p> <p><i>Projektgruppen argumenterar för att:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en fördjupad diskussion förs om vad pedagogisk kompetens är och hur den kan utvecklas på en professionsutbildning;</li> <li>- strukturlikheten mellan socionomutbildningen och professionellt socialt arbete uppmärksammas och de parallellprocesser lärosituationen ger tillvaratas för att öka möjligheten till integration mellan teori och praktik;</li> <li>- utbildningsinstitutionerna uppmuntrar lärare till samarbete med socionomernas verksamhetsfält och med brukarorganisationer, ett samarbete som bör vara obligatoriskt och ligga inom lärarnas pedagogiska uppdrag;</li> <li>- lärarnas pedagogiska kompetens utvecklas även genom att studenterna engageras i kursutvecklingen.</li> </ul>		
---	--	--

Av ovanstående sju punkter, som syftar till att sammanfatta resultaten från de tre delrapporterna, kan egentligen samtliga sägas peka på behovet av en nationell samordning mellan socionomutbildningarna. För att kunna bära frukt bör strävan efter större jämbördighet mellan det sociala arbetets olika kunskapsområden, efter att stärka såväl de personligt och professionellt utvecklande momenten som integrationen teori–praktik i utbildningen, efter att befrämja lärarnas pedagogiska kompetensutveckling samt efter att skapa gemensamma kriterier för uppsatsarbetet vara något som alla socionomutbildningar står bakom, genomför samordnat och – i vissa avseenden – i direkt samarbete. Några av slutsatserna handlar direkt om ett sådant önskat samarbete, t ex de nämnda förslagen om att nationella nätverk skapas.

För en av punkterna, där det konstateras att alla socionomutbildningar bör innehålla två handledda praktikperioder, kan argumenten nog uppfattas som mer kontroversiella, eftersom projektgruppen menar att en ordning som redan finns vid vissa av utbildningarna bör spridas till alla. Dessa rekommendationer kommer troligen att möta ifrågasättanden, därför att det som av projektgruppen har framställts som ett ideal (två handledda praktikperioder) knappast uppfattas så inom alla utbildningar och inriktningar.

Tänkarna kring nationell samordning och samarbete mellan utbildningsinstitutionerna ligger i linje med själva idén om ett nationellt pedagogiskt utvecklingsprojekt och skulle om de förverkligades utgöra en vidareutveckling och ett fördjupande av detta projekts intentioner. Projektgrupperna har uppenbarligen i väsentlig grad varit nöjda med hur samarbetet har fungerat, och ser flera framkomliga vägar för ett mer omfattande samarbete med direkt syfte att höja socionomutbildningens kvalitet på det nationella planet. Enskilda utbildningsinstitutioner kan här dra nytta av det gemensamma arbetet och de gemensamma erfarenheterna och slippa att på egen hand ”uppfinna hjulet”.

Även om dessa slutsatser får ses som mycket positiva och de tydligaste frukterna av projektgruppernas arbete har varit – inte ett grävande i svårigheter för socionomutbildning utan ett identifierande av dess möjligheter, dess potential för kvalitetshöjning – rymmer de ändå en problematik. Socionomutbildningarna är nämligen inte bara samarbetspartners i ett nationellt utvecklingsarbete utan också konkurrenter: om studenter, resurser, praktikplatser m m. Denna konkurrenssituation har som en av sina konsekvenser ett behov hos de olika socionomutbildningarna att profilera sig, att utveckla sina särdrag. Landets socionomutbildningar är redan i utgångsläget påfallande lika varandra; flera av förslagen i denna rapport pekar på att de skulle behöva bli ännu mera lika.

Frågan om likhet respektive profilering kan synas rymma ett motsatsförhållande, men jag menar att det i så fall är ett dialektiskt sådant. Den ”syntes” som efterlyses i det här avsnittets rubrik kan, tror jag, rymma såväl lokal profilering som nationell samordning. Det pedagogiska utvecklingsprojektet har bl a åstadkommit ett identifierande av ett antal centrala punkter i utbildningen, punkter där ett kvalitetsutvecklande arbete har allt att vinna på en ökad samsyn och samordning mellan utbildningarna. Det kan här handla både om innehållet i konkreta kurser och kursmoment och om hur institutionernas arbete med en viss typ av kurser organiseras. Samordning i dessa fall handlar inte bara – eller ens främst – om att ”göra likadant” utan om att vinna styrka av varandra. Behovet av samsyn och samordning avser emellertid också mer övergripande frågor och frågor som mer handlar om kulturen inom socionomutbildningen än om konkreta inslag i den. En samsyn behöver växa fram beträffande hur ett antal relationer betraktas, såsom relationerna mellan teori och praktik, mellan forskningen och det praktiska sociala arbetet samt mellan utbildningens yrkesförberedande och forskningsförberedande/akademiskt meriterande delar. Jag har i detta slutkapitel försökt argumentera för att de motsättningar som dessa relationer fortfarande anses rymma kan och bör övervinnas inom socionomutbildningen. I rapporten har också talats om behovet av en ny kultur inom socionomutbildningen, där forskningen, utbildningen och yrkespraktiken jämföras och där kunskaper från de olika fälten värderas mer lika. Projektgrupperna har därmed också i en väsentlig mening tagit ställning till *innehållet* i den efterlysta samsynen: *för att socionomutbildningens studenter skall kunna integrera teoretiska och praktiska kunskaper – och för att deras utveckling i personligt, professionellt och akademiskt hänseende verkligen skall kunna bilda en stabil plattform för deras framtida yrkesutövning – behöver hela utbildningen genomsyras av en integrerande syn på dessa kunskapsområden.*

Samtidigt rymmer rapporten en rad exempel på områden där man inom de olika utbildningarna gör och tänker på olika sätt. Detta bör inte betraktas som ett problem utan kan snarare utgöra en styrka. Ett pedagogiskt utvecklingsarbete måste bygga på stort mått av innovativt tänkande, att man vågar pröva något nytt. Först därefter är det möjligt för andra att lära av ens erfarenheter. Genom att göra exempel och erfarenheter från olika socionomutbildningar synliga kan denna projektrapport bidra till att möjliggöra ett jämförande av erfarenheter, vilket måste vara grunden för ett gemensamt lärande.

Socionomutbildningarna kommer därtill även fortsättningsvis att behöva ”odla sin särart”. Det som behövs idag är inte likriktning eller en detaljstyrning av vilka moment utbildningarna skall innehålla. Både av konkurrens- och kvalitetsskäl behövs mångfalden och de olika profileringsringarna inom detta utbildningsområde. Det som dock bör betonas är att mångfald och profilering har sina roller *inom en ram*, en ram som detta projekt har försökt beskriva men som också kan uttryckas i termer av högskoleförordningens målbeskrivningar eller studenternas och arbetsmarknadens behov av en utbildning vars innebörd är tydlig. De kunskaper och erfarenheter studenterna förvärvar under utbildningen måste vara möjliga att översätta till yrkespraktikens språk, arbetsuppgifter och behov; och omvänt: socionomyrkets varierande roller måste finna sin motsvarighet, både (i en övergripande mening) i varje enskild utbildning men också (mer specifikt) genom att de olika utbildningarna tillåter sig lyfta fram sina egna profiler och teman.

Här har talats om behovet av en gemensam ram för socionomutbildningarna. Som Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar så tydligt har framhållit bör all socionomutbildning också byggas runt en gemensam *kärna*, nämligen ämnet socialt arbete.<sup>1</sup> Detta ämne är i sig mångfacetterat och med ytor mot en rad olika kunskapsområden. Liksom det professionella sociala arbetet rymmer en rad olika roller och praktiker rymmer även det akademiska ämnet socialt arbete en mångfald. Utbildningen får inte dölja denna mångfald, men måste ständigt arbeta med frågan om hur den kan syntetiseras och göras begriplig. Samarbetskommitténs pedagogiska utvecklingsprojekt bör kunna utgöra ett viktigt bidrag till en sådan utveckling.

## Med socionomutbildningen mot framtiden

Under de närmaste åren lär betydande förändringar komma att påverka situationen för svensk socionomutbildning. Även om det inte finns utrymme för att i denna rapport gå in i detalj på de viktiga utmaningar som socionomutbildningen står inför till följd av både social- och utbildningspolitiska processer, kan det ändå vara värt att antydningssvis peka på några. Till utmaningarna för socionomutbildningen hör bl a:

- Den snabba tillväxten som utbildningarna har genomgått, både som en följd av ett ökat antal utbildningsinstitutioner med socionomexamensrättigheter och ett större antal antagna och utexaminerade studenter från respektive institution. Det är ännu för tidigt att avgöra vilka de långsiktiga konsekvenserna av denna expansion kommer att bli, och de beräkningar som har gjorts av antalet utexaminerande socionomer sett i relation till framtidens arbetsmarknad (med hänsyn taget till bl a pensionsavgångar) innehåller många osäkra faktorer. Flera av institutionerna har uttryckt farhågor för att man är på väg mot en situation där

---

1. Se t ex Samarbetskommitténs yttrande över utredningen *Social omsorgsutbildning och socionomutbildning – en översyn* (Högskoleverket 2003b) på <http://www.socionomutbildning.se/skfsis/yttranden.htm>.

socionomutbildningen utbildar för arbetslöshet. Ett område där expansionens nackdelar dock redan kan märkas tydligt är de växande svårigheter som utbildningsinstitutionerna har med att finna bra praktikplatser för sina socionomstudenter.

- Det förslag om inrättandet av en ny socionomexamen, innefattande såväl dagens socionomexamen som den nuvarande sociala omsorgsexamen, som nyligen har presenterats (Högskoleverket 2003b). Förslaget kommer, om det blir verklighet, att få konsekvenser för socionomutbildningens innehåll, men det kommer också med all sannolikhet att medföra att flera av de utbildningsinstitutioner som idag innehar examensrättigheter för social omsorgsexamen kommer att prövas och – i ett antal fall – godkännas som utfärdare av socionomexamen. Konsekvenserna av den ytterligare expansion av antalet socionomutbildningar som detta skulle medföra är idag inte möjliga att förutse, men Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar har i ovan nämnda yttrande uttryckt sina farhågor i denna fråga.
- Bolognaprocessen (se Utbildningsdepartmentet 2004), vars uttalade syfte är att till år 2010 ”skapa ett gemensamt europeiskt område för högre utbildning, The European Higher Education Area (EHEA)” (a s 10). Konkret innebär detta att Sverige är delaktigt i den process som skall åstadkomma jämförbarhet mellan alla högre utbildningar i Europa. Bolognaprocessen kommer att få påtagliga konsekvenser för svensk universitets- och högskoleutbildning, socionomutbildningen inräknad. Några av dessa konsekvenser har bedömts vara 1) att den högre utbildningens examina delas in i tre olika nivåer: grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå, 2) att den grundläggande högskoleutbildningen delas in i grundnivå och avancerad nivå och att en nivåbestämning av samtliga kurser genomförs, 3) att en ny masterexamen, som kan omfatta 40 eller 80 poäng, införs och att den nuvarande magisterexamen samtidigt avskaffas samt 4) att det europeiska s k ECTS-systemet (som innehåller både studiepoäng och betygsskala) införs i Sverige, både i grundläggande högskoleutbildning och forskarutbildning, och att den sju gradiga ECTS-betygsskalan införs som huvudalternativ i högskoleförordningen. För socionomexamen i sig har dock inte föreslagits någon specifik förändring som en följd av Bolognaprocessen (däremot, som redan har nämnts, i Högskoleverkets förslag om en integrering av social omsorgsexamen i en ny socionomexamen). Socionomexamen förblir en yrkesexamen och utbildningen bibehåller sin omfattning av 140 poäng. Det är dock uppenbart att Bolognaprocessen på de nyss nämnda punkterna kommer att få betydande konsekvenser för socionomutbildningens utformning och hur utbildningen på olika nivåer organiseras vid de olika utbildningsinstitutionerna.

Inför ovan nämnda utmaningar står ingen av landets socionomutbildningar oberörd, men när det gäller den kanske viktigaste av dem – Bolognaprocessen – är man ännu bara i begynnelsen av arbetet med att dra slutsatser och försöka tolka dess konsekvenser. Sett ur perspektivet av förväntad omvandling, styrd av politiska beslut och andra yttre faktorer, kan tidpunkten tyckas vara illa vald att börja implementera de många förslag som det nationella pedagogiska utvecklingsprojektet har mynnat ut i. Samtidigt är det emellertid nödvändigt att komma ihåg syftet med detta projekt, d v s dess kvalitetshöjande intentioner. För författarna till denna rapport råder det inte någon tvekan om att de socionomutbildningar som verkligen tar sig an de utmaningar som rapporten har pekat på – och arbetar aktivt utifrån dess olika förslag – också kommer att stå bättre rustade att möta andra utmaningar.

Slutligen skall sägas något om de ekonomiska resurserna för socionomutbildningen. Behovet av ett resurstillskott har redan nämnts som en viktig förutsättning för ett framgångsrikt pedagogiskt utvecklingsarbete.<sup>2</sup> Här är vi visserligen återigen inne på de ”yttre faktorernas” område, och projektets syfte var inte att analysera dessa utan att peka på vilka förändringar som socionomutbildningarna inom och mellan sig själva och av egen kraft kan åstadkomma. Samtidigt har inte minst detta sista avsnitt visat det problematiska med en sådan förutsättning, eftersom omvärldens krav på socionomutbildningen hela tiden förändras och ett ”inre” arbete hela tiden måste relatera sig till en rad yttre förändringsprocesser. Inför mötet med framtidens krav behöver Sveriges socionomutbildningar både rannsaka sig själva och utveckla incitamenten och formerna för ett nödvändigt kvalitetsutvecklingsarbete men, vilket förtjänar att framhållas, också med större tydlighet och samstämmighet betona vad utbildningen själv kommer att kräva för att lyckas i detta arbete.

---

2. Det kan här också finnas skäl att citera vad Högskoleverkets bedömargrupp skrev om resursfrågan i den senaste utvärderingen av socionomutbildningen, Högskoleverket 2003a, s 388: ”Även om resursläget förbättrats något sedan den förra utvärderingen anser vi, i likhet med den förra bedömargruppen, att en ökning av socionomprogrammets resurser fortfarande är befogad. Flera av de brister som påpekas i denna utvärdering kräver resurser för att åtgärdas. Vissa utbildningsbetingelser har dessutom tillkommit eller accentuerats sedan den förra utvärderingen gjordes. Ambitionsnivån skall exempelvis höjas beträffande utbildningsmålen vad gäller personlig utveckling, empatisk förmåga och samtalsmetodik.”





# LITTERATURFÖRTECKNING

- Adams, Robert, Lena Dominelli & Malcolm Payne (1998) *Social Work. Themes, Issues and Critical Debates*. London: MacMillan.
- Andersen, Tom (1994) *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Smedjebacken: Mareld.
- Andersson, Gunnar & Anders Persson (2002): *Coaching och handledning av grupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Askeland, Kjell (1982) *Problem i socialarbetarutbildningen – Ett drömspel*. Stockholm: Liber.
- Baxter Magolda, Marcia (1992) *Knowing and Reasoning in College – Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*, San Francisco: Jowey-Bass Publishers.
- (1994) "Post-College Experiences and Epistemology", *The Review of Higher Education*, Vol. 18, No. 1, 25–44.
- (1995) "The integration of Relational and Impersonal Knowing in Young Adults' Epistemological Development", *Journal of College Student Development*, Vol. 36, No. 3, 205–216.
- (1998) "Learning and gender: Complexity and possibility", *Higher Education*, Vol. 35, 351–355.
- Belenky, Mary Field, Blythe M Clinchy, Nancy R Goldberger, & Jill M Tarule (1986). *Women's Ways of Knowing – The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books.
- Bergmark, Åke (1998) *Nyckelbegrepp i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernler, Gunnar & Lisbeth Johnsson (1989) *Att handleda praktikanter i sociala yrken*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bjurwill, C (2001) *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, B S (ed) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Boström, Lena (opubl) *Spelar metoderna någon roll? Om grammatikinlärning i kombination med inlärningsstilar*. Umeå universitet, doktorsavhandling (under utgivning).
- Börjeson, Agnes & Petra Meyer (1997) *Utbildningskultur och kön – En rapport från studenternas vardag*. Stockholms universitet: Pedagogiskt utvecklingsarbete, PU-rapport nr 2.
- Carlgren, Ingrid (1996) "Läroutbildning som yrkesutbildning" i Ds 1996:16 *Läroutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Croona, Gill (2003) *Etik och utmaning. Om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Växjö: Växjö University Press.
- Dellgran, Peter & Staffan Höjer (1999). *Kunskapandets villkor och gestalt*. CUS-skrift 1999:1. Stockholm.
- (2000) *Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete*. Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.
- Dunn, Rita & Shirley A Griggs (eds) (2000) *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Dunn, Rita, & Ken Dunn (1999) *The Complete Guide to the Learning Styles Inservice System*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ekeberg, Margaretha (2001) *Tillägnet av vårdvetenskaplig kunskap*. Åbo akademi.
- Elofsson, Stig (1998) *Student på Socialhögskolan*. Stockholms universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Franke, Anita (1997) *Praktikhandledning och mentorskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke-Wikberg, Sigbrit m fl (1994) *Vetandets vägar. Perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Fryk, Lasse (1999) *En berättande text om Projekt Gunnared*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Gerdman, Axienne (1989) *Klient, praktikant, handledare – om att utveckla en egen yrkestheori*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Gilligan, Carol (1982) *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma.
- Hammarén, Maria (1995) *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Brevskolan.

- Helleday, Ann & Patricia Rosén (1974) *Att förändra det oföränderliga – ett pedagogiskt dilemma*. Stockholms universitet: Socialhögskolan
- Hellertz, Pia (1999) *Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier? En studie av tjugosju kvinnliga socionomstuderande*. Örebro Universitet.
- (2004) *Färdighetsbaserat lärande enligt Alvernomodellen*. Örebro: Veje International.
- Hugelius, Anna (2003) *Manliga socionomstuderandes syn på kunskap och lärande – En kvalitativ studie av femton socionomstuderande män*. Örebro universitet, D-uppsats.
- Härnqvist, Kjell (1999) *En akademisk fråga – en ESO-rapport om ranking av C-uppsatser*. Ds 1999:65. Stockholm: Fakta info direkt.
- Högskoleförordningen*, examensordning SFS 1993:100.
- Högskoleverket (1997) *Examinationen i högskolan. Slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt*. Högskoleverkets rapportserie 1997:39R. Stockholm.
- (2000) *Utvärdering av Socionomutbildningar*. Högskoleverkets rapportserie 2000:6R. Stockholm.
- (2003a) *Socialt arbete. En nationell genomlysning av ämnet*. Högskoleverkets rapportserie 2003:16R. Stockholm.
- (2003b) *Social omsorgsutbildning och socionomutbildning. En översyn*. Högskoleverkets rapportserie 2003:29R. Stockholm.
- Jenner, Håkan (2000) *Se oss i berättelsen*. Stockholm: Bjuerner och Bruno
- Jerlang, Espen et al (1986) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Almqvist och Wiksell
- Johnsson, Lisbeth (1990) *Att utbilda socialarbetare*. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Johnsson, Lisbeth & Hans Lindgren (2000) ”Yrkesroll och professionalitet”. I Bernler, Gunnar m fl *Psykosocialt arbete, idéer och metoder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Killén Heap, Kari (1979) *Handledning i socialt arbete*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential Learning – Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kullberg, Karin (2000) *Hoppar MAN av? – en studie av män som avbrutit socionomutbildningen i Lund*. Lund: Meddelanden från Socialhögskolan.
- (2001) *PM för praktik*. Lund: Informationsmaterial från Socialhögskolan.
- Kåhl, Ingela (1995) *Socialarbetarkåren – den lindansande professionen*. Lund: Boxbox förlag.
- Larsson, Mona & Cathrine Lauri (2003) *Varför hoppar de av? – en studie om de avhoppade studenterna på socionomutbildningen vid Örebro universitet under åren 1998 – 2002*. Örebro universitet: C-uppsats.
- Lauvås, Per & Gunnar Handal (2001) *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Mansfield, Annick & Blythe Clinchy (1992) *The Influence of Different Kinds of Relationships on the Development and Expression of “Separate” and “Connected” Knowing in Undergraduate Women*. Paper vid 22nd Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Montreal.
- Martin, Jane Roland (1994) ”Bildade kvinnor – motsägelser och utmaningar”, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 4, 3–17. Stockholm/Uppsala.
- Maron, Ference, Dai Hounsell & Noel Entwistle (1986) *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Morén, Stefan (1996) *Att utvärdera socialt arbete*. Stockholm: Publica.
- (2000) *Introduktion till studier i Socialt arbete*. Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Nationalencyklopedin* (1989–1996). Band 1–20. Höganäs: Bra böcker.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (1999) *Mesterlaere. Laering i social praksis*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.
- Norlander, Kerstin (1994) ”Vad gör strukturerna med oss? – Feminismens akademiska dilemma”. *Häftet för Kritiska studier*, nr 4. 3–10.
- Nyberg, Rainer (2000) *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Erik & Jenny Ljunghill (1995) ”Naive theory” in social treatment work. Paper vid Nordiska Socialhögskolekommitténs konferens i Århus augusti 1995.

- Olsson, Gudrun (2002) "Relationen mellan forskning och praktik". S 71–88 i Pask, Gordon L & B C E Scott, Learning Strategies and Individual Competence, *International Journal of Man-Machine Studies*, Vol. 4, 217–253.
- Payne, Malcolm (1996) *Modern social work theory*. London: MacMillan.
- (2001) "Social Work Education – International Standards". S 25–45 i *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Hessel, Sven (ed) Edsbruk: Akademityck AB.
- Pease, Bob & Jan Fook (eds) (1999) *Social work practice*. London: Routledge.
- Perry, William (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Persson, Roland S. (1999). *Vetenskaplig handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, Donald (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Scruton, Roger (1998) *Filosofi för den moderna människan*. Stockholm: Svenska förlaget.
- Severiens, Sabine & Geert Ten Dam (1994) "Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis", *Higher Education*, Vol. 27, 487–501.
- Severiens, Sabine, Geert Ten Dam & Edith Nijenhuis (1998) "Ways of Knowing and Patterns of Reasoning: women and men in adult secondary education", *Gender and Education*, Vol. 10, No. 3, 327–342.
- Socialstyrelsen (2001) *Nationellt stöd för kunskapsutveckling inom socialtjänsten*. SoS-rapport 2000:12. Stockholm.
- (2002) *Utvärdering av FOU. En studie av FOU-enheter inriktade på individ- och familjeomsorg*. Stockholm.
- SOU (1995:58) *Kompetens och kunskapsutveckling – om yrkesroller och arbetsfält inom socialtjänsten*. Delbetänkande av socialtjänstkommittén. Stockholm: Norstedts.
- Spillman, Lyn (2002) "Introduction: Culture and Cultural Sociology" i Spillman, Lyn (ed) *Cultural Sociology*. Oxford: Blackwell.
- Svensson, Lennart et al (red) (2002) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutets skriftserie Arbetsliv i omvandling 2002:7.
- Tannen, Deborah (1992) *Du begriper ju ingenting – Samtal mellan män och kvinnor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Trevithick, Pamela (2000) *Social work skills. A practice handbok*. Open University Press.
- Trost, Jan (2002) *Att skriva uppsats med akribi*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveiten, Sidsel (2000) *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. Studentlitteratur: Lund.
- Utbildningsdepartementet (2004) *Högre utbildning i utveckling. Bolognaprocessen i svensk belysning*. Ds 2004:2. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Widerberg, Karin (1995) *Att skriva vetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Watzlawick, Paul, John Weakland och Richard Fisch (1974) *Förändring – att ställa och lösa problem*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wiiand, Towe (1998) *Examinationen i fokus – Högskolestudenters lärande och examination: en litteraturoversikt*. Uppsala universitet, Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering, Rapport nr 14.
- Voimäki, Helena (2002) *Integrering av teori och praktik – möjlighet eller hinder*. Göteborgs universitet, C-uppsats.
- Yng, Harriet (1997) *Den stora omsättningen av handledare inom socionomprogrammet*. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.



# BILAGA

## Utbildningsorter och utbildningsplaner

Socionomutbildningen leder fram till en yrkesexamen och regleras i högskoleförordningen. Den omfattar 140 poäng och har följande målformulering:

För att erhålla socionomexamen skall studenten ha

- förvärvat de kunskaper och den praktiska förmåga som krävs för socialt arbete på individ-, grupp-, och samhällsnivå,
- uppnått kompetens att medverka i förebyggande socialt arbete och socialt förändringsarbete på olika nivåer,
- utvecklat förmågan att analysera och förstå sociala processer och problem samt kunna identifiera och strukturera behov av åtgärder och lösningar på olika nivåer,
- förvärvat kännedom om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser,
- uppnått förmåga att relatera olika typer av åtgärder inom verksamheten till de rättsregler och till de övergripande principer som styr lagstiftningen, bl a inom det sociala området.

Redovisningen avslutas med att, utöver ovanstående, framhålla möjligheten för högskolorna att ställa upp egna mål för utbildningen.

Vi har valt att med utgångspunkt från aktuella utbildningsplaner se hur olika utbildningsorter valt att använda sig av möjligheten att ställa upp egna mål för utbildningen.

Då utbildningsorternas programutbud ser så olika ut har vi valt att kalla det program som inte har någon inriktning för det generella socionomprogrammet. Den 1 oktober 2003 såg utbildningsplanerna ut på följande sätt:

### Umeå

För det generella socionomprogrammet gäller följande tillägg:

Utöver de programspecifika målen skall den studerande förvärva fördjupade kunskaper om klientarbetets innehåll och villkor. De övergripande målen är att bibringa kunskaper om det sociala arbetets strukturella och organisatoriska förutsättningar i ett föränderligt välfärdssamhälle, ge ingående teoretiska och praktiska kunskaper om det sociala arbetet med människor i olika typer av utsatthet; att skapa förståelse för villkoren för mänskligt förändringsarbete med utgångspunkt i människors egna resurser samt ge kunskaper om hur rättssystemet fungerar och

vilka möjligheter det ger i arbetet med utsatta människor. Utbildningen ger den studerande en vetenskaplig skolning och förbereder forskarutbildning.

Socionomprogrammet med inriktning mot socialpedagogik har följande tillägg;

Utöver de programspecifika målen skall den studerande förvärva djupgående kunskaper i socialpedagogik. Den studerande skall med hjälp av tvärvetenskapliga studier skaffa sig fördjupad kunskap om och förståelse för utsatthet vad gäller barn, ungdomar och vuxna; i metodiska och tillämpade studier utveckla sin färdighet i socialpedagogiskt behandlingsarbete; med nyttjande av de parallella processer som studierna erbjuder öka sin självkänedom; allt insatt i en utökad kunskap om och förståelse för välfärdssamhällets konstruktion. Utbildningen ger studenten vetenskaplig skolning och förbereder för forskarutbildning.

Socionomprogrammet med inriktning mot social omsorg har följande tillägg som innebär att studenten skall ha:

- förvärvat de kunskaper och färdigheter, den personliga utveckling och den empatiska förmåga samt det kritiska tänkande som krävs för det sociala omsorgsarbetet
- tillägnat sig kunskaper och färdigheter för att kunna bedriva, leda och utveckla social omsorgsverksamhet
- uppnått förmåga att relatera olika typer av åtgärder inom verksamheten till de rättsregler och till de övergripande principer som styr lagstiftningen, bl a inom det sociala området.

Utöver de programspecifika målen skall den studerande förvärva djupgående kunskaper i social omsorg. De övergripande målen är att bibringa kunskaper som krävs för socialt omsorgsarbets förutsättningar i ett föränderligt välfärdssamhälle; att ge ingående teoretiska och praktiska kunskaper om socialt omsorgsarbete med människor med olika funktionshinder samt med äldre; att skapa förståelse för villkoren för livskvalitet med utgångspunkt i människors egna resurser samt ge kunskaper om hur välfärdspolitiken fungerar och vilka möjligheter det ger arbetet med funktionshindrade och äldre människor; att uppnå kompetens för personalledande, verksamhetsutvecklande och projektledande uppgifter inom social omsorg. Utbildningen ger den studerande en vetenskaplig skolning och förbereder för forskarutbildning.

## Göteborg

I den utbildningsplan som Institutionen för socialt arbete vid Göteborgs universitet tog Den 9 maj 2001 har ovan angivna mål kompletterats med följande mål från examensförordningen för social omsorgsexamen:

För att erhålla socionomexamen skall studenten ha

- förvärvat de kunskaper och färdigheter, den personliga utveckling och empatiska förmåga samt det kritiska tänkande som krävs för det sociala arbetet
- tillägnat sig kunskaper och färdigheter att kunna bedriva och utveckla socialt arbete, grundad på en förståelse av samspelet mellan individens och grupperns sociala situation, fysiska och psykiska hälsa i förhållande till samhälleliga och andra bakomliggande faktorer.

Vidare skall studenten ha

- förvärvat kunskaper för såväl yrkesarbete som förberedelse för forskarutbildning i socialt arbete
- uppnått förmågan att utifrån ett vetenskapligt perspektiv medverka i utvärdering och utveckling av det sociala verksamhetsområdet
- utvecklat förmågan att kommunicera i utrednings-, behandlings- och förebyggande sammanhang samt förmågan att ta fram, analysera och värdera information, fakta och underlag för bedömningar och att presentera sådant material muntligt och skriftligt
- förvärvat kunskaper om socialt arbete i ett internationellt och mångkulturellt perspektiv.

## Lund

Mål för Socionomutbildningen:

- Utbildningen vilar på vetenskaplig grund och skall förmedla kunskaper om teori och forskning inom ämnet socialt arbete och andra relevanta kunskapsområden. Integrationen mellan det sociala arbetets teori och praktik skall prägla utbildningen.
- Utbildningen skall ge möjligheter för studenterna till ökad medvetenhet om egna attityder och värderingar samt stimulera dem att bearbeta dessa som ett led i den personliga och professionella utvecklingen.

## Örebro

För socionomprogrammet gäller följande tillägg som innebär att studenten skall ha:

- kunna genomföra bedömningar som utgår från vetenskap och beprövad erfarenhet;
- utveckla förmågan att analysera relationen mellan teori och praktik
- öka medvetenheten om egna attityder, värderingar och betydelsen av ett empatiskt förhållningssätt som en grund för bearbetning av den personliga och professionella utvecklingen
- förvärva kunskap om människors skilda livsvillkor ur ett klass-, jämställdhets-, generations-, internationellt och mångkulturellt perspektiv. Könspektivet skall särskilt beaktas och ges stort utrymme genom hela utbildningen
- utveckla sin förmåga att kommunicera i utrednings-, behandlings-, och förebyggande sammanhang
- utveckla förmågan att ta fram, analysera och värdera information, fakta och underlag för bedömningar och att presentera sådant material muntligt och skriftligt;
- förberedas för forskarutbildning i socialt arbete.

## Mitthögskolan Östersund

För socionomprogrammet finns följande tillägg gällande från höstterminen 2003. Studenten skall ha:

- medverkat aktivt i utbildningsmoment som avser att stärka personlig utveckling och empatisk förmåga
- förvärvat kunskaper i socialt arbete i ett mångkulturellt och internationellt perspektiv
- förvärvat både forskarförberedande kunskaper och kunskaper för ett professionellt yrkesutövande
- utvecklat god förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att söka och kritiskt värdera information, fakta och forskningsresultat.

I den interkulturella och internationella socionomutbildningen har man gjort följande tillägg gällande från höstterminen 2003. Studenten skall ha:

- förvärvat kunskaper inom området folkrätt och mänskliga rättigheter
- medverkat aktivt i utbildningsmoment som avser att stärka personlig utveckling och empatisk förmåga
- förvärvat fördjupade kunskaper och färdigheter i interkulturellt och internationellt socialt arbete
- förvärvat både forskarförberedelse och kunskaper för ett professionellt yrkesutövande
- utvecklat god förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att söka och kritiskt värdera information, fakta och forskningsresultat.

## Ersta Sköndal högskola

Socionomprogram med diakonal inriktning, tillägg:

En student skall efter genomgången socionomprogram ha

- tränats i att bearbeta och klargöra personliga värderingar i fråga om livsåskådning och etik
- utvecklat förmågan att identifiera etiska problem i socialt arbete och att göra etiskt grundade bedömningar
- förvärvat kunskap för hur kristen trosåskådning kan gestaltas samt förståelse för värderingar och arbetssätt inom diakoni
- utvecklat färdighet att dokumentera och utvärdera arbetsinsatser och åtgärder av olika slag i socialt arbete.

Socionomprogram med inriktning mot äldreomsorg, tillägg:

- förvärvat de kunskaper och färdigheter, den personliga utveckling och empatiska förmåga samt det kritiska tänkande som krävs i det sociala arbetet
- utvecklat förmågan att identifiera etiska problem i socialt arbete och att göra etiskt grundade bedömningar



- tränats i att bearbeta och klargöra personliga värderingar i fråga om livsåskådning och etik
- fått insikt i diakonalt arbete
- utvecklat färdighet att dokumentera och utvärdera arbetsinsatser och åtgärder av olika slag i socialt arbete
- förvärvat kunskap om och färdighet i vetenskapsteori och metod
- förvärvat specifika kunskaper om omvårdnad och medicinsk vetenskap med inriktning mot äldreomsorg
- förvärvat specifika kunskaper om äldreomsorg i ett mångkulturellt och internationellt perspektiv
- förvärvat specifika kunskaper om organisation, ledarskap, kunskapsproduktion och utvecklingsarbete inom äldreomsorgen.

## Stockholm

Socionomlinjen, målformulerade tillägg:

- Utbildningen skall vara såväl yrkes- som forskningsförberedande, d v s den skall ge grund för praktisk handlingskompetens, analytisk förmåga och kritiskt tänkande baserat på vetenskap och beprövad erfarenhet. Den skall ge behörighet för forskarutbildning i socialt arbete.
- Utbildningen skall ge studenterna förutsättningar för att integrera teori och praktik.
- Utbildningen skall stimulera till utveckling av perspektivering. Särskilt betonas klass-, köns-, generations- samt etniskt och internationellt perspektiv.
- Den studerande skall under utbildningen utveckla sin förmåga att kommunicera i utrednings-, behandlings-, och förebyggande sammanhang samt sin förmåga att ta fram, analysera och värdera information, fakta och underlag för bedömningar och att presentera sådant material muntligt och skriftligt.

Socionomlinje med inriktning mot socialpedagogik, målformulerade tillägg:

- Utbildningen skall vara såväl yrkes- som forskningsförberedande, d v s den skall ge grund för praktisk handlingskompetens, analytisk förmåga och kritiskt tänkande baserat på vetenskap och beprövad erfarenhet. Den skall ge behörighet för forskarutbildning i socialt arbete.
- Utbildningen skall ge studenterna förutsättningar för att integrera teori och praktik.
- Utbildningen skall stimulera till utveckling av perspektivering. Särskilt betonas klass-, köns-, generations- samt etniskt och internationellt perspektiv.
- Utbildningsinriktningen mot socialpedagogik står för en ämnesmässig fördjupning i socialt arbete avseende kunskap om socialisation, kvalifikation och utveckling. Den skall särskilt ge förutsättningar för arbete i direktkontakt med barn, ungdomar och vuxna i såväl förebyggande som stödjande och behandlande arbete. Den skall även förbereda för handledande uppgifter.

Socionomlinjen med inriktning mot äldre och funktionshindrade, målformulerade tillägg:

Utbildningen skall förbereda såväl för yrkesfunktioner som handläggare och chef inom omsorgen om äldre och funktionshindrade som för fortsatta studier på magister- och forskarutbildningsnivå.

Detta innebär att studenten skall ha förvärvat:

- Kunskaper och färdigheter för att kunna bedöma behov av individuellt anpassade sociala insatser.
- Förmåga att handlägga och dokumentera ärenden enligt sociallagstiftning och formella krav och med beaktande av enskildas rättssäkerhet.
- Orientering om fysiska och psykiska funktionshinder och om vanligt förekommande hälso- problem hos äldre, samt hur dessa påverkar behoven av omsorg och vård.
- Medvetenhet om den egna kompetensen och dess gränser samt kännedom om andra gruppers kompetensområden för att kunna samordna och leda insatser för äldre och funktionshindrade med sammansatta omsorgs- och vårdbehov.
- Kunskaper och färdigheter och handlingsberedskap för att planera, leda och utveckla omsorgs- och vårdarbete i en föränderlig verksamhet.
- Kunskaper och förmåga att dokumentera, analysera, följa upp, utvärdera och utveckla den egna verksamheten.
- Ett medvetet förhållningssätt och en etik för ett professionellt bemötande av enskilda människor i behov av omsorg och deras närstående, med respekt för deras rätt till självbestämmande, integritet, värdighet och trygghet.
- Förmåga att söka efter och kritiskt granska och värdera kunskap, dels för att i sin yrkes- utövning kunna hålla sig informerad om och kunna tillämpa erfarenheter från forskning och utvecklingsarbete inom ett föränderligt område, dels för att vara förberedd för fortsatta studier och forskarutbildning.

Socionomlinjen med mångkulturell inriktning, målformulerade tillägg:

- Utbildningen skall vara såväl yrkes- som forskningsförberedande, d v s den skall ge grund för praktisk handlingskompetens, analytisk förmåga och kritiskt tänkande baserat på vetenskap och beprövad erfarenhet. Den skall ge behörighet för forskarutbildning i socialt arbete.
- Utbildningen skall ge studenterna förutsättningar för att integrera teori och praktik.
- Utbildningen skall stimulera till utveckling av perspektivering. Särskilt betonas klass-, köns-, generations- samt etniskt och internationellt perspektiv.
- Den studerande skall under utbildningen utveckla sin förmåga att kommunicera i utrednings-, behandlings-, och förebyggande sammanhang samt sin förmåga att ta fram, analysera och värdera information, fakta och underlag för bedömningar och att presentera sådant material muntligt och skriftligt.

# PUBLIKATIONER

## Sköndalsinstitutets skriftserie

1. Bergmark, Åke (1994). *Från bidrag till ersättning? – om kommunernas stöd till de frivilliga organisationerna inom den sociala sektorn.*
2. Jeppsson Grassman, Eva (1994). *Third Age Volunteering in Sweden.*
3. Nordfeldt, Marie (1994). *Frivilliga organisationers insatser för hemlösa.*
4. Lundström, Tommy och Wijkström, Filip (1995). *Från röst till service? – den svenska ideella sektorn i förändring.*
5. Johansson, Göran (1997). *Möta hiv, möta sig själv – en studie av arbetet vid Stiftelsen Noaks Ark-Röda korset.*
6. Stål, Rolf (1997). *De mest utsatta – om människors kapacitet och behov av socialt stöd.*
7. Johansson, Göran (1997). *För mycke jag, för lite Jesus – LP-stiftelsens vård av missbrukare sedd ur ett social-antropologiskt perspektiv.*
8. Jeppsson Grassman, Eva (1997). *För andra och för mig – det frivilliga arbetets innebörder.*
9. Karlsson, Magnus (1997). *Självhjälpsgrupper i Sverige – en introduktion.*
10. Lundström, Tommy (1997). *Barnavårdsorganisationer vid två sekelskiften – frivilligt barnavårdsarbete förr och nu.*
11. Johansson, Göran (1998). *Det lilla extra – om frivilligcentralen i Tyresö.*
12. Johansson, Göran (1998). *Saligare att ge – om givandets problem. Ett missionsexempel.*
13. Forssell, Emilia (1999). *Äldres död – anhöriga och personal berättar.*
14. Karlsson, Magnus (2000). *Delade erfarenheter – om självhjälpsgrupper i Sverige.*
15. Johansson, Göran (2001). *Varför hade Moses en syster? Antropologiska aspekter på berättelser och föreskrifter ur moseböckerna.*
16. Johansson, Göran (2001). *Välsignelse eller förbannelse? Om koka och kokabruk.*
17. Jeppsson Grassman, Eva (2001). *Medmänniska och anhörig. En studie av informella hjälpinsatser.*
18. Meeuwisse, Anna (2001). *Ett högriskprojekt. Om missbrukarhabilitering på Basta Arbetskooperativ.*
19. Hansson, Jan-Håkan och Wijkström, Filip (2001). *Civilt samhälle, social ekonomi eller nonprofit? Fallet Basta Arbetskooperativ. Slutrapport från ett forskningsprojekt.*
20. Engel, Charlotte (2002). *För en ny tid? Förskjutning eller förnyelse – en inventering av diakonins dilemma.*
21. Johansson, Göran (under utgivning). *Räcka varandra handen. Mångsidig, entydig, kontinuerlig – narkotika-prevention i norra Örebro län.*
22. Lundström, Tommy (2004). *Teorier om frivilligt socialt arbete. En diskussion om forskningens läge och organisationernas framtid.*

## Sköndalsinstitutets arbetsrapportserie

1. Granath, Kristina (1997). *”Det var så mycket jag inte förstod...” – en intervjuundersökning med vuxna barn till psykiskt sjuka föräldrar.*
2. Boklund, Ann (1997). *Paraply för social frivillighet? – granskning av Forum för frivilligt socialt arbete de tre första verksamhetsåren.*

3. Hansson, Jan-Håkan och Wijkström, Filip (1997). *Basta – beskrivning och analys av ett arbetskooperativ*.
4. Olby, Britta (1997). "Gör sjukhuskyrkan någon nytta?" – en studie av attityder till sjukhuskyrkan.
5. Forssell, Emilia (1998). *Vilka är förlorarna? – om utsatta grupper i välfärden på 1990-talet*.
6. Forssell, Emilia (1998). *Anhörigas organisering – en studie av två anhörigföreningar*.
7. Trygged, Sven (1998). *Making Work Work*. (Sköndalsinstitutets arbetsrapportserie nr 7).
8. Jess, Kari (1998). *Kvalitet för brukare – frivilligt socialt arbete ur ett brukarperspektiv*.
9. Amnå, Erik, Lundström, Tommy och Svedberg, Lars (2000). *Three Essays on Volunteerism and Voluntary Organisations*.
10. Olsson, Lars-Erik (1998). *Givande och tagande – interaktion mellan frivilliga organisationer och kommuner*.
11. Meeuwisse, Anna (1999). *Debatten om välfärdsstaten och det civila samhället*.
12. Olsson, Lars-Erik (2000). *På olika villkor – samverkan mellan kommun och frivillig organisation*.
13. Karlsson, Magnus (2000). *Bara en alkoholist kan förstå en alkoholist – deltagare i självhjälpgrupper berättar*.
14. Holmberg, Carin (2000). *Aspekter av kvinnosynen i missbruksbehandling – empiriska exempel och teoretiska funderingar*.
15. Hansson, Jan-Håkan, Jegermalm, Magnus och Whitaker, Anna (2000). *Att ge och ta emot hjälp. Anhöriginsatser för äldre och anhörigstöd – en kunskapsöversikt*.
16. Trygged, Sven (2000). *Från fristuga till friskola – ett föräldrakooperativ i förändring*.
17. Jegermalm, Magnus och Whitaker, Anna (2000). *Upptäckten av anhöriga? – kommuners och frivilliga organisationers stöd till äldres anhöriga i Stockholms län*.
18. Forssell, Emilia (2000). *Anhörig till äldre invandrare – en fallstudie av anhöriga till äldre utomeuropeiska invandrare utan offentlig äldreomsorg*.
19. Orsholm, Ingrid (2001). *Anhörigskapets variationer – åtta berättelser från hjälpgivare i olika miljöer*.
20. Jess, Kari (2001). *Effektivitet, brukarmedverkan och kommunala bidrag – en utvärdering av mål, resurser, insatser och brukarkommunikation inom sociala frivilligorganisationer i Stockholm*.
21. Bender, Christine och Holmberg Carin (2001). *När alla sköter sitt... – Hur ser stöd och hjälp ut till misshandlade kvinnor i kommuner utan kvinnojour?*
22. Olby, Britta (2001). *Väntjänst och välfärd – ett brukarperspektiv*.
23. Orsholm, Ingrid (2002). *Anhörigengagemang – två studier på Gotland*.
24. Bodin, Magnus (2002). *Församlingar ger ekonomiskt bistånd – ett uttryck för diakoni i Stockholms stad*.
25. Jegermalm, Magnus (2002). *Anhörigstöd – en uppföljningsstudie av kommuners och frivilligorganisationers stöd till äldres anhöriga*.
26. Orsholm, Ingrid (2002). *Mellan hem och institution – flexibel avlösning för anhöriga till demenssjuka*.
27. Whitaker, Anna (2002). *Att dela den gamlas sista tid – en studie av anhöriga på sjukhem*.
28. Forssell, Emilia (2002). *Anhöriga till äldre invandrare med offentlig äldreomsorg. En fallstudie*.
29. Nordqvist, Ola (under utgivning). *Ersta Värdpunktens vuxenprogram. En studie av deltagarnas värderingar och upplevelser*.
30. Engel, Charlotte (2003). *Fri eller förankrad? En empirisk studie av volontärverksamhet och ideella insatser inom Stiftelsen Stora Sköndal*.
31. Engel, Charlotte (2003). *Volontärer. För vem och för vad? Kritisk granskning av en verksamhet inom Stiftelsen Stora Sköndal*.

32. Christiansson, Elisabeth (2003). "Först och framför allt själen". *Diakonins tankevärld omkring år 1850*.
33. Börjeson, Martin (2004). "Vi vet inte vilka metoder vi ska använda" – Om relationen mellan kunskap och praktik i Stockholms kommuns sociala arbete med hemlöshetsfrågor 1965-2000.

## Sköndalsinstitutets särtryckserie

1. Lundström, Tommy (1995). *Frivilligt socialt arbete under omprövning*. I Socialvetenskaplig Tidskrift, årgång 2, nr 1.
2. Lundström, Tommy (1995). *Staten och det frivilliga sociala arbetet i Sverige*. I Kurt Klaudi Klausen & Per Selle (red) Frivillig organisering i Norden. Oslo: Tano.
3. Jeppsson Grassman, Eva och Svedberg, Lars (1995). *Frivilligt socialt arbete i Sverige – både mer och mindre*. I Erik Amnå (red.) Medmänsklighet att hyra? Åtta forskare om ideell verksamhet. Örebro: Libris.
4. Svedberg, Lars (1996). *Frivillighet som ideologiskt slagträ och faktisk verksamhet*. I Ojämlighet från vaggan till graven – på väg in i 2/3-samhället. FKF Fakta.
5. Lundström, Tommy (1996). *The State and Voluntary Social Work in Sweden*. I Voluntas, årgång 7, nr 2.
6. Jeppsson Grassman, Eva och Svedberg, Lars (1996). *Voluntary Action in a Scandinavian Welfare Context: the Case of Sweden*. I Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, årgång 25, nr 4.
7. Lundström, Tommy och Svedberg, Lars (1998). *Svensk frivillighet i internationell belysning – en inledning*. I Socialvetenskaplig Tidskrift, årgång 5, nr 2–3.
8. Jeppsson Grassman, Eva och Svedberg, Lars (1999). *Medborgarskapets gestaltningar – insatser i och utanför föreningslivet*. I Erik Amnå (red.) SOU 1999:84. Civilsamhället. Demokratiutredningens forskarvolym nr 8.
9. Svedberg, Lars (2001). *Spelar ideella och informella insatser någon roll för svensk välfärd?* I Marta Szebehely (red.) SOU 2001:52. Välfärdstjänster i omvandling. Forskarantologi från Kommittén Välfärdsbokslut.
10. Lundström, Tommy och Svedberg, Lars (2003). *The Voluntary Sector in a Social Democratic Welfare State – The Case of Sweden*. I *Journal of Social Policy*, årgång 32, nr 2.

## Sköndalsinstitutets metodbokserie

1. Norlin, Lena och Olsson, Lars-Erik (2000). *Partner sökes – Samverkan mellan kommuner och frivilliga organisationer*.
2. Sjöberg, Malena (red.) (2001). *Men hur mår Du själv? – Om stöd till dem som vårdar anhöriga*.
3. Engel, Charlotte (2003). *Se det som är. Diakonal inventering i brytningstid*.

## Övriga publikationer i urval

- SOU 1993:82. *Frivilligt socialt arbete i Sverige. Kartläggning och kunskapsöversikt*. Svedberg Lars, Blennberger Erik, Isaksson Kerstin, Jeppsson Grassman Eva, Qvarsell Roger.
- Svedberg, Lars (1995). *Marginalitet. Ett socialt dilemma*. Lund: Studentlitteratur.
- Blennberger, Erik (1996). Människosyn i socialt arbete. I *Socionomen*, 11, 2, 33-48.
- Blennberger, Erik och Svedberg, Lars (1996). Frivilligt socialt arbete i Sverige – en översikt. I *Frivilligt välfärdsarbete och offentlig ansvar*. Göteborg: NOPUS.
- Gunnarsson, Evy (1996). *Forum 50+ – en organisation i tiden*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Hansson, Jan-Håkan (1996). Mellanvård – gråzoner och psykiatri. I Alain Topor (red.) *Psykiatri i socialtjänsten*. Stockholm: Bonniers.
- Svedberg, Lars (1996). Introduktion till svensk frivillighet – ideologi och verksamhet. I *Tro och tanke*. Svenska Kyrkans forskningsråd 1996:7.
- Blennberger, Erik (1997). Socialbidrag – en fråga om etik? I *11 röster om socialbidrag*. (SoS-rapport 1997:5). Stockholm: Fritzes förlag.
- Lundström, Tommy och Wijkström, Filip (1997). Defining the Nonprofit Sector: Sweden. I Salomon M Lester och Anheier K Helmut (ed). *Defining the Nonprofit Sector. A Cross-national analysis*. Manchester: Manchester University Press.

- Lundström, Tommy och Wijkström, Filip (1997). *The Nonprofit Sector in Sweden*. Manchester: Manchester University Press.
- Olby, Britta (1997). *Äldres livsfrågor*. (SoS rapport 1997:2). Stockholm: Fritzes förlag.
- Blennerger, Erik och Nilsson, Gert (1998). *Diakonins identitet*. Sköndal: Stiftelsen Stora Sköndal.
- Holmberg, Carin och Bender, Christine (1998). *Våld mot kvinnor – män i kris*. SoS-rapport 1998:6. Stockholm: Fritzes förlag.
- Svedberg, Lars (1998). *Marginella positioner – kritisk granskning av begrepp, teori och empiri*. Stockholm: Epidemiologiskt centrum.
- Johansson, Göran (1998). *Måttligt eller meningsfullt*. Stockholm: Folkhälsoinstitutet.
- Blennerger, Erik, Hansson Mats J, Stål Rolf (1999). *Diakoni – teologi, ideologi, praxis*. I *Tro & Tanke* 1999:2. Uppsala: Svenska kyrkans forskningsråd.
- Blennerger, Erik (1999). *Etiska problem i missbrukarvården*. I *Alkohol och narkotika – politik, vård och dilemman*. Stockholm: Socialvetenskapliga forskningsrådet (SFR).
- Whitaker, Anna (1999). *I livets slutskede: Frivilligsamverkan i vården*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Johansson, Göran (2000). *Twång och tillit. LVM-vård som kulturell ingenjörskonst – exemplet Hornö*. Stockholm: Statens institutionsstyrelses forskningsråd.
- Svedberg, Lars och Jeppsson Grassman, Eva (2001). *Frivilliga insatser i svensk välfärd – med utblickar mot de nordiska grannländerna*. I Bjarne Ibsen och Lars Skov Henriksen (red.): *Antologi om frivilligt arbejde*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Hammare, Ulf och Lundström, Tommy (2001). *Socialt inriktade barn- och ungdomsorganisationer. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Jegermalm, Magnus (2002). *Direct and Indirect Support for Carers. Patterns of Support for Informal Caregivers to Elderly People in Sweden*. I *Journal of Gerontological Social Work*, årgång 38, nr 4, s 67–84.
- Jeppsson Grassman, Eva (red.) (2002). *Anhöriga och anhörigstöd i Stockholms län – Sammanfattning av ett forskningsprojekt*. Stockholm: Ersta Sköndal högskola.
- Jeppsson Grassman, Eva och Svedberg, Lars (2002). *Frivilligt socialt arbete i Sverige. Betydelsefullt men löser inte välfärdens dilemma*. I *Sociologiska tidskriften* 4, 1–5.
- Johansson, Göran (2002). *Bete sig normalt – positioner, perspektiv och problem i den vuxna familjehemsvården*. Statens institutionsstyrelses forskningsråd.
- Karlsson, Magnus, Jeppsson Grassman, Eva och Hansson Jan-Håkan (2002). *Self-help Groups in the Welfare State: Treatment Program or Voluntary Action?* I *Nonprofit Management and Leadership*, årgång 13, nr 2, s 155–167.
- Nordfeldt, Marie och Söderholm, Johan (2002). *Frivilligorganisationer som uppdragstagare. Vad betyder det för brukarna?* Stockholm: Socialstyrelsen.
- Holmberg, Carin och Bender, Christine (2003). *”Det är något speciellt i den här frågan” – Om det lokalpolitiska samtalet om mäns våld mot kvinnor*. Umeå: Brottsoffermyndigheten.
- Jeppsson Grassmann, Eva (red) (2003). *Anhörigskapets uttrycksformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammare, Ulf och Stenbacka, Susan (2003). *Socialt inriktade organisationer som arbetar mot missbruk – vilka är de, vad gör de och vad vet forskarna?* Stockholm: Socialstyrelsen.
- Holmberg, Carin och Enander, Viveka (2003). *Varför går hon? – Om våldsutsatta kvinnors uppbrottsprocesser*. Ystad: Kabusa Böcker.
- Svedberg, Lars (2003). *Att vara sårbar och få en marginell ställning*. I Eva Jeppsson Grassman m fl *Att drabbas och att forma sitt liv*. Lund: Studentlitteratur
- Blennerger, Erik (under utgivning). *Etik för medborgare, socialarbetare och klienter*. Lund: Studentlitteratur.