Ur förordet

Det är med stor glädje som vi nu kan presentera ett första svenskt bidrag till att mer samlat presentera erfarenheter, studier och exempel från PPU-området för socionomutbildning i Sverige.

Hela åtta universitet och högskolor är representerade i denna antologi och resultatet är både tänkvärt och inspirerande. Att det finns ett stort intresse och engagemang för dessa frågor är inte att ta miste på. Eftersom detta just var ett första försök att sammanställa bidrag från utbildningarna gavs alla stor frihet att välja vad de ville skriva om. Resultatet blev därmed lika vildvuxet och spretande som man kunde väntat. Men det är verkligen inget problem. Tvärtom! Det visar väl snarare hur komplext området är – det finns mycket att dokumentera och undersöka. Vi börjar här och får se var det tar vägen. Kanske en nästa antologi kan koncentrera sig på en eller ett par viktiga frågor som belyses från flera håll.

ISSN 1654-8957 ISBN 978-91-87103-34-6

Magnus Ottelid (red.) | **Personlig och professionell utveckling inom socionomutbildningen**

Personlig och professionell utveckling inom socionomutbildningen

En antologi

Magnus Ottelid (Red.)

Mittuniversitetet
MID SWEDEN UNIVERSITY

Pedagogiska meddelanden nr 8/2012 - Institutionen för socialt arbete

Pedagogiska meddelanden 8 - 2012

PERSONLIG OCH PROFESSIONELL UTVECKLING INOM SOCIONOMUTBILDNINGEN

En antologi

Magnus Ottelid (Red.)

"Pedagogiska meddelanden" is a series of publications on field practice and educational issues at the Department of Social Work at Mid Sweden University.

***Masoud Kamali**, Professor of Social Work is Chairman of the Editor Committee.*

***Magnus Ottelid**, MSSW, lecturer, is a member of the Editor Committee.*

Pedagogiska meddelanden är en rapportserie vid Institutionen för socialt arbete, Mittuniversitetet. Serien vill spegla praktikverksamhet och aktuella pedagogiska frågor vid institutionen. Publikationerna ska på olika sätt dels dokumentera, sammanfatta och kritiskt reflektera över verksamhet och dels medverka i utvecklingen av institutionens pedagogiska gärning. Publiceringspolicyn är generös när det gäller ämnesval bara det hamnar inom ramen för sådant som berör praktik, pedagogik och utbildning vid SOA.

Info and/or order publications in this series: pemesoa@miun.se

Pedagogiska meddelanden 8/2012
ISSN 1654-8957
ISBN 978-91-87103-34-6
©Department of Social Work - Mid Sweden University
Printed at Mid Sweden University, Sundsvall, 2012

Graphic design and production: Magnus Ottelid

INNEHÅLL

Förord•4
Magnus Ottelid
Författarpresentation i bokstavsordning•6
Det sociala arbetets dilemma och globala roll•9
Masoud Kamali, Mittuniversitetet
Personlig utveckling - vägen till professionskompetens i socialt arbete•17
Gunnel Östlund, Linköpings universitet
PPU-labbet vid Mittuniversitetet •30
Magnus Ottelid, Mittuniversitetet
Självkännedom och profession •40
Lisbeth Nilsson och Lisa Vahlne, Linnéuniversitetet
Begreppet mentalisering•68
Hans Knutagård, Britt Krantz, Högskolan Kristianstad och
Frans Oddner, Lunds universitet
Personlig och professionell utveckling•79
Martha Kesthely, Andrejs Ozolins, Mälardalens högskola
Utveckling och lärande genom interprofessionell samverkan •92
Maria Dahlbäck, Sarah Dahlgren, Gunnel Östlund &
Annette Sverker, Linköpings universitet
Hur bedöma studenternas personliga och professionella utveckling?•111
Maria Stetsko, Torgny Pettersson, Nicolai Astrup och
Britt-Louise Toresson-Blohm, Örebro universitet
Reflektionspass som pedagogiskt verktyg för PPU – en uppföljning av samtalsledaruppdraget•131
Gunnel Östlund, Linköpings universitet
Studenter som leder studenter•144
Eva Ekelund Wrangsjö och Tina Wittsell, Stockholms universitet
Samtal med fyra studenter om PPU•156
Ulf Engqvist, Mittuniversitetet
Studenternas berättelser om PUUH i dialogisk och språksystemisk praxis •175
Ann-Margreth E. Olsson, Högskolan Kristianstad
Handledning – utveckling av lärarkompetens för PPU•190
Eric Olsson

FÖRORD

Det är med stor glädje som vi nu kan presentera ett första svenskt bidrag till att mer samlat presentera erfarenheter, studier och exempel från PPU-området för socionomutbildning i Sverige.

Hela åtta universitet och högskolor är representerade i denna antologi och resultatet är både tänkvärt och inspirerande. Att det finns ett stort intresse och engagemang för dessa frågor är inte att ta miste på. Eftersom detta just var ett första försök att sammanställa bidrag från utbildningarna gavs alla stor frihet att välja vad de ville skriva om. Resultatet blev därmed lika vildvuxet och spretande som man kunde väntat. Men det är verkligen inget problem. Tvärtom! Det visar väl snarare hur komplext området är – det finns mycket att dokumentera och undersöka. Vi börjar här och får se var det tar vägen. Kanske en nästa antologi kan koncentrera sig på en eller ett par viktiga frågor som belyses från flera håll.

Till exempel skulle jag gärna se en fördjupad diskussion om **anti-diskriminerande socialt arbete** och dess plats i våra utbildningar. Aktiviteter på PPU-området, tillsammans med annat programinnehåll, kan helt säkert ge socionomstudenter en bra grund för att i sitt yrkesliv modigt våga stå upp mot diskriminering varhelst den dyker upp och vadhelst det kan handla om; rasism, könsdiskriminering, kulturell stereotypisering eller kränkande behandling av klientgrupper i största allmänhet. Är vi tillräckligt bra på detta område?

En fråga som också vore angeläget att gripa sig an är den om **bedömning och betygsättning** av de olika kunskaper, förmågor och färdigheter som ryms inom begreppet PPU. Det berörs visserligen något i detta nummer av Pedagogiska meddelanden, men detta är utan tvivel värt ytterligare uppmärksamhet.

Utan att ha någon regelrätt svensk undersökning att luta mig mot vågar jag nog lite provocerande påstå att det finns ett (ibland mer och ibland mindre uttalat) motstånd hos många lärare när det gäller att bedöma färdigheter hos studenter. Det gäller troligen i hela västvärlden. Gör man en artikelsökning[1] på sådant som har med bedömning och betygsättning av färdigheter kopplade till utbildningar i socialt arbete är resultatet nämligen nedslående litet. Antalet artiklar de senaste åren tyder möjligen på att intresset är i ökande.

Kollegor kan ofta vara emot en strikt bedömning av färdigheter över huvud taget, och man framhåller att t.ex. samtalsövningar framför allt ska vara lärandesituationer där deltagande är det viktiga kriteriet för att få ett godkänt betyg - om betyg alls sätts. Denna ståndpunkt blir synlig även när man studerar kursplaner där samtalsträning ingår. Ett lärandemål som t.ex. *"kunna genomföra och analysera samtal*

1 Sökning i ProQuest Social Science: ("SOCIAL WORK EDUCATION" OR "social work stud*" OR "social work program*") AND skill* AND (assess* OR evalu* OR grading OR "Achievement Measures")

utifrån ett professionellt förhållningssätt"[2] följs inte upp med en tydlig beskrivning av examinationen, utan försvinner i en allmän formulering om aktivt deltagande i seminarier. Nu kan det förvisso finnas mer genomarbetade dokument om bedömningar på utbildningarna som inte är officiella på samma sätt som kursplaner (t.ex. studiehandledningar eller andra dokument), men oavsett det, finns det säkert anledning att på ett genomgripande sätt belysa och diskutera olika aspekter av denna fråga. Det kan medverka till att höja nivån på PPU-aktiviteterna inom socionomutbildningen.

Ytterligare en sak som borde ligga fler varmt om hjärtat är a**nvändandet av skönlitteratur** i socionomutbildning. Romaner, noveller och poesi är, menar jag, ett nödvändigt komplement till övriga läroböcker. I en artikel från tidskriften *Social Work Education,* menar Vigiani et. al (2005) att skönlitteraturen, rätt använd, bland annat kan medverka till att "*stimulate reflection on one's own life experiences and to reduce denial around issues of power and inequality*" (a.a., s. 59). De nämner också möjligheten att använda romaner för att "*illustrate social work practice theories*". De sammanfattar:

> *The use of fiction and non-fiction literature brings life to theories, concepts, and statistical data by making the abstract real. Further, the incorporation of literature goes a step beyond the traditional use of case studies and case examples in coursework, as these tools are often one-dimensional and lack the richness and perspective that novels, short stories, and nonfiction accounts provide. Appropriate contemporary literature exposes the social work student to diverse perspectives and experiences, particularly that which is written by and about people from a variety of cultural, ethnic, racial, and class backgrounds. (Viggiani, et al., 2005, s. 68-69)*

Av detta kunde vi dra slutsatsen att skönlitteratur borde få ett mycket större utrymme i våra kurslitteraturlistor på socionomutbildningen. Kopplingen till PPU är självklar.

Nå, det finns säkert andra områden som kan uppfattas som angelägna och framtiden får visa vad lärare och ansvariga på de olika socionomutbildningarna väljer att fokusera.

God läsning!

Magnus Ottelid

REFERENSER

Viggiani, P. A., Charlesworth, L., Hutchison, E. D., & Faria, D. F. (2005). Utilization of Contemporary Literature in Human Behavior and Social Justice Coursework. *Social Work Education, 24*(1). doi: 10.1080/0261547052000324991

2 http://www.socw.umu.se/digitalAssets/41/41426_kplanii-091106vt10.pdf . Exemplet råkar vara hämtat från Umeå, men det går att hitta liknande formuleringar på många andra socionomutbildningar, så ingen särskild skugga över vår nordliga kollega!

FÖRFATTARPRESENTATION I BOKSTAVSORDNING

Nicolai Astrup, socionom och it-pedagog. Adjunkt på socionomprogrammet, Örebro universitet.

Maria Dahlbäck, socionom, har under 2010 och 2011 tjänstgjort som kurator inom Rehabgruppen NSC, Universitetssjukhuset i Linköping. Handledare för socionomstudenter på KUA 82 sedan starten. Är från och med 2012 åter verksam som kurator inom Rehabgruppen NSC.

Sarah Dahlgren, socionom och fil. mag. i socialvetenskap, verksam som kurator i Rehabgruppen NSC, Universitetssjukhuset i Linköping sedan 2007, nu senast med placering på geriatriska kliniken. Handledare för socionomstudenter på KUA 82 ht 2011 och vt 2012.

Ulf Engqvist är lektor i socialt arbete och har tidigare arbetat vid den barn- och ungdomspsykiatriska verksamheten i Östersund i 20 år. Hans avhandling vid Karolinska institutet (KI) 2009 var en longitudinell uppföljning av en barnpsykiatrisk patientgrupp. Ulf är f.n. ansvarig för PPU-stråket på Mittuniversitetets socionomutbildning.

Eva Ekelund Wrangsjö, socionom och fil.mag. i socialt arbete. Universitetsadjunkt vid Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete. Forskningsassistent vid FoU Nordost, Stockholms län. Ansvarar tillsammans med Tina Wittsell för planering av och utveckling av momentet Professionsspecifika färdigheter vid institutionen.

Masoud Kamali, professor i socialt arbete vid Mittuniversitetet. Leder och bedriver forskning inom området ”Socialt arbete och dess senmoderna och globala utmaningar”. Redaktör för Pedagogiska meddelanden.

Martha Kesthely, fil. dr. i pedagogik, lektor i socialt arbete inom socionomprogrammet vid Mälardalens högskola i Eskilstuna/Västerås. Med från starten av socionomutbildningen 2006 och har ansvaret för utvecklandet av PPU-konceptet inom socialt arbete.

Hans Knutagård, lektor i socialt arbete på Högskolan Kristianstad. Har de senaste två åren ansvarat för PUUH på termin två, samt även handlett handledarna. Upphovsman till att begreppet mentalisering användes i undervisningen. Forskar inom området ”Sexualitet i socialt arbete”.

Britt Krantz, socionom och magister i socialt arbete. Universitetsadjunkt på Högskolan Kristianstad. F.d. programansvarig för socionomprogrammet. Har sedan uppstarten 2004 av PUUH (Personlig utveckling under handledning) varit handledare. Initiativtagare till första PPU-konferensen 2010 på Högskolan Kristianstad för socionomprogrammen i Sverige.

Lisbeth Nilsson, socionom, fil.mag i socialt arbete och handledare, verksam som adjunkt på institutionen för socialt arbete, Linnéuniversitetet Växjö/ Kalmar samt som handledare för personalgrupper.

Frans Oddner, fil. dr. i socialpsykologi (sociologi) och vik. lektor i socialt arbete på Lunds universitet. Arbetade som handledare i PUUH under ett år på Högskolan Kristianstad. Forskar om urbanitet och beteendeförändringar, normalitet och avvikelser samt kommunikationsformer inom socialt arbete.

Ann-Margreth E. Olsson, universitetslektor i socialt arbete vid Högskolan Kristianstad. Disputerad i systemisk praktik innehållande bl.a. coaching och handledning. Bedriver forskning inom socialt arbete med soldater, veteraner och deras anhöriga samt när det gäller barns deltagande och delaktighet i sociala utredningar kopplat till barnahusverksamhet.

Eric Olsson är professor emeritus i socialt arbete och psykolog. Har sedan 1970-talet omfattande erfarenhet av utbildning och handledning samt utvecklingsarbete inom det sociala arbetets praktik samt konsultverksamhet i grupper och organisationer. Har varit anställd i socionomutbildningen i Lund och Kristianstad och där undervisat, bedrivit pedagogiskt utvecklingsarbete samt genomfört forskning på gruppers dynamik och förändringsprocesser i offentliga organisationer.

Magnus Ottelid, socionom, utbildad grupphandledare och magister i socialt arbete. Universitetsadjunkt på Mittuniversitetet. Studierektor för magister/master samt ansvarig för initierandet av PPU-labbet. Redaktör för Pedagogiska meddelanden.

Andrejs Ozolins, socionom och magister i socialt arbete. Anställd som adjunkt vid Mälardalens Högskola sedan 1995. Har tidigare arbetat som kurator inom vuxenpsykiatri, som familjerådgivare men även som handledare inom socialt arbete i Mälardalsregionen i 15 år. Deltagit i utvecklingen av PPU – med speciellt intresse för introducering av lärandejournal i Socionomprogrammet.

Torgny Pettersson, socionom och fil.mag. i socialt arbete. Sedan 2002 anställd som adjunkt i socialt arbete vid Örebro universitet. Har tidigare arbetat inom socialtjänst samt som kurator inom förskola och skola.

Maria Stetsko, socionom och fil.mag. i socialt arbete, är sedan hösten 2006 verksam som lärare vid Örebro universitet. Har dessförinnan, under tjugo års tid, arbetat inom socialtjänstens regi, både med myndighetsutövning och som kurator/behandlare samt som socionom inom förskola och skola.

Annette Sverker, socionom, med dr. i socialmedicin. Arbetar med verksamhetsutveckling inom Rehabgruppen NSC, Universitetssjukhuset i Linköping, och lektor vid avdelningen för socialt arbete, Linköpings Universitet. Verksam som kurator vid Neurologiska kliniken, Rehabgruppen NSC, Universitetssjukhuset i Linköping.

Britt-Louise Toresson-Blohm, socionom och fil.mag i socialt arbete, är sedan 2004 anställd som adjunkt i socialt arbete. Har tidigare arbetat inom kommunal socialvård mellan 1980 och 2004 som socialsekreterare samt kurator inom öppenvård.

Lisa Vahlne, psykiatrisjuksköterska och handledare, verksam som adjunkt på institutionen för socialt arbete vid Linnéuniversitetet Växjö/Kalmar samt som handledare för personalgrupper.

Tina Wittsell, socialpedagog och utbildad lärare. Universitetsadjunkt vid Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete. Ansvarar tillsammans med Eva Ekelund Wrangsjö för planering och utveckling av momentet Professionsspecifika färdigheter vid institutionen.

Gunnel Östlund med. dr. i socialmedicin och lektor i socialt arbete. Har varit verksam vid socionomprogrammet i Norrköping, Linköpings universitet sedan dess start 2003. Hon var tidigare programansvarig för den del av socionomprogrammet som tillhörde Hälsouniversitetet. Gunnel är sedan hösten 2012 verksam som lektor vid socionomprogrammet vid Mälardalens Högskola i Eskilstuna.

DET SOCIALA ARBETETS DILEMMA OCH GLOBALA ROLL

Masoud Kamali, Mittuniversitetet

Det moderna sociala arbetes historia visar att disciplinen har utvecklats inom två till varandra relaterade områden, nämligen arbete med individuella sociala problem å ena sidan, och socialt förändringsarbete för att skapa ett bättre samhälle för alla, förebygga uppkomsten av sociala problem och främja social rättvisa, å den andra. Socialt arbete har delvis utvecklats från välgörenhet och religiöst arbetet med individer och delvis från deltagande i sociala rörelser för samhällsförändring, som t.ex. bostadsrörelsen, nykterhetsrörelsen, medborgarrättsrörelsen, rösträttsrörelsen, feministiska rörelsen och anti-rasistiska rörelsen.

Socialt arbete skiljer sig från andra professioner genom att arbeta med båda dessa uppgifter, dvs. både på mikro- och makronivå för att åstadkomma social förändring. Med andra ord, socialt arbetes uppgift inte enbart är att förklara orsakerna bakom sociala problem, utan också att aktivt delta i de förändringsprocesser som syftar till att förbättra individernas levnadsvillkor och välbefinnande. Detta innebär även engagemang i stora socioekonomiska och välfärdsfrågor som oftast lämnas till andra discipliner än socialt arbete.

Professionalisering av socialt arbete har lett till att socialt arbetets grundläggande uppgift, nämligen arbete för social rättvisa har lämnats utanför det dagliga arbetet som också syftar till att konkurrera med andra ”hjälpande professioner” (Specht and Courtney, 1994, Olson, 2007). En del forskare menar att socialt arbete har utelämnat sig totalt till den nyliberala agendan som föredrar och favoriserar ”quick fixes” vilket har lett till uppkomsten av ”socialt arbete som business” och ekonomisk aktivitet (Jones, 2004; Ferguson and Lavalette, 2006). Ett sådant socialt arbete rör vid ytan, dvs. konsekvenserna istället för djupet, dvs. de mekanismer som orsakar sociala problem både för individen och för grupper (Howe, 1996). Detta har tyvärr lett till en tudelning av socialarbetarkåren mellan de som jobbar med social kontroll och andra som ser själva som förändringsaktörer på makronivå. Detta har även påverkat varje socialarbetare på en individnivå och skapat identitetskris för många socialarbetare. Socialarbetare måste därför föra en daglig kamp mellan dessa två motpoler, nämligen att vara både social kontrollant och vara en aktiv aktör i socialförändringsprocessen för generering av social rättvisa. Många socialarbetare vill så gärna se sig själva som klienternas advokater och försvarare snarare än sociala kontrollanter, men vår position som byråkratiska aktörer inom välfärdsorganisationer och universitet tvingar oss ofta i rollen som sociala kontrollanter.

Dilemmat för många socialarbetare att handskas med sina ömsom motstridiga roller ligger därmed i socialt arbetets inneboende dilemma. Socialt arbete används idag av en del aktörer inklusive en del nationalstater och NGOs/INGOs för att motverka det moderna samhällets ”dysfunktioner”, dvs. dess negativa konsekvenser

för vissa individer och begränsade grupper. Detta oftast kallats för ”case-work” traditionen. Denna inriktning för socialt arbete har sina rötter och ideologiska bas i förförståelsen och antagandet att samhället fungerar bra och perfekt för de allra flesta och att några få drabbas som måste omhändertas av sociala myndigheter. Denna begränsade föreställning har dock fått sig en knäck under senare decennier och ökade socioekonomiska och kulturella klyftor har tvingat fram alternativa metoder i socialt arbete som t.ex. samhällsarbete (community work) och strukturellt socialt arbete. Dessutom förändrar ökade globala socioekonomiska klyftor villkoren för socialt arbete både nationellt, internationellt och i dess globala och glokala arenor.

Socialt arbete står inför stora globala utmaningar och ett paradigmskifte med uppkomsten av nödvändiga nya teoretiska och metodologiska perspektiv för att utvecklas till vad vår glokala och orättvisa värld behöver, nämligen ett kritiskt, globalt och anti- förtryckande socialt arbete som kan vara med och spela en viktig roll för att skapa ett bättre och rättvisare samhälle för alla. Följande rader är ett försök att sammanfatta de grundläggande diskursiva transformationer som är en del av ett paradigmskifte som så akut behövs i socialt arbete för att professionen inte ska hamna på efterkälken i en alltmer globaliserad värld.

KRITISKT MEDVETANDE (CRITICAL CONSCIOUSNESS)

Kritiskt medvetande myntades av Paulo Freire (1970) som en viktig komponent i det dagliga arbetet i kampen för social rättvisa. Senare har det utvecklats inom socialt arbete som en nödvändighet för självreflektion och förståelse av maktförhållanden i samhället som villkorar det sociala arbetes praxis. Sakamoto och Pitner (2005: 441) definierar det kritiska medvetandet enligt följande:

> *‘the process of continuously reflecting upon and examining how our own biases, assumptions and cultural worldviews affect the ways we perceive differences and power dynamics’*

Detta innebär att socialarbetare måste ha en kritisk inställning till sig själv, dvs. undersöka hur hennes eller hans egen identitet har formats av den etablerade och dominerande ideologin och världsuppfattningen. Socialarbetare är inte immuna från att utöva makt och vara förtryckande gentemot klienter. De kan, om de inte är utrustade med ett kritiskt medvetande vara en del av reproduktionen av förtryck och sociala problem, och som Dominelli, (2002) uttrycker det ”ett socialt arbete som inte erkänner dess potential att verka förtryckande är inget bra socialt arbete”. Det kritiska medvetandet kräver att socialarbetare blir medvetna om sina egna berättelser (narratives) för att frigöra sig från dominerande ideologier som begränsar deras handlingsutrymme genom att tvinga på dem vad som brukar kallas ”auktoritär kunskap” (Bransford, 2011). Detta kan motverkas genom att som socialarbetare anta en ”one-down position” som går ut på att betrakta sig själv som student och klienten som lärare (Printer and Sakamoto, 2005). Detta innebär att socialarbetaren tillåter

alternativa berättelser från klienten, dvs. låter klienten berätta sin egen berättelse om sin situation baserad på sin egen erfarenhet. En konsekvens av en sådan position är att lämna sin professionella roll och sina förgivettagna sanningar för att kunna lyssna på klienterna. Detta innebär också att inte betrakta ”klienten” som klient och förtryckt (ibid.).

En kritisk inställning till sin egen roll som socialarbetare, s.k. självreflexivitet, kan inte begränsas till psykoanalytiska termer. Det psykologiska perspektivet har lämnat sin barndom i socialt arbete och inkluderar idag frågor om gruppidentitet och psykosociala perspektiv inklusive individuella berättelser (personal narratives) om strukturella och institutionella förtryck. Som Healy (2005: 53) skriver:

> *The notion of self-awareness is no longer solely aligned to therapeutic modalities and instead has become part of a range of practice approaches. Indeed, the anti-oppressive model, which eschews many "psy" concepts, maintains that workers must understand how their own biography, in this case their membership of various social groupings, affects their capacity to develop an effective working relationship with service users. (Healy, 2005, p. 53)*

GLOBALISERING, GLOKALISERING OCH DESS DISKURSIVA KONSEKVENSER

Den senaste tidens ökade globalisering har lett till ökade kontakter mellan socialarbetare från olika länder och har intresserat många forskare att fokusera på globala sociala problem och det sociala arbetets globala villkor och sammanhang. Detta har naturligtvis också berott på den negativa effekt som globaliseringen har haft på människors hälsa och välfärd som ett resultat av strukturella förändringar (Phillips, 2004; Hokenstad & Midgley, 1997; Findlay & McCormack, 2007). Den ekonomiska globaliseringen har lett till strukturförändringar och i många fall nedmonteringar av lokala skyddsnät och arbetstillfällen med svåra konsekvenser för många människors livsvillkor (Jönsson and Kamali, 2012). Socialt arbete måste förflytta sitt fokus från nationalstatens begränsningar och blicka mot socialt arbetets globala sammanhang som påverkar lokala förhållanden (Healy, 2001; Ife, 2000; Midgley, 2000; Hare, 2004). Därför måste socialarbetare verksamma i det lokala och det internationella sociala arbetet få en bra utbildning som passar till ett alltmer globaliserat arbetsfält. Studenterna måste tränas för att reflektera över och förstå den interaktiva relationen mellan de nationella, internationella och globala villkoren för socialt arbete (Asamoah, Healy & Mayadas, 1997; Nagy & Falk, 2000; Findlay & McCormack, 2007).

Den ökade globaliseringen och dess konsekvenser gör att vi måste ta hänsyn till och inkludera en del perspektiv i vårt arbete i glokala sammanhang:

Det socioekonomiska perspektivet: Världen är delad i privilegierade länder och områden som brukar kallas ”centrum” och icke-privilegierade länder och områden som kategoriseras som ”periferi”. De differentierade socioekonomiska villkoren

för dessa länder och områden påverkar starkt människor, grupper och samhällens levnadsvillkor och livschanser. Detta gör att miljarder människor runt om i världen lider av fattigdom och dess relaterade problem som hindrar människor, samhällen och länder från lika rättigheter och möjligheter som de som lever i de privilegierade delarna av världen. Vi som socialarbetare kan inte blunda för denna bittra verklighet och måste inkludera ett bredare perspektiv än ”klient-orienterade” arbetsmetoder i vårt arbete. Många internationella aktörer som världsbanken, IMF, EU och även i vissa fall FN har varit aktiva i att skapa en sådan orättvist värld där rikedomar samlas på ena sidan och fattigdomen på den andra.

Migrationsperspektivet: Moderniteten har ändrat villkoren för mänskliga samhällen och individers förmoderna levnadsförhållanden och livsstilar. Människor förflyttar sig som aldrig för och både den nationella och internationella migrationen har blivit ett faktum i den moderna människans liv. En del förflyttar sig inom nationsgränserna till de områden där det finns hopp om arbete medan andra flyttar, frivilligt eller ofrivilligt, utomlands för bättre livschanser. Migrationen som en naturlig del av modernitetens villkor har dock kommit att betraktas som ett välkommet eller ovälkommet fenomen. Givet de socioekonomiska ojämlikheterna världen över skyddar sig många ”rika länder” från ”fattig migration” och höjer sina murar mot omvärlden, men lämnar sina portar öppna för utflödet av varor och kapital och inflödet av billiga råvaror och tjänster. Den billiga arbetskraften som migranterna utgör kan lika gärna stå kvar i sina gamla hemländer i väntan på de västliga ländernas investeringar för produktionen av varor som i huvudsak ska säljas i västliga länderna. Trots detta fortsätter migrationen att öka. En del som lyckas ta sig till Europa hamnar i marginaliserade områden, lågavlönade yrken och är starkt segregerade, även i arbetslivet. Andra flyttar i egna länder mellan olika områden och tar sig oftast in i storstäder med redan ansträngd ekonomi och knappa resurser. Sociala problem som barnfattigdom, trafficking, gatubarn, prostitution, trångboddhet och kriminalitet är bara några konsekvenser av dessa mekanismer.

Socialt arbete måste inkludera migrationsperspektivet i sitt arbete och i sin utbildning och kunskapsproduktion.

Lika rättighets- och möjlighetsprincipen: En av de grundläggande principerna för socialt arbete är förbundet med lika rättighets- och lika möjlighetsprincipen. Socialt arbete måste arbeta för att de internationella deklarationerna som barnkonventionen och konventionen om mänskliga rättigheter skall gälla alla oavsett kategoriseringar baserat på t.ex. födelseort, land, etnicitet, klass, kön och religion. Vi måste även erkänna att så är inte fallet idag, varken på nationell eller internationell nivå. Dessutom måste socialt arbete vara förbundet med principen om lika möjligeter och vara medveten om att blotta existensen av lika rättigheter inte innebär lika möjligheter för alla och att kategorier som t.ex. klass, etnicitet och kön gör att alla inte har samma möjligheter att ha lika rättigheter, även när de existerar och är offentligt erkända.

Medvetenheten om den globala neoliberala ideologins dominans: De strukturförändringar som har skett under de senaste decennierna har delvis orsakats av den neoliberala ideologins globalisering som har skett med hjälp av internationella aktörer som Världsbanken, IMF, EU och FN som kontrolleras av starka ekonomiska och politiska aktörer och länder. En konsekvens av detta är att staterna

och välfärdsstaten har dragit sig tillbaka från det offentliga ansvaret och miljarder människor i världen med olika förutsättningar har lämnats ensamma att konkurrera på världsmarknaden på lika villkor. Med andra ord, den rådande principen är ” rädda sig den som kan, men vem kan?” (Martin och Schumann, 1997). I ett sådant världsläge och med nationalstaternas tillbakadragande växer NGO och INGO och ämnar fylla det tomrum som välfärdsstaten har lämnat bakom sig. Samtidigt som forskning visar att ett fåtal INGOs som oftast är kontrollerade av stora bidragsgivare får de största ekonomiska medlen att hålla massan på mattan.

Socialt arbete och socialarbetare måste därför vara medvetna om dessa strukturförskjutningar, kritiskt granska både nationalstaternas, NGOs/INGOs roll och deras bidragsgivares intentioner, samt konsekvenserna av dessa organisationers arbete för människor.

Glokaliseringsprincipen: Globaliseringen är inte ett nytt fenomen utan har funnits i människans historia och är lika gammal som de tidiga civilisationernas uppgång och nedgång. Men modernitet och dess konsekvenser som t.ex. kommunikationsrevolutionen har ökat globaliseringens bredd och intensitet. Detta har påverkat alla mänskliga samhällen och idag finns inte ett enda ställe eller samhälle i världen som inte har påverkats av den ökade globaliseringen. Detta har skapat glokala samhällen som även påverkar villkoren för socialt arbete. Detta innebär att oavsett var i världen befinner vi oss, i Malmö, Paris, eller i Rio, Shiraz, Delhi eller Zanzibar lever vi i lokala samhällen som är starkt påverkade av globala krafter och sammanhang.

Socialt arbete måste därför inkludera glokaliseringsprincipen i sitt arbete, i sin utbildning och forskning.

Privilegiumprincipen: De ojämlika villkor som skapar privilegierade och icke-privilegierade individer och grupper måste vara en del av vårt arbete. Socialt arbetet ska dock inte enbart *blicka utåt* i sitt arbete och uppmärksamma de rådande socioekonomiska ojämlikheterna utan också *blicka inåt* till sig själva och anta en reflexiv inställning och position i sitt arbete. Vi har som socialarbetare utbildats och socialiserats i ett ojämlikt samhälle och har själva påverkats på olika sätt av de rådande nationella och globala mekanismer som skapar ojämlikheter. Vi kan inte anta en ”outsider”-position och ställa oss i ”den objektiva observatörens” glashus och inte se vår egen roll och maktposition i reproduktionen av orättvisor och rådande världsordning.

Socialarbetare måste anta en kritisk position både till sig själv och till samhället i övrigt för att motverka reproduktionen av orättvisor i samhället. Detta kräver att socialarbetare utvecklar en kritisk medvetenhet som är både inåtriktad och självreflexiv och utåtriktat och reflexiv.

KONSEKVENSER FÖR FÄLTBASERAD UTBILDNING

Socionomutbildningen kan inte ställa sig utanför de globala utmaningar som påverkar det sociala arbetets arbetsfält. Detta gör att vi ser ett ökat intresse för vad som brukar kallas för internationellt socialt arbete runt om i landet. Utbildningens internationella/globala karaktär måste också gälla momenten fältbaserade studier.

Fältbaserade studier är en del av utbildningen och måste motsvara de vetenskapliga krav som ställs på alla moment i utbildningen. Den traditionella tudelningen mellan teori och praktik som fortfarande präglar socionomutbildningarna måste förändras. Utan att behöva gå in i teoretiska diskussioner kan man säga att det är fruktlöst och fel att dela utbildningen i teori och praktik, eftersom det inte finns någon teori som inte praktiseras och det aldrig funnits någon praktik som inte är teoribärande. Hur skulle annars en student förstå relationerna mellan människor, grupper och samhällen utan att kunna och ha kunskap om teoretiska perspektiv? Dessutom är varje utbildning en praktisk verksamhet och varje praktik grunden för forskning och vidareutveckling. Följaktligen är inte praktik eller fältbaserade studier något isolerat moment i utbildningen utan en integrerad del som ständigt måste granskas och utvecklas.

Meningsfulla fältbaserade studier måste vara välplanerade:

- Vad är syftet med fältbaserade studier?
- Var skall fältbaserade studier förläggas?
- Hur skall fältbaserade studier genomföras?

Progression i utbildningen som har att göra med studenternas personliga och vetenskapliga utveckling förutsätter att vi ägnar särskild uppmärksamhet åt fältbaserade studiers integration i övriga utbildningsmoment. Därför måste *syftet* med fältbaserade studier definieras klart och tydligt. Det räcker dock inte att skriva dessa enbart som kursmål, utan vi som lärare måste också vara väl förtrogna dessa mål och dessutom veta hur detta moment står sig i förhållande i övriga moment och hur integrationen och progressionen ser ut.

En annan fråga för fältbaserade studier måste vara kunskap om de *fält* som dessa ska förläggas inom. Vi måste kunna utvärdera fältets lämplighet för syftet med studierna. Man kan ställa sig frågor som t.ex. hur hänger en fältstudie i FN-högkvarteret i New York ihop med fältstudiernas syfte. Eller hur motsvarar kursens kunskap- och färdighetskrav en fältstudie i någon by i Indien. En annan fråga som måste besvaras är skillnaderna mellan fältstudier i Sverige och i andra länder. Vilka kvalitativa skillnader finns mellan fältstudier i Sverige och i andra länder som legitimerar valet av nationella eller internationella fält?

Fältbaserade studiers genomförande är minst lika viktig som de två första kriterierna. Studenterna måste ha en klar bild av sina uppgifter när det gäller aktivt deltagande i fältbaserade studier. Tar man en observatörsroll, en aktörsroll eller en kombination av dessa? Studenterna måste aktivt delta på fältet och i studierna för att kunna tillskaffa sig de kunskaper och färdigheter som kursmomenten ämnar erbjuda.

Studenterna måste vara väl förtrogna med och medvetna om det sociala arbetets globaliserade och glokaliserade arbetsfält och dess grundläggande värderingar. Vi måste vara mycket uppmärksamma på att inte själv reproducera de förtryckande system och diskurser som vi vill motverka. Vi måste vara förtrogna med det sociala arbetets grundläggande principer om social rättvisa. Följande måste prägla studenternas fältstudier:

- Motverka ett ”vi-och-”dom” och kolonialt tänkande och praktik
- Se fältstudierna som ett tillfälle för inlärning
- Kritiskt granska sin egen privilegierad roll och förförståelse
- Kritiskt granska de globala förändringarnas lokala konsekvenser för människor
- Kritiskt granska fältets dispositioner, aktörer och dess funktion i förhållande till ett holistiskt arbete för social rättvisa.

Avslutningsvis måste tilläggas att lärare inte kan reducera sin egen roll till ”avskurna utbildare” vars uppgift är förmedla ”lånade kunskaper” som andra har producerat. Forskning och utbildning är en del av omvärdering av befintlig kunskap och ett arbete i ständig förnyelse för att anpassa det sociala arbetets teorier och metoder till en global och föränderlig värld. Dessutom kräver socialt arbete på alla nivåer engagemang för och förtrogenhet till att skapa en bättre and rättvisare värld för alla.

REFERENSLISTA

Asamoah, Y., Healy L. M. & Mayadas, N. (1997) Ending the international – domestic dichotomies: New approaches to a global curriculum for the millennium”. J*ournal of Social Work Education*. Vol. 33 (2), 389-401.

Bransford, Cassandra L. (2011) “Integrating Critical Consciousness into Direct Social Work Practice: A Pedagogical View”. *Social Work Education*, Vol. 31 (8), 932-947.

Dominelli, Lena (2002) *Anti-Oppressive Social Work: Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan.

D’Cruz, Heather and Jones, Martyn (2004) *Social Work Research: Ethical and Political Contexts,* London: Sage Publications.

Ferguson, Ian and Lavalette, Michael (2006) Globalization and Global Justice: towards a social work of resistance. *International Social Work*. Vol 49 (3), 309-318

Findlay M. and McCormack (2007) Globalization and Social Work Education and Practice: Exploring Australian Practitioners’ Views. *Journal of Sociology and Social Welfare*, Vol. 34 (2). 123-140.

Findlay, M., & Mccormack, J. (2007) Globalization and social work education and practice: Exploring Australian practitioner’s views. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 34(2), 123-142.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.

Hare, I. (2004) Defining Social Work for the 21 Century: The International Federation of Social Workers Revised Definition of Social Work, *International Social Work*, Vol. 47 (3), 407-424.

Healy, L. M. (2001) *International Social Work: Professional action in an interdependent world.* Oxford: Oxford University Press.

Healy Karen (2005) *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice*. Basingstoke: Palgrave.

Hokenstad M. and Midgley J. (1997) *Issues in International Social Work*. Washington, DC: NASW Press.

Howe David (1996) Surface and Depth in Social Work Practice, in N Parton (ed.) *Social Theory, Social Change and Social Work*. London, Routledge.

Ife, J. (2000) Localized needs and a globalized economy: Bridging the gap with social work practice. In B. Rowe (ed.) *Social Work and Globalization*. Ottawa: Canadian Association of Social Workers.

Jönsson, J. H. and Kamali, M (2012) Fishing for development: A question for social work. *International Social Work*. Vol. 45 (4), 1-18.

Martin H. P. and Schumann H. (1997) T*he Global Trap: Globalization and assault on prosperity and democracy*. London: Zed Books.

Midgley, J. (2000) Globalization, Capitalism and Social Welfare: A social development perspective", In B. Rowe (ed.) *Social Work and Globalization*. Ottawa: Canadian Association of Social Workers.

Nagy, G and Falk, D. S. (2000) Dilemmas in international and the cross-cultural social work education. *International Social Work*, Vol. 43 (1), 49-60.

Olson Jeffrey J. (1997) Social work's professional and social justice projects: Discourses in conflict. J*ournal of Progressive Human Services*, Vol. 18(1).

Phillips, Susan D. (2004) 2004. The Limits of Horizontal Governance: Voluntary Sector- Government Collaboration in Canada. *Society and Economy*, Vol. 26 (2-3): 393-415.

Sakamoto, Izumi and Pitner, Roland O. (2005) Use of critical consciousness in anti-oppressive social work practice: Disentangling power dynamics at personal and structural level. *British Journal of Social Work*, Vol 35, pp. 435–52.

Specht Harry and Courtney Mark E. (1994) *Unfaithful angels: How social work has abandoned its mission*. New York: Free Press

PERSONLIG UTVECKLING - VÄGEN TILL PROFESSIONSKOMPETENS I SOCIALT ARBETE

Gunnel Östlund, Linköpings universitet

Att erbjuda studenter tillfällen för personlig och professionell utveckling (PPU) ingår i socionomprogrammens uppdrag från Högskoleverket. PPU ger tillsammans med teoretiska kunskaper i socialt arbete och verksamhetsförlagd utbildning förutsättningar för att studenten ska kunna utveckla professionsspecifika kompetenser. Syftet med detta inledningskapitel är att lyfta fram några av de utvecklingsfrågor som PPU-lärare gemensamt formulerat. Så som avsaknaden av specificerade förväntade studieresultat och kontinuerlig handledning, behovet av stöd från programledning och kollegor samt skälig ersättning för PPU momenten.

Jag vill tacka professor emeritus Eric Ohlsson för hans värdefulla kommentarer till min text.

INLEDNING

Detta kapitel handlar om socionomutbildningarnas sätt att förmedla professionskompetens. Att erbjuda studenter tillfällen för personlig och professionell utveckling (PPU) ingår i socionomprogrammens uppdrag från Högskoleverket (Högskoleförordningen 1993:100). PPU ger tillsammans med teoretiska ämneskunskaper i socialt arbete och verksamhetsförlagd utbildning (VFU) förutsättningar för att studenten ska kunna utveckla professionsspecifika kompetenser.

TEORETISK INRAMNING

Systemteori och Jagpsykologi är de psykologiska perspektiv som kan sägas utgöra basen för det relationsbaserade sociala arbetet (Payne 2008) och det är kanske framförallt inom detta område socionomstudenten utökar sin kunskap med hjälp av PPU. Systemteori bygger på att människan ingår i sociala system och att hon påverkas av de samma. En förändring i systemet inverkar i flera led. Människan kan ej helt själv råda över hur dessa system fungerar så en ändring kräver engagemang från systemets olika delar. Jagpsykologin beskriver hur människan utvecklar sin självbild tillsammans med andra och hur relaterande är livsavgörande för barnets och senare den vuxnes socioemotionella utveckling (Eriksson 1993). Stern (2005) menar att för att nå en mer medveten medverkan i människors förändring gäller

det att ta vara på de nuvarande ögonblicken som finns i vardagslivet såväl som i psykoterapeutiskt arbete. Nuvarande ögonblick innehåller det implicita vetandet. En erfarenhet blir explicit när du verbalt kan dela den med andra. Intersubjektivitet är ögonblick av delad implicit vetande som utgör byggstenar för personlig utveckling och förändring. Delar av de tankegångar som återfinns inom Jagpsykologin liknar tankar som finns inom Mikrosociologin. I Social interaktionism beskrivs hur individen för att upprätta en självbild behöver andras blickar för att kunna definiera situationen (Mead 1988). Även det psykologiska begreppet empati och betydelsen av äkthet i relationen (Rogers 1951) uppstår i den sociala sfären mellan människor då empati innehåller en värdering utifrån personen du möter. Mikrosociologin hör alltså också till de teoretiska perspektiv som har en nära koppling till personlig och professionell utveckling. Framförallt har kanske Emotionssociologin mycket att förmedla kring förståelsen av människors reaktioner och hur det emotionella arbete som socionomerna utför kan påverka psykisk hälsa (Dahlgren & Starrin 2004).

Dessutom är pedagogiska teorier användbara för att iscensätta och förstå hur professionskompetens kan utvecklas i det sociala arbetet. Den Sociokulturella teorin utgår ifrån att människan är social och kommunikativ samt att lärande sker i samspel med andra. Vygotsky (1978) menade att språket så väl som andra kompetenser utvecklas utifrån och in i sociokulturella sammanhang och att kunskap ofta förmedlas via handling. Barnet (individen) prövar sig fram genom att härma andra och kan lyfta sig till andras kunskapsnivå om inte avståndet är för stort mellan befintlig kunskap och proximal kunskap. Det blir då viktigt att få se hur andra gör och att prova själv för att kunna integrera och ta till sig ny kunskap. Dessutom har individen möjlighet att omskapa sina erfarenheter i kommunikationen med andra via språkets olika uttryck och artefakter (Säljö 2000). Människans utveckling är på så sätt beroende av den sociokulturella kontexten. Barnets individuella lärande startar med imitation och lek (Säljö 2000) men för ett mer medvetet lärande utgör, dialog, reflektion och återkoppling bärande element (Killén 2007). Det är i det sociokulturella sammanhang som universitetet utgör vi kan skapa ett lärandeklimat där olika typer av färdigheter medieras, vilket kan öka socionomstudentens förberedelse inför det kommande arbetslivet.

PROFESSIONSKOMPETENS OCH BEDÖMNING

Killén (2007) menar att inom socialt arbete är vidareutveckling av relationskompetens det steg en student behöver ta för att påbörja sin professionella utveckling (Killén 2007). För att kunna relatera till andra på ett medvetet sätt behöver studenten skaffa sig kunskap om sig själv. Professionskompetens handlar om att kunna integrera kunskap ”så att du kan vara professionell på ditt eget vis samt att du värderar ditt eget bidrag till inlärningsprocessen” (sid. 75, Røkenes & Hanssen 2007). Studentens självbild får på så sätt också inflytande över den professionella självförståelsen. För att skaffa sig handlingskompetens samt handlingsstrategier i socialt arbete behövs professionsspecifika färdigheter som byggs upp av återkommande möten och delade erfarenheter där studenten utvecklar mod att våga stå på egna ben i så väl motgång

som framgång. Erfarenhets och upplevelseinriktat lärande är grunden för personlig och professionell utveckling (Almqvist 2004; Olsson, 2009).

Bedömning av professionsspecifika färdigheter är en svår uppgift för både externa yrkesverksamma handledare och forskande samt undervisande lärare på universitetet och det är lätt att teoretiska kunskaper snarare uppmärksammas än de professionsspecifika enligt en studie på sjuksköterskeprogrammet (Jerrling & Svenningsson-Agardh 2003). Studier visar att bedömning av professionell utveckling ofta sker via samtal och dialog som en kontinuerlig utvärdering snarare än av examinationer (Jerrling & Svenningsson-Agardh 2003; Killén 2007). Killén (2007) menar att teoretisk kunskap uttrycks som formuleringsförmåga eller som verbal förståelse och synpunkter medan det psykosociala arbetet i första hand uttrycks genom handlingar och attityder, vilka är långt mindre tillgängliga för utvärdering. Så även med hjälp av utvärderande samtal blir bedömningen av studentens insats ibland svår att göra. Forskning har visat att en väg att få syn på professionell utveckling är att reflektera över sitt eget sätt att agera i lärsituationer. I en tidigare studie när lärarstudenter i vuxenpedagogik filmade sitt eget arbete och reflekterade över sin lärande kunskap fick de en mer positiv syn på sin professionella utveckling och dessutom en förändrad självbild (Harlin 2010).

De klassiska frågorna kring examination och lärarande, det vill säga, vad ska bedömas och hur ska bedömningen göras samt av vem eller vilka (Hult 1998:01) är ett arbete som pågår för fullt vid landets socionomutbildningar när det gäller socionomstudenternas personliga och professionella utveckling. Inte minst syns det i denna antologi när det gäller antal bidrag från olika lärosäten.

PEDAGOGISKT PROJEKT VID LIU

För att tydliggöra och utveckla organisering, bedömning och examination av PPU inom socionomprogrammet vid Linköpings universitet (LIU), startades ett pedagogiskt projekt med stöd av Centrum för universitets lärande (CUL). Projektet syftar till utveckling av lärandemål, examinations- och bedömningskriterier, pedagogiska upplägg/arbetsformer och progression av lärande kopplat till färdigheter och professionsspecifika kompetenser inom socionomprogrammet. Det pedagogiska projektet har främst inriktats på hur PPU fungerar vid universitetsförlagda kurser.

METOD

För att få ett vidgat perspektiv på PPU inom den universitetsförlagda delen av utbildningen gjordes under vårterminen 2010 intervjuer med fyra PPU-lärare från andra lärosäten. Samtliga universitet som tillfrågades att delta hade fått sin examensrätt för socionomexamen godkänd av Högskoleverket 2009. Lärarna kommer från Göteborg, Umeå och Stockholm. I intervjuerna diskuteras hur PPU organiseras, bedöms och examineras samt vilka svårigheter lärarna upplever och hur arbetet med PPU på den universitetsförlagda delen av socionomprogrammen kan utvecklas (Östlund 2012). Intervjuerna bandades och varje intervju varade i

ca två timmar. Banden har använts av intervjuaren i analysen av resultaten, men de har inte transkriberats. Innehållsanalys (Patton 2002) gjordes där en syntes dvs. en förkortad version av varje intervju antecknandes. Därefter jämfördes de olika intervjuernas innehåll och generella teman identifierades. Det är framförallt utifrån dessa teman som resultaten beskrivs. Dessutom har styrdokument, kursplaner och utbildningsplaner från respektive lärosäte lästs.

Under resultatavsnittet beskrivs lärarnas syn på den pedagogiska uppgiften och bedömning av PPU samt exempel på färdighetsträningar som används på socionomprogram ges. Beskrivningen är en samlad bild av innehållet i intervjuerna och av författarens egen erfarenhet som PPU lärare.

RESULTAT LIU PROJEKTET

Professionsspecifika moment och färdighetsträningar har olika benämningar mellan studieorterna men innehållet har samma målsättning och PPU-lärare har en gemensam bas. Den gemensamma målsättningen är dock inte alltid skriftligt eller verbalt formulerad men framträder i samtalen under intervjuerna. Det råder inte heller konsensus inom programmen kring vilka begrepp som ska användas för de PPU övningar som bedrivs. Exempelvis används idag begrepp som workshop, seminarium och rollspel, vilket innebär att färdighetsträningarna kan vara svåra att identifiera för både studenter och lärare. Styrdokument för PPU saknas delvis för de studerade socionomprogrammen (Göteborg 2009). Kursplaner innehåller ofta generella mål i linje med de Nationella målen för socionomexamen och då framförallt de som listas under värderingsförmåga och förhållningssätt (Högskoleförordningen 1993:100). Lärandemålen för PPU inslag är i flera fall direkt poänggrundande även om graderad bedömning av den enskilda studenten saknas. De förväntade studieresultaten och progressionen mellan grund och avancerad nivå beskrivs varken muntligt eller skriftligt.

PPU lärarnas pedagogiska uppgift

PPU-lärarna är överens om att studenternas professionella och personliga utveckling utöver den verksamhetsförlagda studietiden, även bör ske på universitet som är en ”verklighet” i sig. PPU-lärarna beskriver att de tar ansvar över och är engagerade i studenterna och att de lägger ner extra tid på sina kursmoment för att hitta bra pedagogiska övningar. Färdighetsträningar där studenten får reflektera över sin egen roll, prova sin ”professionella identitet” praktiskt tillsammans med andra studenter. Utmärkande för PPU-färdighetsträningar menar lärarna är att de ger studenten en möjlighet att möta sig själv. Förhoppningen är att studentens personliga utveckling underlättas av upplevelser där studenten får sätta ord på egna erfarenheter och uttrycka värderingar samt föreställningar tillsammans med andra. Den pedagogiska uppgift som PPU-lärare har är att hjälpa studenterna att reflektera kring sitt sätt att handla och över de värderingar som bidrar till dessa val genom att erbjuda situationer där detta är möjligt inom utbildningens ram. Att få hjälp att reflektera kring tankar och känslor i den specifika situationen kan på sikt utöka individens handlingskompetens. En gemensam hållning bland PPU-lärarna är också att de genom sitt sätt att vara är

modeller för studenterna. Vidare menar PPU-lärarna att programledningen är ansvarig för att erbjuda ett lärandeklimat genom hela utbildningen där socionomstudenterna utmanas i sitt sätt att vara och i sina åsikter samt värderingar.

Grupprocesser och samverkan

I de socionomprogram som undersökts sker oftast undervisningen i stora grupper. Det blir färre tillfällen att jobba med den lilla gruppen än i stora grupper då antagningsantalet av studenter ökar. Studenterna tillhör mer sällan sammanhållna klasser eller undervisningsgrupper. Dessa skäl gör att det blir svårare att avsätta tid för arbete i en mindre grupp som träffas kontinuerligt. Det finns enligt PPU-lärarna då en risk att arbetet i den lilla gruppen och kunskapen om grupprocesser eftersätts och att det blir svårare att arbeta med personlig utveckling. När studenten befinner sig i en och samma grupp under en längre tid så erbjuds fler tillfällen att relatera till andra och bygga mer varaktiga relationer. Att etablera mer ”varaktiga” grupper av studenter där deltagarna kan lära känna varandra och där relationer kan utvecklas efterfrågas av PPU-lärarna.

En mindre grupp bidrar med tillfällen där kunskap om både individ och grupp kan problematiseras och integreras, där kan också varje student få möjlighet att göra sig hörd samt få ge och ta emot feedback. Det finns också många tillfällen för individen att reflektera över sitt sätt att fungera i situationen både som person och som medlem av en grupp. En utmaning som den kommande yrkesrollen innehåller är att kunna fungera väl i olika typer av gruppkonstellationer dvs. att kunna samverka. Flera av de studerade programmen menar att de inte har tillräckligt av färdighetsträningar i en mindre sammanhållen grupp. Tillfällen att utveckla kunskap som handlar om att leda andra är också begränsad menar lärarna. Några socionomprogram har valt att arbeta mer individuellt med PPU. Det vill säga att bygga undervisningen på insatser för den enskilda studenten där gruppen har olika sammansättning beroende på tema och att göra individuella intervjuer med enskilda studenter för att matcha deras personliga utveckling.

Personligt engagemang och handledning

Det finns behov av handledning bland PPU-lärarna. Eftersom de är överens om att personlig utveckling sker genom reflektion kring sin egen roll gäller även detta för lärarna. PPU-lärarna menar att det dessutom kan tyckas vara oetiskt att bedriva en verksamhet där bara ena sidan skärskådar sin insats. Vid tiden för intervjuerna har ett av de studerade programmen extern handledning för sitt PPU-arbete och övriga använde sig av kollega handledning. Önskvärt är också att olika kategorier av lärare är representerade i PPU-arbetet. PPU-lärare rekryteras utifrån eget intresse eftersom arbetet kräver personligt engagemang. Ett av programmen har en mer varierad grupp av lärare där ett större antal lärare med olika kompetenser är aktiva i PPU. Där har inbjudan till att vara med i arbetet gått ut brett och ingen erfarenhet har krävts för att få engagera sig. Det kan tyckas vara en rimlig utgångspunkt eftersom alla universitetslärare har erfarenhet av att arbeta med utveckling och lärande. Flera lärosäten har verksamhetsföreträdare från professionellt socialt arbete som PPU-

lärare då där finns en stor kunskap om förändringsarbete och personlig utveckling. Det finns dock en övervikt av adjunkter med praktisk erfarenhet av socialt arbete som engagerar sig i PPU-arbetet samt lektorer som har erfarenhet av socialt arbete eller psykoterapeutiskt arbete. En svårighet för lärargruppen är att det ofta är en begränsad grupp som sköter PPU-momenten, vilket gör arbetsbördan stundtals för tung och insynen från andra begränsad. Detta medverkar också till att den aktiva gruppen ibland tvingas försvara både timtilldelning och betydelsen av PPU-momenten i utbildningen gentemot kollegor, nya studenter och ledning.

Bedömning av personlig och professionell utveckling

PPU-övningar är ofta placerade på grundläggande nivå i socionomprogrammen även om flera av dessa moment lika gärna skulle kunna återfinnas på avancerad nivå. Få socionomprogram har PPU-moment på avancerad nivå. PPU-moment på avancerad nivå hanteras dock på samma sätt som på grundläggande nivå där enbart deltagande krävs för att få ett godkänt betyg, graderade bedömningar förekommer ej. När det gäller examination av PPU beskriver lärarna en rädsla för att bli ensamma i sina bedömningar och att socionomprogrammen förnärvarande avstår från att gradera bedömningen av PPU-färdigheter. Att bedömning av personlig utveckling och professionell kompetens är svår är alla överens om.

Progression

Då färdighetsträningarna ofta utförs av samma grupp av lärare blir progressionen snarare integrerad hos de lärare som är ansvariga för PPU-momenten än i kursplaner respektive utbildningsplan. Informationen till studenterna görs då muntligt på plats och anpassat efter den specifika grupp lärarna möter. De ansvariga lärarna håller progressionen mellan olika kurser levande via genomtänkt planering av de praktiska momenten i relation till vilken nivå studentgruppen befinner sig.

Svårigheter och utmaningar ökas där äldre studenter det vill säga de som kommit längre i sin utbildning får mer avancerade uppgifter, såsom exempelvis att handleda yngre studenter, vilket ofta ger positiva effekter både för yngre och äldre studenter. De äldre studenterna upptäcker sin kompetens när det får prova sina erfarenheter från utbildningen och de yngre beskriver att det är lättare att ta till sig kunskap från äldre studenter än från lärarna. De socionomprogram som inte för tillfället har färdighetsträningar där studenter från olika årskurser möts understryker dock betydelsen av att dessa typer av färdighetsträningar finns och att de gärna vill återuppta eller utveckla tillfällen där studenterna från olika nivåer möter varandra. Likaså beskriver lärarna att färdighetsträningarna under slutfasen av utbildningen blir mer komplexa, *där* ställs det flera krav på studenten att reflektera och att kunna uttrycka sina värderingar, kunskaper och behov. Exempelvis färdigheter där studenten reflekterar över framtida yrkesroll utifrån egna eller andras utvecklingsbehov ställer högre krav på teoretiska kunskaper, professionskompetens och självkännedom.

Förväntade studieresultat

Ett utvecklingsbehov som lyftes fram i intervjuerna var att det saknas tydliga kriterier för bedömning av PPU både på grundläggande och på avancerad nivå. I samband med bedömning diskuterades behovet av progression och svårigheterna med att sätta graderade betyg när det gäller PPU. Det är inte helt lätt att formulera kriterier för vad exempelvis väl godkänd självkännedom eller handlingskompetens innebär. Kriterier som diskuterades under intervjuerna var bl.a. att känna till hur jag fungerar i grupp och att kunna ta andras perspektiv. Två egenskaper som ingår i personlig utveckling är enligt lärarna självkännedom och empatisk förmåga. I självkännedom ingår att kunna erkänna sina begränsningar och att kunna ta hjälp. Ett mer pragmatiskt sätt att uttrycka förväntade studieresultaten enligt lärarna är; ”att möta sig själv innan du möter andra”. Lärarna har inte helt bestämt sig för om det är önskevärt att kunna gradera bedömningarna, möjligtvis räcker det med att ha en tydlig gräns för vad som ska kallas underkänt i PPU. Det finns en risk att lärarnas personliga kännedom om studenten styr bedömningen, vilket kanske är ett nödvändigt ont när det gäller dessa bedömningar. Försök har gjorts med individuella skriftliga examinationsuppgifter, vilket förenklar bedömningen men då blir det svårt att uttala sig om studentens handlingskompetens. Det vore dock bra om det var möjligt att utveckla en kriterielista som kan underlätta dessa bedömningar menar PPU-lärarna.

Att träna handlingskompetens

En generell övning som återkommer i socionomprogrammen och som finns på grundnivå är reflektion och samtal kring utbildningsval. Där diskuteras förväntningar och förhoppningar om kommande yrke i relation till egna personliga erfarenheter. Ofta förs dessa samtal två och två eller mindre grupper. Samtalsövningar i mindre grupp utifrån ett första utredande samtal med en enskild eller en familj ingår också i utbildningen. Där mindre grupper av studenter får spela olika roller, att delta som klient eller att som socionom hålla i ett familjesamtal. Ibland är dessa samtal videoinspelade så att det blir möjligt att reflektera ytterligare kring personligt framförande. Samtalsträningen kan även ske under direkt handledning där feedback från läraren kan ges som en del i rollspelet. Det förekommer också samtalsträning kring svåra samtal, där studenten får agera kurator eller patient vid anhörigs sjukdom eller olycka även detta under handledning av lärare. Reflekterande team används ibland som handledningsmetodik, där mindre studentgrupper jobbar tillsammans med lärare med utgångspunkt från studentens personliga upplevelser. Reflektionspass finns också där den lilla arbetsgruppen (6-9 studenter) som följs åt under hela läsåret kontinuerligt reflekterar tillsammans på avsatta tider under handledning.

Olika typer av värderingsövningar eller att göra sin egen nätverkskarta är också inslag som ges vid de flesta utbildningsorter. Ytterligare återkommande inslag är ledarskapsövningar och reflektion kring erfarenheter av att arbeta i grupp samt upplevelsebaserade övningar i mindre grupper där deltagarna tvingas att lösa problem gemensamt. Rättegångsspel återkommer också som pedagogisk övning inom juridiken, där studenterna får delta i iscensatta rollspel med verklig bakgrund där även

professionella deltagare kan finnas med såsom advokater. Poliser och professionella skådespelare kan också finnas med för att på ett mer verklighetstroget sätt ge studenten möjlighet att träna på direkta insatser vid exempelvis omhändertaganden. Iscensättande av kreativa övningar med hjälp av film, bild och musik, där studenterna själva planerar och genomför övningen för en tänkt målgrupp förekommer också.

DISKUSSION

I detta avsnitt kommer den pedagogiska utvecklingen på PPU-området att granskas ytterligare och generella synpunkter på vilka problemställningar som är mest angelägna att arbeta vidare med när det gäller professionsspecifika kompetenser vid socionomprogram ges.

Det pedagogiska projektet ger en generell bild av var den pedagogiska utvecklingen befinner sig när det gäller personlig utveckling och professionsspecifika kompetenser i socialt arbete i de universitetsförlagda delarna av socionomprogrammen. Kartläggningen visar brister i styrdokument, kursplaner och i studiehandledningarnas utformning. Bedömning, progression och examination av PPU beskrivs inte tillräckligt och det kan vara svårt för både studenter och andra lärare att förstå vilka delar som ingår i PPU. PPU-moment *är* obligatoriska och bedöms utifrån närvaro, vilket gäller generellt för de utbildningsorter som studerats. Bedömning av PPU-*färdigheter är inte* utvecklade utifrån specifika förväntade studieresultat. *Däremot finns* numer, inte minst sedan Högskoleverkets utvärdering av socionomprogrammen 2009, tydliga mål kopplade till de PPU-inslag som görs i kurserna, vilka återfinns i de nationella målbeskrivningarna under värderingsförmåga och förhållningssätt (Högskoleförordningen 1993:100).

Nationellt nätverk

Det framkom i intervjuerna att det finns behov av ett nationellt nätverk där PPU-lärare reflekterar och stödjer varandra i arbetet med studenternas personliga och professionella utveckling. Ett nätverk där även mentorskap och handledning skulle kunna vara möjligt att utveckla för att tillgodose PPU-lärarnas behov av kompetensutveckling. Under projektiden har ett nationellt nätverk *för PPU* bildats. PPU-nätverket formaliserades på konferensen i Kristianstad, 2010, med titeln ”Pedagogik för professionellt förhållningssätt i socialt arbete”. En åtgärd som svarar på ett av de syften som fanns i det aktuella pedagogiska projektet. LiU var under hösten 2011 värd för PPU-konferens nummer två i Norrköping under temat ”Färdighetsträning och bedömning på avancerad nivå”. Under konferensen fick deltagarna prova på färdighetsträningar som används i tre av socionomprogrammen (Örebro universitet, Umeå universitet och Linköpings universitet). PPU-nätverket är nu igång och möjliggör ytterligare utvecklingssamarbete och stöd. Denna antologi är ett resultat av initiativ som plockats upp via nätverket. De frågor nätverket kan gå vidare med är bland annat osäkerheten hos lärarna kring att sätta graderade betyg för PPU-momenten, vilken bör diskuteras vidare både i det nationella nätverket och vid de egna lärosätena enligt lärarna. Andra viktiga frågor för nätverket är sådana som handlar om om kompetensutveckling och rimliga krav på timtilldelning för PPU-arbetet.

Ett ställningsstagande kring vikten av graderade bedömningar och betyg är i förhållande till PPU-moment nödvändigt för lärarnas trygghet och studenternas rättsäkerhet. Detta hindrar dock inte betydelsen av att mer specificerade förväntade studieresultat kan komma att behöva utvecklas för att om möjligt tydliggöra var gränserna för godkänd eller underkänd ska dras. Kanske lämnas detta beslut över till enskilda lärosäten men det gemensamma PPU-nätverket kan här verka för att diskutera och vidareutveckla frågan om behovet av att utveckla graderade bedömningar.

Förväntade studieresultat

Med inspiration från intervjuerna har ett förslag på förväntande studieresultat för personlig utveckling tagits fram (bilaga I). Kriterierna gäller framför allt den delen av PPU som bedrivs inom programkurser i studiemiljön på lärosätet. Personlig utveckling och självkännedom har klustrats via tre områden: att förhålla sig till sig själv, att förhålla sig till andra och att samverka. Förväntande studieresultat har tagits fram under varje område för självkännedom dessutom innehåller kriterielistan förslag på kravnivå när det gäller graderade betyg på grundläggande och avancerad nivå. Ordvalet på områden för självkännedom har inspirerats av Røkenes & Hanssen (2007) och de förväntade studieresultaten är utvecklade i dialog med kollegor inom socionomprogrammet vid LiU. Graderade betyg är möjligt att åstadkomma för PPU men kanske är de inte eftersträvansvärda eftersom tidigare forskning och erfarenhet visar att det snarare är kontinuerlig utvärdering av de professionsspecifika kompetenserna som behövs (Jerrling & Svenningsson-Agardh 2003; Killén 2007). En gemensam utvärdering bidrar till en rättssäker bedömning av den enskilda studenten. Det skulle betyda att nya idéer behövs kring hur denna utvärderingsbedömning ska gå till. Kanske är det möjligt att utveckla någon form av peer-review system under direkt handledning, det vill säga med insyn av läraren. Läraren kan då använda sig av studenternas kunskaper om varandra utöver sina egna bedömningar. Oavsett typ av bedömning behövs tydligare kriterier. Ett förslag är alltså att läraren använder sig av tre områden för självkännedom: att förhålla sig till sig själv, att förhålla sig till andra och att samverka som utvärderingskriterier.

Den lilla gruppen en förutsättning

Att arbeta med studenter i mindre grupper ansågs av PPU-lärarna var ett nödvändigt verktyg i PPU. Den lilla gruppen, om rätt tillvaratagen, ger en möjlighet till ökad självkännedom där studenten kan vidareutveckla kunskaper som kan användas vid relationsbaserat socialt arbete (Payne 2008). Den lilla gruppen kan också ge träning i att hantera grupprocesser och samverkan *där Sociokulturell teori, Emotionssociologi,* Jagpsykologi och Systemteori skulle kunna användas för att reflektera om de processer som pågår. Sammanhållna studentgrupper och kontinuerligt arbete i mindre grupper minskar enligt PPU-lärarna i takt med att studentgruppernas storlek ökar. Detta är en kvalitetsaspekt som oroar PPU-lärarna framförallt i förhållande till det pedagogiska uppdraget, det vill säga ansvaret *för socionomstudenternas utveckling av professionsspecifika kompetenser.*

Levda erfarenheter ger handlingskompetens

Att socionomstudenterna får möjlighet att utveckla kunskap utifrån egna erfarenheter är av betydelse enligt PPU-lärarna. Att våga ta kontakt med andra och att kunna ta och ge feedback samt att kommunicera via jag-budskap är några av de delar som ingår i relationskompetensen (Røkenes & Hanssen 2007). Att som student få vidareutveckla sin relationskompetens är nödvändigt eftersom det är en av socionomens verktyg i den kommande yrkesutövningen. När studenternas antal ökar går mer av lärarens tid åt till organisering av kurser snarare än till att genomföra pedagogiska idéer. Att inom socionomprogrammen skapa möjlighet att mötas i mindre konstellationer bygger i de flesta fall på lärarens egna initiativ. Enbart ensamarbete kan inverka menligt på undervisningen och på det sociokulturella sammanhanget och lärandeklimat för både lärare och studenter. PPU-lärarna understryker att de är modeller för studenterna, vilket naturligtvis gäller alla som är involverade i arbetet med studenterna. Vår roll som modeller för lärande vare sig som anställd eller blivande socionom är möjlig att reflektera kring och bli medveten om. Att delta i metakommunikation och reflektion kring mediering av kunskap (Vygotsky 1998; Säljö 2000) i förhållande till socionomens profession är en väg till att integrera kunskap för både lärare och student. Inte minst viktigt är detta för de anställda universitetslärare som ej har en egen yrkes- och eller teoretisk bakgrund i det sociala arbetet. Hur vi kan utöka engagemanget och kompetensen bland lärarna inom akademin för att medverka i PPU-arbetet är en fråga att gå vidare med. Färdighetsträningar eller praktiska övningar på lärarens eget område ger i bästa fall studenten utökad intersubjektiv erfarenhet (Stern 2005), vilket kan bidra till personlig utveckling och handlingskompetens. För att socionomstudenten skall få syn på sig själv och sin egen utveckling behövs färdighetsträningar som bygger på upplevelsebaserat lärande (Alwall 2004). Erfarenheten förgriper tanken och kunskapen och på så sätt bör erfarenhet ligga till grund för reflektion och lärande.

Integrering av professionsspecifika kompetenser

Liknade övningar eller färdighetsträningar förekommer på de olika lärosäten men det är skillnader i hur PPU organiseras. Olika mycket fokus läggs också på individ eller grupputveckling samt kring vilka pedagogiska verktyg som används. Att färdighetsträningar är mer eller mindre förekommande inom de universitetsförlagda kurserna är inget stort problem, däremot kan det bli problematiskt om PPU-arbetet blir fragmentariskt och inte hänger samman med övrigt kursinnehåll. PPU-arbetet sköts ofta av en mindre grupp lärare och då blir den ackumulerade erfarenheten av denna typ av universitetsundervisning begränsad till ett mindre antal personer. Om PPU-lärarna är en egen liten grupp som inte deltar i övrig undervisning finns det risk att status och stöd för arbetet minskar. Det skulle även kunna betyda att den emotionella belastningen för PPU-arbetet ökar (Dahlgren & Starrin 2004). Det skulle vara utmärkt att arbeta två och två, en erfaren och en som vill förstå mer av den praktiska nivån av socialt arbete. PPU-lärarnas uppdrag är att agera modell och mediera kunskap (Säljö 2000) för praktiskt socialt arbete när det gäller att samtala och att hantera grupper, vilket är några av socionomens huvudsakliga uppgifter.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

PPU:s status framträder i dag via befintliga utbildningsplaner där antal högskolepoäng utåt sett värderar den utbildningsinsats som görs. Med hjälp av utbildningsplan och styrdokument för PPU kan programledningen avgöra vilket innehåll PPU ska ha samt vilka högskolepoäng detta innehåll motsvarar. Den organisering som sker via styrdokument kan underlätta lärarnas arbete och tydliggöra kraven för studenten men ersätter inte den enskilda lärarens engagemang och initiativ, vilka är en förutsättning för ett dynamiskt PPU-arbete.

En kritisk reflektion kring de PPU-inslag som diskuterats i intervjuerna är att de ofta saknar en teoretisk koppling. Krav på teoretisk reflektion borde finnas för PPU-övningar framförallt på avancerad nivå. En kunskapsbank för PPU-övningar med teoretisk koppling borde kanske utvecklas av PPU-nätverket.

En avslutande metodologisk reflektion är att de lärare som deltog i intervjuerna var engagerade och extra insatta i personlig och professionell utveckling men projektet belyser bara en lite del av de för närvarande 17 socionomprogram som finns. Det pedagogiska projektet saknar därmed kunskap om stora delar av det pågågående arbete som görs för att bidra till socionomstudenternas personliga och professionella utveckling vid övriga lärosäten i landet, vilket denna antologi dock kommer att erbjuda ytterligare kunskap kring.

REFERENSER

Alwall, J., red. (2004) Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen, rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt, *Rapport 34. Sköndalsinstitutets arbetsrapportserie,* Ersta Sköndals högskola. Stockholm: Elanders Gotab AB.

Dahlgren, L., & Starrin, B., (2004) *Emotioner, vardagsliv & samhälle, en introduktion till emotionssociologi.* Malmö: Liber AB.

Edvardsson, Stiwne, E., (2004) Att se sig själv i andra. En dokumentation av projektet ”Studentledda reflektionstillfällen under första terminen”. *Slutrapport till rekryteringsdelegationen,* Linköpings universitet. LiU-Tryck.

Eriksson, E. H., (1993) *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.

Harlin, E.-M., (2010) *Överraskning och reflektion. Lärarstudenters lärande från egen videoinspelad undervisning. Skrifter om vuxnas lärande.* Licentiatavhandling Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet: LiU-Tryck.

Hult, H., (1998) Examination och lärandet – en översikt, analys och värdering av examinations roll inom högre utbildning. *CUP rapport nr 1*, Linköpings universitet; LiU-Tryck.

Högskoleförordningen (1993:100) i dess lydelse tom SFS 2010:1064.

Jerring, L., & Svenningsson-Agardh, I., (2003) Bedömning av kunskap i klinisk praktik. Hur handledande sjuksköterskor bedömer sjuksköterskestuderandes kunskaper. *Rapporter från Växjö universitet Vårdvetenskap och socialt arbete, nr 1.*

Killén, K., (2007) *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Olsson, E., (2009) *Praktisk kunskap i socialt arbete – om naiva teorier i mötet med klienten*. Malmö: Gleerups.

Patton, M. Q., (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*, London: Sage.

Payne, M., (2008) *Modern teoribildning i socialt arbete*, Stockholm: Natur och Kultur.

Rogers, C., (1951) *Client -centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H., (2007) *Bära eller brista, kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups.

Stern, D., (2005) *Ögonblickets psykologi, om tid och förändring i psykoterapi och vardagsliv*. Falköping: Natur och kultur.

Styrdokument för PPU, (2009-12-15) Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.

Säljö, R., (2005) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Vygotsky, L., (1978) *Mind in society - the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.

Östlund, G., (2012) Att bedöma professionsspecifika kompetenser, sid 78-100. Utbildning-Undervisning-Utmaning- Utveckling, en rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011, *CUL rapport 16*, Edvardsson, Stiwne, E., (red.).

BILAGA 1

Förväntade studieresultat för personlig utveckling

Personlig utvecklig har klustrats via tre områden för självkännedom; att förhålla sig till sig själv, att förhålla sig till andra och att samverka. Specifika förväntande studieresultat (FSR) tagits fram under varje område för självkännedom dessutom innehåller kriterielistan förslag på kravnivå när det gäller graderade betyg på grundläggande och avancerad nivå. Ordvalet vid områden för självkännedom har inspirerats av Røkenes & Hanssen (2007) och de förväntade studieresultaten är utvecklade i dialog med kollegor. Kriterierna gäller framför allt den delen av PPU som bedrivs inom programkurser i studiemiljön på universitetet.

Efter socionomprogrammet förväntas studenten ha uppnått följande kunskaper på grundläggande nivå (1,2, 5,6, 9, 10) på avancerad nivå (3, 4, 7, 8, 11, 12):

ATT FÖRHÅLLA SIG TILL SIG SJÄLV

1. Att kommunicera utifrån jag-budskap
2. Att kunna se egna styrkor och svagheter
3. Att kunna identifiera personliga utvecklingsbehov
4. Att erkänna sina brister och ta handledning i förhållande till dem

ATT FÖRHÅLLA SIG TILL ANDRA

5. Att kunna lyssna och ta andras perspektiv
6. Att kunna bekräfta andra och återspegla
7. Att visa intresse, vara nyfiken samt tolerera skillnader
8. Att vara nära och att kunna hålla distans

ATT KUNNA SAMVERKA

9. Att strukturera arbete i grupp
10. Att se sin egen roll i gruppen
11. Att kunna välja vilken roll jag vill ta och kunna leda
12. Att metakommunicera – kommunicera om kommunikationen

Förtydliganden av graderingarna

Tre områden för självkännedom och personlig utveckling har graderats via kluster om fyra förväntande studieresultat. De två första studieresultaten i varje kluster är färdigheter på grundläggande nivå och de därefter kommande två studieresultaten ligger på avancerad nivå. Det första studieresultatet i varje kluster sätter ramen för godkänd på grundläggande nivå (1, 5, 9) och de båda första punkterna i varje kluster tillsammans ger väl godkänd på grundläggande nivå. Det tredje studieresultatet i varje kluster ger kraven för godkänd på avancerad nivå och det tredje samt fjärde studieresultatet gemensamt ställer kraven för väl godkänd. De förväntade studieresultaten utgår från att varje student ska klara kriterierna för godkänd på grundläggande nivå men på avancerad nivå krävs en mer komplicerad kunskap för att bli godkänd. Naturligtvis kan det finnas andra studieresultat som borde läggas till denna kriterielista men detta är ett förslag som behöver bearbetas och diskuteras vidare.

PPU-LABBET VID MITTUNIVERSITETET

Magnus Ottelid, Mittuniversitetet

Denna artikel beskriver några av de tankar och reflektioner som ligger till grund för skapandet av det vi kallar PPU-labbet på Mittuniversitetet. PPU-labbet motsvaras ungefär av det engelska uttrycket "skills lab" och kan förenklat beskrivas som en verksamhet och lokaler där man tränar olika yrkesrelaterade färdigheter på campus. Artikeln pekar också på utmaningar och utvecklingsmöjligheter som bland annat gäller områdena samtalsträning, anti-diskriminering, utredning/bedömning samt interprofessionellt samarbete.

INLEDNING

Många yrkesinriktade program innehåller längre eller kortare perioder av utbildning ute i arbetslivet. Det finns en mycket stark sida i dessa arbetsplatsförlagda studier: de färdighetstränande momenten är högst realistiska. Det är autentiska miljöer och verkliga problem att hantera, riktiga klienter och kollegor. Men det finns begränsningar: det är inte säkert att man som student av etiska eller andra skäl får "vara med" i riktigt svåra situationer, dessutom blir det ofta en avgränsad specifik grupp av klienter studenterna möter, vidare kan metodutbudet vara starkt begränsat och, inte minst, kopplingen mellan praktik och teori kan vara otydlig. Det sistnämnda medför att studenter ibland får den olyckliga uppfattningen att forskning och det praktiska sociala arbetet är helt åtskilda och representerar motstridiga positioner.

Bilden av färdighetsträning är komplex, men man kan skilja ut de tre elementen "*knowing*", "*being*" och "*doing*", så som Lefevre, Tanner, and Luckock (2008) gör när det gäller utveckling av kommunikationsfärdigheter med barn och ungdomar. De säger att man visserligen måste behärska olika tekniker, men dessa måste vara grundade i kunskaper om kopplingen till teori och forskning. Och ytterligare en sak är oundgänglig; en personlig kompetens bland annat med innebörden att förstå sig själv, sina begränsningar, starka sidor och olika bevekelsegrunder. Det duger således inte att lära sig "doing"-tekniker som till exempel lyssnande eller intervjuande, menar författarna, och sammanfattar:

> *However, the evidence is that such 'doing' techniques must be underpinned by a range of knowledge, values and ethical commitments, and emotional and personal capabilities in order for social workers to overcome contextual inhibitors to two-way communication. (s. 167)*

Författarnas krav på vad som utmärker en "*skilled practitioner*" gör det tydligt att det inte räcker med de insatser som kan ske under en arbetsplatsförlagd praktikperiod. Tiden på campus måste också användas. *Kontinuitet* är grundläggande; en praktik måste förberedas och följas upp och ingå i ett planerat spår genom hela utbildningen.

Dessutom bör man tänka i termer av *progression*, inslagen av träning ska successivt bli mer avancerade.

För att således i möjligaste mån kompensera den arbetsplatsförlagda utbildningens svaga sidor behöver ett yrkesinriktat program ge plats åt inslag som stärker alla tre sidorna av en specifik färdighet: tekniker, kunskaper och personlig kompetens. Simuleringar av olika slag har här sin givna plats: att få träna en mängd saker i en säker och trygg miljö där man försöker återskapa verklighetstrogna situationer. *Graden av realism* (eller autenticitet om man så vill), liksom *vad det är som tränas* (fokus för aktiviteten), kan givetvis variera. *Formen* för träningen är inte heller given. Allt från webbaserade datorprogram till ordinära rollspel kan fungera. Utgångspunkten är alltid att maximera lärandet.

En litteraturgenomgång ger definitivt stöd för att färdighetsträning på campus är ett effektivt sätt att förbereda och stärka studenter för ett kommande arbetsliv. Så skriver till exempel Moss och hans kollegor vid Staffordshire University i Storbritannien: *"The skills lab lays down the foundation for good social work practice"*. (B. R. Moss, et al., 2007, s. 721)

Att studenter å sin sida både vill och bör träna färdigheter innan de ger sig ut i praktikperioder eller i arbetslivet, tycks inte heller råda någon osäkerhet om bland de som skrivit på detta område. Koprowska noterar till exempel att studenter uppskattar möjligheten att träna innan de, som en student i hennes studie uttryckte det, är *"unleashed upon an unsuspecting public"*(Koprowska, 2003, s. 306). Witsell (2004) redovisar en bred fokusgruppsstudie där bland annat studenter på sju socionomutbildningar i Sverige intervjuades. Hon skriver: *"Det rådde ingen som helst tvekan om att flertalet studentrepresentanter uppfattade dessa utbildningsinslag som ovärderliga och nödvändiga"*. (s. 91)

PPU-LABBET

Det är mot denna bakgrund som Mittuniversitetet nu skapar det vi kallar PPU-labbet. Hur ska man beskriva vad det är?

I tillgänglig litteratur på engelska återfinner man begreppet *"skills lab"* (färdighetslaboratorium). Det gäller inte bara för socialt arbete utan också för utbildningar på sjuk- och hälsovårdsområdet. Även kurser och kursmoment förekommer under namnet "skills lab". Ibland vidgas begreppet till att beteckna en verksamhet "ute på fältet" i form av sociala projekt under direkt handledning av socialarbetare och lärare på utbildningen (Pun, 2000) (Chui, Wong, Wong, Chan, & Law, 2000). Men mest vanligt är att begreppet kopplas till *lokaler med viss teknik* (oftast videoinspelning men också programvara och datorer) samt *lärare* som jobbar med *specifika färdigheter* (oftast kommunikation/samtalsmetodik). I det följande kommer att framgå att uttrycket "skills lab" i stort sammanfaller med det som vi kallar "PPU-labb".

Tre aspekter

Här tas tre aspekter upp för att belysa vad PPU-labbet kan sägas vara: för det första aktiviteter i utbildningen där tyngdpunkten ligger på att det är *människor som interagerar direkt*, för det andra inslag där *en eller flera människor agerar i förhållande till en dator* samt slutligen *forskning*.

Den första aspekten handlar om sådant som redan finns och har funnits som ett självklart inslag vid både socionomutbildningar och andra yrkesinriktade program i Sverige såväl som i andra länder. Det förekommer idag övningar (individuellt eller i grupp) i samtal av olika slag (”communication skills”), värderingsövningar, rollspel, vinjetter, arbete med fallbeskrivningar, psykodrama osv. Dessa övningar kan ofta utföras bara genom att ha en lokal och en eller flera lärare. Ibland kan det finnas teknik kopplade till dem: videoinspelning, envägsspeglar (eller bildsändning till annat eller andra rum), system för kontakt mellan lärare och student under pågående övning (hörsnäcka/mikrofon), telefoner[1] etc. Vilka lärandemål som fokuseras i olika övningar varierar mycket, och samma övning kan användas för flera syften. I detta spår bör man räkna in också mera sofistikerade verksamheter som till exempel olika slags mottagningar där studenter under handledning möter patienter/klienter. Sådant finns på flera universitet i form av speciella sjukvårdsavdelningar, psykologmottagningar eller sociala verksamheter.

Färdighetsträning utan avancerat datorstöd kan ofta med relativ lätthet utvecklas på flera sätt. Ett exempel är att tillföra *teknisk utrustning* som en vanlig lärare enkelt kan lära sig hantera, kanske videokameror eller envägsspeglar. Ett annat skulle vara att påbörja *samarbete mellan utbildningar och program* vilket kan öppna nya pedagogiska möjligheter när det gäller interprofessionell samverkan. Ytterligare ett exempel är att lägga ner arbete på att i ett utbildningsprogram tydliggöra och säkerställa både progression och de tre sidorna av en specifik färdighet: teknik, kunskap och personlig kompetens. I denna aspekt ligger alltså tyngdpunkten på att det är *människor som interagerar direkt*.

Den andra aspekten har att göra med datorer och programvara. Inom psykologutbildningarna har man ofta olika testmiljöer för att observera och mäta försökspersoners reaktioner på olika stimuli. Samtalsträning kan göras med hjälp av datorer, även webbaserat med användande av någon lärplattform. På sjukvårdsområdet finns avancerade dockor där mjukvara av olika slag medverkar till att simulera tillstånd som studenter kan träna på att arbeta med. Tillgången till avancerade datorprogram öppnar många möjligheter, särskilt om dessa kan finnas tillgängliga via internet. I denna fåra bör man notera begreppet ”Microworlds” (Wastell, et al., 2011) som betecknar dataprogram som simulerar mer eller mindre realistiska situationer eller miljöer. Tyngdpunkten här ligger på att *en eller flera människor agerar i förhållande till en dator*.

Även om det inte finns några vattentäta skott mellan dessa två först nämnda aspekter (till exempel sammanbinds de av användningen av mer eller mindre

1 Man bör inte glömma bort konsten att tala väl i telefon. Den är mycket viktig för många yrkeskategorier och telefonsamtalet utgör ofta en första kontakt som kan komma att färga resten av relationen till socialarbetaren eller vårdgivaren – på ett positivt eller negativt sätt. Kanske till och med träning i e-postskrivande borde övervägas i detta sammanhang. Hur lätt är det inte att i e-post uttrycka sig på ett sätt som kan missförstås.

avancerad teknik som till och med kan innehålla programvara) så bör man ändå rimligen tänka sig dem som delvis olika. Till exempel kräver ett program som Second Life[2] mycket speciell kompetens som vanligen inte finns inom till exempel socialt arbete. Kunskap om programmet måste kopplas samman med ämneskompetens och pedagogisk kompetens, vilket inte låter sig göras i en handvändning.

Å andra sidan: När det gäller produktionen av programvara kan man lägga vikt vid att åstadkomma ett användarvänligt gränssnitt som möjliggör för en person utan kunskap om programmering att ändå göra stora förändringar, och ”skapa” till exempel situationer, personer, miljöer, lägga in material etc. Således kan ett bra gränssnitt ge möjligheter även för lärare utan specialkompetens.

Den tredje aspekten är forskning. Som delnamnet ”labb” antyder är PPU-labbet en avgränsad miljö där människor agerar och därför lämpar det sig väl för studier inom flera ämnesfält. Ett område som är alltför lite utforskat är studenters inlärning av färdigheter. Hur de lär sig, vad de lär sig, hur länge kunskapen sitter kvar, hur det går till att delar av kunskaper försvinner och omformas etc. Det är till exempel väl känt att motiverande intervju (MI) som metod är mycket lätt att förstå, men svår att lära sig grundligt samt att en del av de som tror sig använda MI i själva verket inte gör det utan avviker mycket från metoden.

En sista reflektion: Även om studenter kan pekas ut som en huvudsaklig målgrupp för PPU-labbet är det självklart att redan färdigutbildade socionomer (och andra yrkesgrupper) också ska kunna använda resurserna för fortbildning. Det är en viktig utmaning för universiteten att i samverkan med arbetsgivare och yrkesverksamma att skapa anpassade kurser eller utbildningsdagar. En annan grupp som har mycket att tillföra i detta sammanhang är klienter/brukare. I Storbritannien har man kommit längre än vi när det gäller att involvera ”service users”.

Följande punkter bör i enlighet med ovanstående resonemang förslagsvis ingå när man försöker ringa in begreppet PPU-labb:

- en *säker och trygg miljö* som försöker återskapa realistiska situationer där studenter kan träna och öva färdigheter som är relevanta för en kommande yrkesutövning
- en verksamhet där *flera program och institutioner* kan vara involverade
- en verksamhet där man strävar efter medverkan från *brukare/klienter och yrkesverksamma*
- en mängd *underlag för träningsmoment* av skilda slag (uppgifter, fallbeskrivningar, rollbeskrivningar, videoinspelningar etc.)
- ett antal lokaler med specifik teknisk utrustning och/eller programvara
- en *grupp av lärare* som har särskild kompetens när det gäller färdighetsträning
- en *arena* som kan nyttjas för *forskning.*

2 Se till exempel Linden_Lab (2011) och Kelley Reinsmith-Jones (2010). Second Life är en virtuell värld skapad av ett amerikanskt företag. Man gör en egen ”avatar” och därefter finns möjlighet att bygga egna världar eller bara umgås med andra i det som redan finns. Det finns ett antal försök att använda Second Life i utbildningar i socialt arbete, men de förefaller inte vara särskilt avancerade.

Med detta sagt återstår att diskutera och besluta kring vilken sorts aktiviteter som ska fokuseras i PPU-labbet. Detta är givetvis något som måste kopplas till socionomutbildningarnas övergripande lärandemål liksom till de viktiga grundläggande krav som ställs på socionomer i en globaliserad värld.

NÅGRA UTMANINGAR OCH VIKTIGA OMRÅDEN

Samtalsträning i vid mening[3] är grundläggande inslag i många yrkesinriktade program och framhålls av de flesta skribenter på området "social work skills". "*Communication skills*" betonas i hög grad internationellt, åtminstone i västvärlden. Det handlar i de flesta fall om att säkerställa färdigheter som är "*good enough*" snarare än "*perfect*" (B. Moss, Boath, Lewis, & Sullivan, 2010, s. 235), grundläggande kunskaper snarare än avancerade. Här handlar det om fundamentala saker, "*basic communication skills*". Man måste till exempel kunna skilja på olika sorters samtal (intervjuer, förhör, rådgivning, information, behandlande eller motiverande samtal etc.), känna till grunderna för att etablera god kontakt, känna till aspekter av kroppsspråk och samtalskontextens betydelse och bli uppmärksam på sina egna starka och svaga sidor i det sammanhanget

Kanske ska man också satsa på en eller flera mer specifika och mer sofistikerade färdigheter. Här finns flera möjligheter, till exempel motiverande samtal (MI) eller lösningsfokuserade samtal. Sådana färdigheter bör tränas på avancerad nivå, för socionomutbildningen således på termin 7.

Samtal med barn och ungdomar är ett annat betydande fält. I Storbritannien efterlyser Lefevre, et al. (2008) att färdighet i samtal med barn och ungdomar borde ingå i grundutbildningen.

> *We have problematized the definition of skilled communication with children in social work practice, moving away from its superficial representation as a set of perfomative techniques to a model which integrates underpinning knowledge with personal and emotional capability and a committed ethical stance in order for effective 'doing' of technical skills to be achieved. (Lefevre, et al., 2008, s. 173)*

De menar således att det hela aldrig får bli en fråga om tekniker, utan måste grunda sig på ett koncept som kopplar ihop metoder med kunskaper och personlig kompetens.

Att motarbeta diskriminering och kulturell stereotypisering

Furness konstaterar i artikeln "*Shifting sands: Developing cultural competence*" (2005) att

> *It is important that professionals develop transferable and reflective skills to work with difference and similarities in culture, background and experience and to change their behaviour, beliefs and attitudes accordingly, as part of a continual learning process. (Furness, 2005, s. 248)*

3 I begreppet kommunikation inbegrips givetvis även andra aspekter än det som sägs i ett samtal, till exempel kroppsspråk

I ett allt mer kulturellt diversifierat samhälle är det självklart att studenter på våra utbildningar ska vara väl förberedda och införstådda med de utmaningar som detta innebär.

Man kan här påminna sig om de punkter som International Federation of Social Workers (IFSW), International Association of Schools of Social Work (IASSW) och the International Council on Social Welfare (ICSW) ställer upp i sitt dokument "*The Global Agenda for Social Work and Social Development: Commitments to Actions*". De pekar på att

- the full range of human rights are available to only a minority of the world's population;
- unjust and poorly regulated economic systems, driven by unaccountable market forces, together with noncompliance with international standards for labour conditions and a lack of corporate social responsibility, have damaged the health and wellbeing of peoples and communities, causing poverty and growing inequality1;
- cultural diversity and the right to self-expression facilitate a more satisfactory intellectual, emotional, moral and spiritual existence2, but these rights are in danger due to aspects of globalisation which standardise and marginalise peoples, with especially damaging consequences for indigenous and first nation peoples3;
- people live in communities and thrive in the context of supportive relationships, which are being eroded by dominant economic, political and social forces;
- people's health and wellbeing suffer as a result of inequalities and unsustainable environments related to climate change, pollutants, war, natural disasters and violence to which there are inadequate international responses.(IFSW, 2012)

Mot bakgrund av dessa punkter kan man uppfatta ett ansvar att särskilt ta itu med frågor om diskriminering och kulturell stereotypisering.

Förutom kunskaper på området – som i sig inte utgör någon vaccination mot att själv medverka till diskriminering – skulle det vara önskvärt att socionomstudenter kunde stå fram som skolade i att både *upptäcka och ha modet att motarbeta* rasism, sexism eller vad det vara månde på en kommande arbetsplats. Furness (2005) menar att:

> *Assertiveness skills can also be taught and practised in the skills laboratories. For example, as studies already mentioned have shown, all health and social care students need to be more assertive and confident enough to challenge poor and discriminatory practices.(Furness, 2005, s. 254)*

När det gäller socionomutbildningen förefaller det mycket angeläget att arbeta fram flera pedagogiska upplägg kring detta vilka definitivt bör innehålla samtalsövningar som analyseras och bearbetas på olika sätt för att åstadkomma maximalt lärande. Det går att finna en hel del artiklar som beskriver sådana aktiviter vilka kan inspirera

till mer anpassade upplägg för svenska förhållanden. Basham, Donner, och Everett (2001) redovisar t.ex. en uppgift för studenter ute i praktik där det handlar om att göra en strukturerad granskning/analys av praktikplatsen och deras sätt att arbeta i förhållande till rasism. Studenterna försöker i den skrivna uppgiften bedöma om det finns överensstämmelse mellan angivna målsättningar och det praktiska arbetet. Collins & Wilkie (2010) tar för sin del upp så kallade portföljer (loggböcker) kring "*anti-oppressive practice*" som studenter i Skottland jobbar med. Ytterligare exemple är Heenan (2005) som diskuterar hur man kan arbeta med den stereotypisering som omger funktionshinder och funktionsnedsättning.

Interprofessionell samverkan

Interprofessionell samverkan förekommer i många ofta i arbetslivet och berör flera yrkesgrupper, och kompetens på det området är efterfrågat. Det borde därför vara ett gemensamt intresse för yrkesinriktade utbildningar som finns på samma högskola eller universitet att arbeta fram en tydlig verksamhet kring detta.

När det gäller program- och institutionsövergripande moment bör lärandemålen vara noga övervägda och samkörda. Det betyder inte att de behöver vara exakt lika. En programöverskridande övning som till exempel handlar om roller i en arbetsgrupp, kan för den ena utbildningens studenter handla om att leda en grupp, medan andra studenter fokuserar hantering av en jämlik och icke-diskriminerande samtalssituation. Då är lärandemålen olika, men övningen kan ändå med fördel ske programöverskridande. P. Salvatori, Mahoney, och Delottinville (2006) redovisar i ett pilotprojekt i Kanada på hälsovårdsområdet som kan vara inspirerande i detta sammanhang. De pekar ut några grundläggande element i en interprofessionell övning. Först är det viktigt att kunna *beskriva sin egen professionella roll* och hur man uppfattar andra inblandade. Man måste också lära sig *förstå hur man kan involvera andra* i ett arbete så att det grundar sig på just deras ansvars- och kompetensområde. Vidare handlar det om att *kunna samarbeta* med andra så att man kan skapa gemensamma mål inriktade på att hjälpa klienter/patienter, att *underlätta beslutsfattande* där alla känner sig delaktiga och möjliggöra problem- och konfliktlösningar. Författarnas sista punkt pekar på vikten av att *kunna öka effektiviteten i samarbetet* genom att verkligen dela information, lyssna, respektera andra, finna gemensamt språk och kunna ge och ta feedback.

I en utvärdering av projektet (P. S. Salvatori, Berry, & Eva, 2007) påpekas bland annat att studenter fick ökad kunskap om samarbete mellan olika yrkeskategorier liksom förbättrade kommunikationsfärdigheter. Ett tema i projektet var "*Aboriginal culture, spirituality and health beliefs*", och på det området menar författarna att deras resultat pekar på att hälsovårdsarbetare behöver mycket träning och utbildning för att uppnå en större sensitivitet för aboriginsk kultur.

En nyutkommen bok, *Interprofessional collaboration in social work practice,* (Crawford, 2012) försöker genomlysa hela området genom att ta itu med frågor om hur socialarbetare kan bli mer effektiva i samarbete, vilka färdigheter, kunskaper och värderingar som kan tänkas krävas och hur förmågan till samarbete över yrkesgränser kan påverka klienter/brukare och övriga aktörer. Boken är för övrigt ett intressant

exempel på hur läromedel numera ofta åtföljs av en webbsida med kompletterande material och övningar.

Utmaningarna är många när det gäller *träning i interprofessionell samverkan,* men vinsten för alla inblandade kan bli avsevärd. Särskilt från hälsovårdsområdet finns en del erfarenheter att hämta. Solomon & Salfi (2011) beskriver t.ex. en studie där man drar slutsatsen att

> *"A learning experience which incorporates standardized patients and feedback from faculty facilitators can promote authentic interprofessional learning, and develop students confidence to communicate in team environments."(Solomon & Salfi, 2011, s. 9)*

Det är viktigt att en implementering av sådana moment har hög legitimitet i varje institution och att det finns en tydlig vilja till samarbete.

Att öva utredning/bedömning

Att kunna göra utredning/bedömning är en färdighet av grundläggande karaktär i socialt arbete. Området är dock inte alldeles enkelt att ringa in. Det omfattar många verksamheter som skiljer sig åt till exempel i syfte, djup, tidsåtgång, inblandade aktörer och personer och tidpunkt i förhållande till ett ärende. Dessutom finns det en omfattande kritik när det gäller kvalitet på utredningar som görs bland annat inom socialtjänsten. Den bör beaktas, liksom diskussionen om och förståelsen av begreppet utredning. Bo Edvardssons omdiskuterade bok *Kritisk utredningsmetodik* (2003) kan vara en utgångspunkt i det sammanhanget.

Crisp et.al (2004) har i sin artikel *Learning and teaching assessment: Reviewing the evidence* försökt kartlägga hur utredning/bedömning lärts ut på socionomutbildningar i västvärlden. Man har gjort en gedigen genomgång av studier, artiklar och annat tillgängligt material (om än bara på engelska). Istället för att som slutsats rekommendera en specifik metod, lyfter de fram några punkter som kan vägleda utvecklingen i socionomutbildningar. Den första handlar om att betona *principer för bedömning*. Att ensidigt använda och lära ut specifika analysverktyg i undervisningen medför risken att producera socialarbetare vars bedömningsfärdigheter inte kan överföras till andra kontexter och klientgrupper menar man. Vidare trycker man på *vikten av välformulerade lärandemål*. Utredning/bedömning är inte heller bara en praktisk färdighet, det är viktigt *att teori och forskning kopplas till lärandet*. En punkt tar upp *samarbete med andra aktörer*, t.ex. brukarorganisationer för att säkerställa andra perspektiv. Sist nämner de vikten av att *koppla samman kompetens* kring utredning/bedömning med andra viktiga färdigheter och kunskaper.

Området erbjuder onekligen många möjligheter att utveckla datorbaserade övningar och program. Vid Institutionen för socialt arbete på Mittuniversitetet finns ett projekt för att ta fram programvara för övning av utredning/bedömning: SIM-CHILD (Borell & Egonsdotter, 2012). Syftet, skriver projektledarna, är att åstadkomma en simulering i ett för professionellt socialt arbete särskilt utmanande verksamhetsområde, nämligen barnavårdsutredningar.

> *"Socionomstudenterna ges tillgång till ett fiktivt barnavårdsärende som presenteras genom alla de dokument – journaler, anmälningar, specialistutredningar – som vanligtvis ingår i en sådan databas. Studenterna arbetar med andra ord med ett fall i en miljö vars former överensstämmer med de etablerade former barnavårdsutredningar numera har i Europa… Det primära syftet handlar om att utveckla professionell kompetens, det vill säga förmågan att tillämpa kunskaper i situationer som karakteriseras av hög osäkerhet."*(s. 48)

Projekt av det här slaget är angelägna. Övningsprogram kring utredning/bedömning med hög komplexitet kan, rätt använda, vara utmärkta pedagogiska hjälpmedel i socionomutbildningen.

Det finns också en del mindre avancerade övningar tillgängliga på webben som kan vara till nytta. Socialstyrelsen har till exempel gjort undervisningsmaterial tillgängligt på sin hemsida[4]. Inom missbruksområdet finns också det möjligheter att träna utredning/bedömning, ofta direkt kopplat till kurser och lärandemål.

Precis som i alla andra sammahang när det gäller socionomutbildningen är det viktigt, som Crisp et. al (2004, s. 210) anmärker, att *"… social workers understand how the principles of anti-discriminatory practice relate to the process of assessment."*

AVSLUTNING

Ett PPU-labb kan definitivt utgöra det nödvändiga nav som krävs för att tydliggöra och utveckla färdighetsträning inom socionomutbildningen. Etableringen av en tydlig verksamhet på en konkret plats kan därtill öppna upp för flera områden där PPU-labbet kan spela en roll. Man kan nämna samarbete med andra yrkesutbildningar, forskning kring t.ex. lärande och samverkan med brukarorganisationer. För få till ett bra PPU-spår i socionomutbildningen behövs dock mer än bara ett PPU-labb. En hängiven och välutbildad lärargrupp med rimliga resurser både vad gäller tid, lokaler och tillgång till teknik behövs givetvis, liksom goda kontakter med arbetsliv och brukarorganisationer. En explicit och genomtänkt prioritering med fokus på vad som ska läras ut samt en tydlig progression i lärandet är också nödvändig.

4 Se http://www.socialstyrelsen.se/barnochfamilj/bbic

REFERENSER

Basham, K. K., Donner, S., & Everett, J. E. (2001). A Controversial Commitment: The Anti-Racism Field Assignment. *Journal of Teaching in Social Work, 21*(1-2), 157-157-174.

Borell, K., & Egonsdotter, G. (2012). Om möjligheterna att replikera professionella utmaningar i lektionssalen: Datorbaserad simulering av barnavårdsutredningar. [Forskningsnotis]. *Högre utbildning, 2*(1), 47-50.

Chui, E. W. T., Wong, D. K. P., Wong, Y. C., Chan, C. L. W., & Law, C. K. (2000). *Critical Reflection in Community Work Education: A Social Work Curriculum Addressing Social Deprivation and Poverty*. University of Hong Kong. Hämtad från http://teaching.polyu.edu.hk/datafiles/R69.pdf

Collins, S., & Wilkie, L. (2010). Anti-oppressive practice and social work students' portfolios in Scotland. *Social Work Education, 29*(7), 760-760-777. doi: 10.1080/02615471003605082

Crawford, K. (2012). *Interprofessional collaboration in social work practice*. London: Sage Publications Ltd.

Crisp, B. R., Anderson, M. R., Orme, J., & Lister, P. G. (2004). Learning and Teaching Assessment: Reviewing the Evidence. *Social Work Education, 23*(2), 199-199-215. doi: 10.1080/0261547042000209206

Edvardsson, B. (2003). *Kritisk utredningsmetodik : begrepp, principer och felkällor* (2., omarb. och utvidgade uppl. uppl.). Stockholm: Liber.

Furness, S. (2005). Shifting Sands: Developing Cultural Competence. *Practice (UK), 17*(4), 247-247-256. doi: 10.1080/09503150500425638

Heenan, D. (2005). Challenging Stereotypes Surrounding Disability and Promoting Anti-Oppressive Practice: Some Reflections on Teaching Social Work Students in Northern Ireland. *Social Work Education, 24*(5), 495-495-510. doi: 10.1080/02615470500132780

IFSW. (2012). Agenda for Social Work Hämtad 2012-06-01, från http://ifsw.org/get-involved/agenda-for-social-work/

Kelley Reinsmith-Jones, S. C. (2010). *Utilizing Second Life Social Work Avatars to Teach Practical Application of Social Work Skill*. Paper presented at the 17th Annual Sloan Consortium International Conference on Online Learning, Lake Buena Vista, Florida, USA. http://sloanconsortium.org/2010aln/presentation/utilizing-second-life-social-work-avatars-teach-practical-application-social-work-s

Koprowska, J. (2003). The Right Kind of Telling? Locating the Teaching of Interviewing Skills within a Systems Framework. *British Journal of Social Work, Vol 33(3)*, 291-308.

Lefevre, M., Tanner, K., & Luckock, B. (2008). Developing social work students' communication skills with children and young people: a model for the qualifying level curriculum. *Child & Family Social Work, 13*(2), 166-176.

Linden_Lab. (2011). What is Second Life? Hämtad 2011-09-12, från http://secondlife.com/whatis/?lang=en-US

Moss, B., Boath, E., Lewis, E., & Sullivan, W. (2010). Up-skilling the Skills Lab: Developing Leadership Skills with Service Users and Carers. *Social Work Education, 29*(3). doi: 10.1080/02615470902913167

Moss, B. R., Dunkerly, M., Price, B., Sullivan, W., Reynolds, M., & Yates, B. (2007). Skills Laboratories and the New Social Work Degree: One Small Step Towards Best Practice? Service Users' and Carers' Perspectives. *Social Work Education, 26*(7). doi: 10.1080/02615470601129925

Pun, D. W. K. (2000). Social Work Skills Laboratory in Action. I D. Kember (Red.), *Action Learning, Action Research - Improving the Quality of Teaching and Learning* (s. 255). Hong Kong: Routledge.

Salvatori, P., Mahoney, P., & Delottinville, C. (2006). An Interprofessional Communication Skills Lab: A Pilot Projectpdf-objekt. *Education for Health, 19*(3), 380 – 384.

Salvatori, P. S., Berry, S. C., & Eva, K. W. (2007). Implementation and evaluation of an interprofessional education initiative for students in the health professions. *Learning in Health and Social Care, 6*(2), 72-72-82. doi: 10.1111/j.1473-6861.2007.00152.x

Solomon, P., & Salfi, J. (2011). Evaluation of an Interprofessional Education Communication Skills Initiative. *Education for Health, 11 (online)*. Hämtad från http://educationforhealth.net/articles/subviewnew.asp?ArticleID=616

Wastell, D., Peckove, S., Sue White, Karen Broadhurst, Hall, C., & Pithouse, A. (2011). Social Work in the Laboratory: Using Microworlds for Practice Research. *British Journal of Social Work, 41*(4), 744-760. doi: 10.1093/bjsw/bcr014

Witsell, T. (2004). Personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning. I J. Alwall (Red.), *Vägar till kvalitetssutveckling inom socionomutbildningen - Rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt* (Vol. 34 av Sköndalsinstitutets arbetsrapportserie). Stockholm: Elanders Gotab AB.

SJÄLVKÄNNEDOM OCH PROFESSION

Lisbeth Nilsson och Lisa Vahlne, Linnéuniversitetet

Vi vill förmedla en helhetssyn i PPU momentet i socionomutbildningen. Vi beskriver viktiga grundstenar, som kunskapssyn, samtalskonst, reflekterande processer, handledning och progression, som tillsammans bildar basen för självkännedom.

Texten innehåller för PPU bärande begrepp, som samhällsförankring, etiska aspekter, empati och samarbete och grupprocesser., samt en modell för progression i PPU.

Vi presenterar också en modell för hur vi konkret och praktiskt arbetar med PPU vid Linnéuniversitetet Kalmar/Växjö.Vi ger exempel, beskriver arbetsformer och själva strukturen.

INLEDNING

När vi nu sätter oss ner i det vackra Kavalla i Grekland för att sammanföra våra tankar kring PPU, dess funktion, form och innehåll är det april 2012. Det som står för dörren är att göra PPU obligatoriskt i hela det nya socionomprogrammet från våren 2009. Samtidigt är vårt uppdrag att utforma en sammanhållande utvärdering för PPU i hela utbildningen. I denna text ska vi samla våra tankar kring kunskapssyn, förhållningssätt, samtalskonst, självkännedom, reflekterande förmåga och progression inför nästa steg i PPU – verksamheten.

Aktiviteter med PPU-inriktning sker vid Linnéuniversitetet under samtliga terminer. Behovet av PPU i socionomprogrammet har successivt uppmärksammats från 2006 och är fortfarande under utveckling. Troligen bör denna typ av aktivitet vara i ständig förändring för att sammanfoga studenternas behov av redskap för förändring och den snabba samhällsutveckling medborgarna deltar i.

Allt sedan socionomprogrammet tillkom 2004 på dåvarande Växjö universitet och Kalmar högskola, numera sedan 2011 efter sammanslagningen benämnt Linnéuniversitetet, har det funnits diskussioner kring hur studenterna ska integrera och omvandla teori till praktisk handling. Drivande i detta utvecklingsarbete har studenterna varit, som påtalat att de önskar fler aktiviteter för att integrera teoretisk kunskap med personliga erfarenheter och praktisk handling. Embryona till PPU har varit samtalsträningen i termin tre i den kurs som idag har benämningen, kommunikation, bemötande och ledarskap men också i den grupphandledning där studenterna möter sina kurskamrater i nya roller under den verksamhetsförlagda kursen i termin fem. Många studenter uttalade tidigt vikten av att formalisera professionskunskap för att också den tysta, informella, helhetskunskapen som finns dold i studentens gestalt ska medvetandegöras och förtydligas.

Parallellt med denna interna diskussion mellan kollegor och studenter har diskussioner förts på central nivå och i nationella nätverk om hur man bäst ska organisera socionomutbildningen för att förbättra resultaten i det sociala arbetet. Sociorama 2002 – 2007 var ett sådant projekt inom KUBAS, Kunskapsbaserad socialtjänst, där dåvarande Växjö universitet och kommunerna i Kronobergs län skapade speciella kombinationstjänster för lärare och praktiker i samtliga kommuner och på universitetet för att uppmärksamma behovet av nära samverkan mellan akademi och praktiskt socialt arbete. Som stöd för fortsatt utvecklingsarbete har också högskoleverkets förordning 1993:100 med ändringar 21 juli 2006 varit, där man fokuserar på de tre nivåerna för progression, kunskap och förståelse, färdighet och förmåga och värderingsförmåga och förhållningssätt.

Den pågående diskussionen om vikten av att använda evidensbaserad kunskap är ett annat bidrag till utformandet av socionomprofessionen. I detta sammanhang kan nämnas att det ofta fokuseras på metoder och relationen mellan socialarbetare och klient. I senaste numret av Socionomen 2012:3 diskuteras på nytt detta ämne och där bland andra Gustaf Berglund och Gunnar Bohman ifrågasätter enskilda metoder och menar att istället är det olika metoder och samarbetet (alliansen) mellan hjälpare och hjälpsökande som är den mest bidragande orsaken till att klienterna blir hjälpta. Visserligen handlar artiklarna om psykoterapi men då socialarbetare ofta möter personer i de svåraste av samtal menar vi att denna kombination av metoder/redskap och relationsskapande är väsentlig i socialt arbete och den viktigaste delen av PPU. I samma nummer (2012:3) av tidskriften Socionomen finns också en artikel, *Orm eller fjäril* av Irja Eskelinen (se nedan) som beskriver hur hon i sin D-uppsats undersökt varför socionomer väljer att utbilda sig till familjeterapeuter. Hennes slutsatser är att den kunskap som socionomer/psykoterapeuter har, är till stor gagn för de familjer med psykosocial problematik som socialtjänsten kommer i kontakt med. Denna kunskap tas inte tillvara idag. Fokus bör vara kunskapen, inte titeln.

I detta bidrag som handlar om hur PPU kan utveckla socionomprofessionen kommer vi att lägga vikt vid att beskriva vad denna kunskapsintegration av teorier, metoder och självkännedom kräver och hur den kan komma till stånd.

Sedan socialt arbete i slutet av 1970 – talet blev ett eget ämne har systemteori/systemiskt tänkande fått ett allt större utrymme i arbete med brukare och klienter. I fokus för systemteorin finns tankar om samspel och reflektionens betydelse som bär dialogen mellan språk och tanke. Genom denna förflyttning har samtidigt socialt arbete också närmat sig kognitiv teoribildning och humanistisk psykologi som också har en betoning på det reflekterande samtalet – tankar, känslor och handlingar.

Syftet med PPU är att skapa en yrkesförberedande plattform med studiegruppen som utgångspunkt. Studenten skall i alla kurser genom självreflektion integrera teori och praktik som mynnar ut i en etisk medvetenhet om hur hjälp uppstår . Detta skapar i sin tur handlingsutrymme/beredskap för att kunna avgöra vad/hur/när olika professionella verktyg skall användas. Vidare handlar det om att tillsammans med sin grupp utveckla strategier for relationskunskap och samverkan. Utgångspunkten för de olika typerna av kunskap skall vara klient och brukarperspektiv.

PROFESSIONALITET OCH YRKESIDENTITET

Socialarbetarens arbetsuppgifter och yrkesroll befinner sig mellan vetenskap och hantverk, men har också inslag från konstnärlig verksamhet. Vi talar om att kunna använda verktyg och att utveckla samtalskonst vilket för tankarna till hantverk, bildning, kreativitet, evidens, förmåga till omdöme och att skapa handlingsutrymme. Det är ett mångfasetterat yrkesområde.

Att som student förhålla sig till socialt arbete som profession är inte helt lätt i början av socionomutbildningen. De kriterier som finns för vad en profession innebär, (*vetenskaplig auktoritet eller professionell expertis, allmänhetens förtroende, autonomi, en avgränsad jurisdiktion, egna yrkesorganisationer och en speciell yrkesetik)* stämmer ofta inte överens med den föreställning studenten har av vad en socialarbetare gör. Studentens erfarenheter av livet har tagit gestalt i form av känslor, bilder, tankar, behov och handlingar som bildar mönster av helheter hos studenten. Mycket av denna gestalt är omedveten kunskap som är dold i helheten. Enklare är det då att börja i yrkesrollen eller i yrkeskompetensen där man ser en koppling till sig själv som person, sina erfarenheter och ett framtida arbete. Att möta och resonera kring olika delar av yrkesrollen på grundnivå ett, under de första tre terminerna är en del av progressionen för att forma en yrkesidentitet. Här räcker det att förstå och känna till att det finns flera olika delar.

Svensson, Johnsson och Laanemets (2008) beskriver yrkesrollen som uppbyggd av profession, organisation, personliga eller individuella egenskaper samt av klient/brukarperspektivet. De refererar till den brittiske sociologen Giddens som menar att varje social position innebär socialt definierade förväntningar. Förhållandet mellan roll och individ är strukturerat till de sociala och samhälleliga systemen. Roller, oavsett om det är fråga om en privat roll (föräldrarollen) eller en yrkesroll innehåller den socialt definierade förväntningar. Roller kan också definieras som förhandlingsbara överenskommelser som växer fram mellan individer (Mead, refererad i Svensson, Johnsson & Laanemets 2008). I detta perspektiv betonas också interaktionen och det ömsesidiga förhållande som finns mellan individ och samhälle. Svensson et.al. hänvisar också till Lister som menar att det går att urskilja fyra typer av roller i förhållande till yrkesutövning:

- en professionell roll, till vilken hör kunskap, färdigheter och förväntningar som förknippas med individens profession
- en personlig roll, vilken innefattar personlighet, kön, ålder, etnisk tillhörighet och socioekonomisk status
- en formell roll, till vilken kopplas formaliserade roller som chef, handläggare, kurator, handledare etc.,
- en informell roll, vilken är den roll individen skapar sig i den arbetsgrupp hon arbetar i som t.ex. ”ordningsman, syndabock, lustigkurre” etc.

Inom socialt arbete finns det många etiska dilemman i mötet med människor i mer eller mindre utsatta situationer. Det kan röra sig om att ge olika former av stöd till människor, stöd som kan upplevas som kränkande och nedvärderande,

hur goda avsikter man än har. Som socialarbetare utövar man sitt yrke i en etiskt mellanmänsklig dimension, vilket ställer krav på att socialarbetarna har tillräckliga möjligheter att handla enligt överensstämmelse med sina bedömningar och i de organisationer vilka det sociala arbetet försiggår. Den professionella socialarbetaren skapar betingelserna och sätter gränserna för det egna sociala arbetet. Detta innebär bland annat att; definiera vad som är problemet och vad som skall åtgärdas, att utforma interventionen och hur det skall göras samt att fastställa målet och vad interventionen skall leda till (Svensson m fl. 2008).

Hur förhåller sig då yrkesidentitet till professionalitet? Lingås (1992) i Svensson m.fl. besvarar frågan på följande sätt: Yrkesidentitet handlar om *inlevelse* i en roll och funktion. Professionalitet handlar om att *behärska* rollen och funktionen. Denna skillnad kan bidra till att studenter ofta i början av utbildningen tycker att det är svårare att relatera till profession än till yrke.

Killèn (2008) menar att med yrkesidentitet avses en upplevelse av att tillhöra yrkesgruppen och det inkluderar ett erkännande av att yrkets målsättningar och professionsetiska principer är meningsfulla och viktiga. Den bygger på en realistisk bedömning av den egna kompetensen och förutsätter en konstruktiv kritisk hållning till professionen och den egna yrkesgruppen. Till yrkesidentiteten hör också ett erkännande av professionens möjligheter och begränsningar samt en känsla av ansvar att bidra till utveckling och förnyelse. Under utbildningens andra del, termin fyra – sex skapar studenterna en färdighet i att ikläda sig denna del av yrkesrollen, ibland med sådan inlevelseförmåga att de har svårt att se att de har mer att lära under resten av utbildningen.

Lundquist (1998) i Svensson m.fl. (2008) beskriver fyra områden för anpassning in i socialarbetarens yrkesroll. *Socialisering*, som innebär att socialarbetaren övertar och internaliserar de värden, verklighetsuppfattningar och identifikationer som organisationen erbjuder. *Disciplinering*, som innebär att socialarbetaren lär sig skilja på de krav som ställs på tjänsten och sina personliga värderingar, verklighetsuppfattningar och identifikation. *Kontroll* som medför att överordnade kan ändra och förkasta socialarbetarens beslut och där hon måste förhålla sig till detta genom anpassning eller andra handlingsalternativ. *Utbildning*, som innebär att socialarbetaren ska lära sig förstå och kunna hantera organisationens och rollens möjligheter och begränsningar. Anpassningen till socialarbetarens yrkesroll som Lundquist beskriver i fyra områden, är också del av den progression på grundnivå två och avancerad nivå som studenterna bör kunna ta del av för att kunna uppnå en integrering av socionomprofessionen.

KUNSKAPSSYN I SOCIONOMPROFESSIONEN

Sättet vi betraktar kunskap och lärande på blir ofta avgörande för hur vi utformar lärandesituationer. En faktor som starkt bidrar till hur vi ser på kunskap och lärande är tidsandan. Vad är viktig kunskap i dag, när all kunskap verkar vara möjlig kunskap? Vem äger denna kunskap och hur bör den lämpligen förpackas, processas och användas? Det händer att studenterna gör oss uppmärksamma på att synsätt eller kunskap har passerat bäst-före-datum.

Under utvecklandet av PPU från 2006 har studenterna gjort oss uppmärksamma på skillnaden mellan formellt och informellt lärande. Förstadierna till PPU förekom då som samtalsträning i termin tre och som grupphandledning på studenternas brukarmöten under verksamhetsförlagda termin. Som vi förstått det, menar studenterna att utan de formella lärandesituationerna som PPU - tillfällena utgör, får studenterna inte heller tillgång till det informella lärande, bearbetandet/reflekterandet, sin egen förtrogenhetskunskap eller tysta kunskap som bidrar till att de kan forma sin individuella eller personliga profil, vilken är en del av professionsutvecklingen.

> *"När vi förstod att våra personliga erfarenheter och egenskaper innebär att vi tolkar och gestaltar teorier på skilda sätt blev detta något vi kunde tala om tillsammans även utanför programaktiviteterna. Vi förstod också att det blev viktigt att vi tyckte och tänkte olika och inte behövde konkurrera om att tänka rätt " (fritt återgett från muntlig utvärdering i termin sju)*

Vi har länge förmedlat kunskap från generation till generation vilket ofta bidragit till att vi förbisett de generationsspecifika erfarenheter som varje ny generation har, bara genom att tillhöra ett sammanhang/diskurs som skiljer sig från den tidigare. Tanken att all värdefull kunskap var sann och enkelt kunde föras vidare från lärare till student är ett arv från en tämligen ny kunskapstradition från upplysningstidens ideal och dess vetenskapsmän och tänkare (Newton och Kant).

Sokrates däremot, tänkte sig att all kunskap fanns *inom en människa* och genom att ställa de *rätta frågorna* skulle denna kunskap blottas och kunna tas i anspråk. I dag då de systemiska och socialkonstruktionistiska teorierna är viktiga tankeramar i socialt arbete vet vi att kunskap och lärande också uppstår genom språkliga överenskommelser/kommunikation som sker i samtal och de relationer som människor skapar. Lärande uppstår alltså i samtal och handlingar *mellan människor,* vilket förutsätter att man prövar tankar i en dialog utan "sanna eller rätta teoretiska svar". I dialogform når vi tanken via språket.

En kunskapssyn som ofta hänvisas till i människoarbete är baserad på den *nichomakiska* etiken där Aristoteles beskriver utgångspunkten för en tredelning av kunskap. Idéhistorikern Bernt Gustavsson (2001) resonerar kring Aristoteles kunskapsbegrepp. Han gör en åtskillnad mellan *vetande-episteme, kunnighet-techne och klokhet-fronesis*.

Vetandet hänförs till det som är "nödvändigt betingat" sådant som inte kan förhålla sig på annat sätt. Kriterierna på att veta något i den meningen är att vara övertygad om ett sakförhållande och känna till orsakerna till det. Om man inte känner orsakerna utan endast drar slutsatser har man endast kunskap i "villkorlig bemärkelse". *Kunnighet* rör framställning och handling. Det som utförs och framställs av oss kan förhålla sig på olika sätt. Kunnighet är dock inte endast framställning av produkter utan också beroende av ett sant resonemang för denna produktion. *Klokheten* menar Aristoteles, kan vi få en uppfattning om genom att undersöka vilka människor som är kloka. Det utmärkande för den kloke är att denne kan överväga sådant som är gott och nyttigt "med hänsyn till ett gott liv överhuvudtaget". Denna förmåga finns varken inom vetande eller inom kunnighet. Klokheten är en förmåga att handla i förening med en

riktig tanke om vad som är ont eller gott för människan. För inom produktionen är målet skilt från processen vilket inte gäller handlingar. Det goda handlandet är här ett självändamål. Bernt Gustavsson (2001) har tolkat den nichomakiska etiken på ett sätt som blir användbart och begripligt för dagens människoprofessioner.

Episteme benämner han *teoretisk-vetenskaplig kunskap* och är den kunskap som under en lång tid räknats som den enda kunskapen. Denna form av kunskap har förgreningar i en mängd olika former av förståelse av vad som utgör kunskapens kärna, innebörd och gräns.

Hantverkskunskapen eller techne benämner Gustavsson som *praktisk-produktiv kunskap* och den är knuten till skapande, framställning och tillverkning av materiella och andliga produkter. Vi tolkar Gustavsson som att dessa produkter också kan röra konstnärlig och mental produktion som exempelvis samtal och samtal om samtalen. I de samtal som skapas inom människoprofessionerna finns en konstnärlig dimension som beskrivs av många författare när det gäller samtalsprocessen i ett handledande/behandlande sammanhang, exempelvis talar Crafoord, Enqvist, Cajvert m.fl. om samtalskonst.

Den form av kunskap som Aristoteles benämnde som fronesis kallar Gustavsson för *praktisk klokhet* och den har både politiska och etiska dimensioner. Denna praktiska klokhet skiljer sig från den praktisk-produktiva kunskapen genom att den förra rör det som är gott för människan medan den senare rör tillverkning och skapande. Till denna kunskapsform är förmågan till reflektion, omdöme, handlingsutrymme, respekt, självmedvetande och relationell kompetens knuten. Denna kunskapsform, praktisk klokhet eller snarare brist på denna, har vi under senare år tvingats uppmärksamma både från politiska och professionella sammanhang. När avsaknaden märks benämns den som ”bristande rutiner” eller ”med facit i hand vet vi nu”.

MÄNNISKOSYN – ATT FÖRHÅLLA SIG TILL SIG SJÄLV

Kunskapssyn är nära förknippad med synen på människan, hennes tankar, känslor och behov, bilder, handlingar och hur dessa i sin tur är kopplade till natur och samhälle. Människosynen bygger på normer, värderingar och självrespekt – grundläggande för människosynen blir hur jag förhåller mig till mig själv. I en utbildning som syftar till att arbeta med människor får vi lära oss att använda våra samlade erfarenheter och kunskaper i ett nytt sammanhang, i en yrkesroll. Då vi utvecklar vår relationskompetens skall vi också hitta ett lämpligt och bra sätt att vara oss själva i detta sammanhang, Rökenes (2009) menar att denna process består av fyra grundläggande delar:

1. att ha kontakt med sig själv
2. att vara kongruent i mötet med andra, det vill säga att det finns en överensstämmelse mellan den man är och den man verkar vara
3. att ha ett medvetet och genomtänkt förhållningssätt till den betydelse sin egen kulturella bakgrund, förförståelse, personlighet och dina livserfarenheter kan ha i ett yrkessammanhang

4. att skapa förutsättningar för en förändring av ogynnsamma samspelsmönster samt framväxten av konstruktiva handlingar och samspelsmönster

Nyare forskning om hjärnan Damasio (2006) visar att en grundförutsättning för att kunna tänka, planera och fatta förnuftiga beslut är att ha kontakt med sina känslor. Egenutveckling handlar också om att fundera över vem man är och få respons i samspelet med andra. En sådan utvecklingsprocess kan inte ersättas med inlärning av teorier, metoder och färdigheter utan bör gå hand i hand med dessa. Synen på människan och hur vi relaterar till de personer som ska få hjälp, är avhängigt hur vi ser på och relaterar till oss själva. Eftersom socialarbetare ofta möter människor i yttersta nöd där de allra svåraste samtalen förekommer, är det synnerligen viktigt att vara medveten om sina egna behov och känslor så att dessa inte tar överhand i kontakten med klienter (Cajvert 1998). Dessa möten kräver reflektion både individuellt och i grupp, vilket kan ske i handledning.

HANDLEDNING - EN BRO MELLAN PROFESSIONEN, GRUPPEN OCH INDIVIDEN

Det handledande förhållningssättet är uppbyggd kring samtalets olika delar, reflektion, lyssnande, berättande och frågande. Förmågan till en samtidighet eller flexibilitet mellan närvaro och distans är ett annat förhållningssätt i grupphandledning.

Handledaren lotsar den handledde och gruppen genom öppna, cirkulära och reflekterande frågor mot att medvetandegöra vad som döljer sig i den handleddes dilemma. Genom aktivt lyssnande, omformuleringar, bilder och sammanfattningar tydliggörs den problematiska situationen. Den handledde berättar, sätter ord på det som hon vill ha hjälp med att lösa upp. Den professionelles personliga förutsättningar, svagheter och styrkor kommer också i fokus under denna del av processen. Handledningsgruppen, ibland i form av ett reflekterande team, berättar/reflekterar över hur de tänker om dilemmat utifrån roller de fått som är kopplade till den handleddes dilemma. Utifrån handledningsprocessen får den handledde slutligen redogöra för vilka reflektioner hon kan ha nytta av när hon ska börja en ny process tillsammans med klienten. Dagens studenter är ofta lösnings- och åtgärdsinriktade, från första stund tänker de effektivitet, handling och problemlösning. Risken för att bli besviken över att lösningarna oftast finns inbyggda i en längre process finns och de behöver förberedas för detta genom att sätta upp realistiska och konkreta mål tillsammans med klienterna. Delar av handledningsprocessen innehåller informell kunskap, tyst kunskap eller förtrogenhetskunskap som lyfts upp och medvetandegörs genom handledningsprocessen.

Grupphandledning är en aktivitet som kan beskrivas på många sätt, ett gemensammt drag är oftast att man utgår från ett dilemma/erfarenhet/situation som individen i sin handledningsgrupp beskriver som en utmaning att tackla. Handledningsgruppen och handledaren bidrar därefter genom olika handledningsmodeller och reflekterande

processer till att hjälpa individen bli medveten om vad som döljer sig i utmaningen och hur man kan börja lösa upp svårigheten. Handledning skall vara en aktivitet som underlättar lärande, perspektivbyte och transformativa processer. Handledaren blir på så sätt en underlättare/facilitator.

Under den femte terminen, den verksamhetsförlagda delen av utbildningen får studenterna möta handledningsformen som en PPU-aktivitet. Processhandledningen är en del av den progression som är inbyggd på grundnivå två och som ska hjälpa studenterna att skapa färdighet och förmåga.

Tanken är, att som Höjer, Bejer och Wissö (2007) skriver att studenterna skall förberedas för att få yrkesmässigt stöd, delta i en kompetenshöjande aktivitet som motverkar stress och utbrändhet, öka sin förståelse för klienten och bidra till den bästa behandlingen samt leda till utveckling av professionella metoder och ökad insikt om sig själv.

Handledning ses i många sammanhang som en form av kompetensutveckling, t.ex. är kravet på ett visst antal timmars handledning det enda villkoret efter grundutbildningen för att bli auktoriserad socionom (Höjer, Bejer & Wissö 2007).

Grovt sett finns det två handledningstraditioner, den probleminriktade där fokus finns enbart på klienten och hur dennes problem bäst ska förstås. Men också den processinriktade där fokus ligger på relationen och den process som växer fram mellan klienten och socialarbetaren. Även samspelet inom arbetsgruppen blir ofta belyst i den processinriktade handledningen. För att socialarbetaren ska kunna välja det mest lämpade tillvägagångssättet kombineras ofta flera handledningsmetoder.

Tom Anderson (2003) som tillsammans med Harlene Andersen (1999), Harry Goolishian och Jakko Seikuula utvecklat arbetsformen *reflekterande team* har också visat värdet av att den professionella socialarbetaren och handledaren deltar i den förändrings - och utvecklingsprocess som klienten och dennes familj befinner sig i. Den processinriktade handledningen sätter fokus just på att samtliga inblandade i det sociala arbetets förändringsprocesser bör involveras. Ofta är det professionellas medverkan och vilja till egen förändring som är en nödvändig del av att klientens förändrade handlingsmönster kommer till stånd. Enbart problemorienterad handledning kan bli grund och ytlig.

HANDLEDAREN – FACILITATORN

Ytterligare en faktor som bidrar till kunskapssynen är hur vi som lärare och handledare ser på den psykosociala samt pedagogiska professionen. Vilka är vi som är verksamma inom människoprofessionerna? Vad skiljer t.ex. läraren och handledaren åt?

Helene Hård av Segerstad (1997) skriver att när det gäller PBL, problembaserat lärande, är det viktigt att skilja ut begreppen och hänvisar till att i det engelska språket används ordet facilitator, där vi valt att använda ordet handledare. Kanske är facilitator en bättre benämning då det för tankarna till det som ska ske, nämligen *underlättandet av lärandeprocesser.* Handledare kanske språkligt sett förstärker att den ena parten i processen leder den andre. Rogers m.fl. har en liknande tanke, han

talar om läraren som en undervisningsunderlättare och tar på så sätt avstånd från den traditionella och statiskt inriktade läraren. Undervisningsunderlättaren följer studenten, möter honom där han är och lotsar honom vidare utifrån hans och sin egen kunskap och erfarenhet. Detta är i linje med handledarens funktion och uppgift, där det också handlar om att lära och utvecklas (Svedberg & Zaar 1988).

Vad gör ”oss” lämpade att samtala, utveckla och integrera teori och praktik för de socionomer som skall hantera framtidens problem? Korthagen (2010) forskar kring lärarstudenterna och lärarprofessionen. Han menar att vi bör börja i studenternas erfarenheter och skapa situationer som de kan relatera till. Han utgår från att studenterna bär med sig en inre gestalt av helhet som innehåller erfarenheter av känslor, tankar, bilder, behov och handlingar som kan gynna studentens utveckling mot en praktisk yrkesteori. Men om denna förblir omedveten och oreflekterad kan den försvåra studentens möjligheter att integrera teori och praktik och i förlängningen också begränsa möjligheterna att hjälpa medborgarna/brukarna. Han anger några kriterier för vilken kompetens professionsutbildare bör ha. Fritt översatt nämner han fyra kriterier:

1. Förmåga att skapa passande lärandeerfarenheter för studenter så de kan utveckla bärande gestalter som en bas för nästa hållplats. Hur ser studentens erfarenhet (känslor, tankar, bilder, behov och handlingar) ut, som ofta krockar med de teorier de möter i en professionsutbildning
2. Stöd och uppmuntran till vidare medvetenhet och reflektion kring den inre gestalten som kan leda till att systematisera erfarenheter och utveckla fruktbara system för att få syn på sambandet mellan teori och praktik
3. Hjälp till studenterna att konkretisera situationer som hon har upplevt i möte med brukare och som kan vara ett underlag för analyser – som fortfarande väcker nya frågor hos studenten
4. Erbjuda teoretiska begrepp från empirisk forskning som passar studenternas reflektioner och gestaltning och som hjälper dem att utveckla och systematisera sin erfarenhetskunskap

När studenterna lärt sig systematisera bör de reflektera över relationen mellan existerande teori och sitt eget tänkande och på så sätt integreras teori och praktik.

> *”Jag vill bli synlig, för mig själv och andra, någon att räkna med” (Fritt från muntlig utvärdering termin 7)*

Handledare bör vara nyfikna på det som händer just nu – kopplat till professionen – och till det som kan vara generationsspecifikt och färgat av tidsandan. Kanske har handledarna inte alltid så stor erfarenhet av dataspelande, sociala mediers formande av människors tankar eller av teknikens allra senaste möjligheter och risker. Vi kan

förhålla oss ödmjuka inför kunskapen om hur socionomers arbetssituation ser ut om femton år, kanske kan vi inte längre utbilda för någon längre framtid.

Med hänvisning till centrala begrepp som framhålls i Högskoleförordningen (1993:100), samt till vår egen erfarenhet från socionomutbildningen Linnéuniversitetet ämnar vi nu skriva om bärande begrepp i PPU verksamheten.

BÄRANDE BEGREPP

Momentet personlig och professionell utveckling syftar till att förstå sig själv som en yrkeskompetent person. För att göra den inre gestalten användbar och mera medveten arbetar vi särskilt kring några begrepp som vi anser vara viktiga för denna koppling. Dessa begrepp är; reflektion, självkännedom, empati, etisk profil, samarbete och engagemang. De senare är även kopplade till samhällsengagemang.

Reflektion

Reflektion är det mest centrala begreppet i vår PPU verksamhet. Att reflektera över sig själv, omvärlden och kring de situationer som man möter och kan tänkas möta i personliga/professionella sammanhang bygger upp PPU aktiviteterna. Själva ordet används i alla möjliga sammanhang och det är viktigt att förstå att det inte är detsamma som andra närliggande begrepp, som diskussion, debatt, argumentation etc. Under termin tre arbetar vi utifrån reflekterande team, en metod som ger studenterna möjlighet att öva på skillnaden mellan att tycka och tänka. Reflektion kräver träning och i detta moment ges tid till att reflektera.

Syftet med reflektion är att det skall ge studenten insikt om sin yrkesmässiga nivå, sina personliga erfarenheter och vilka förväntningar man har och hur dessa faktorer påverkar relationen till andra människor, såsom klienter och brukare. Tweiten (2010) framhåller att reflektion kan ge kännedom om egna attityder, värderingar och känslor och att denna kunskap blir ett hjälpmedel i det egna praktiska arbetet. Grunden för reflektion är de egna erfarenheterna.

Reflektion betyder att ”återspegla något” eller att ”vända tillbaka något”, att föra tankarna tillbaka till, att vända tillbaka till något som man har tänkt tidigare. Lärande reflektion innebär en medvetenhet om och uppmärksamhet på ens tidigare tänkesätt men också att förändra det mer grundläggande tankesättet. Det som man reflekterar över skall ha ett innehåll som man värderar och tar ställning till under reflektionsprocessen. Det kan beröra en handling eller en situation som man noga skall tänka över i lugn och ro. Det kan till exempel gälla att tänka igenom, överväga och hålla fast vid tanken på något, att ta ställning till något som förmedlas till en eller något om man upplever tillsammans med andra (Bie 2009).

Den egna upplevelsen av tankar om den egna världen, förståelsen och erfarenheter är grunden för lärande och förändring. Att tänka tillbaka på vad som ska ske eller göra en tillbakablick och utforska det som har skett kräver nyfikenhet på sig själv, förhållandet till världen, relationer till andra och till yrkesområdet.

I Lindström och Severinsson sid. 84 (1993) definieras begreppet reflektion så här:

> *Ordet reflektion har rotmeningen "spegling" och inom hermeneutiken innebär det att människan söker spegla sitt eget tänkande för att få syn på dess rötter. Det är inte detsamma som introspektion, vilket innebär att titta in i sig själv, ty en ensam individ har ingen spegel och upptäcker sällan något. Reflektion kräver dialog – med någon annan eller via en text som ställer frågor om tänkandets art och dess bakomliggande förutsättningar. Detta kräver ett aktivt tänkande.*

Reflektion är kopplat till begreppet "kritiskt tänkande". Förmåga till att reflektera kan innebära att teorier inte alltid stämmer, är tillräckligt utvecklade eller passar in i alla situationer. Reflektionen skall motivera till att utforska saker närmare och ställa nya frågor om teori och praktik och till sig själv i relation till dessa. Det handlar om att ställa sig kritisk till etablerade "sanningar" (Bie 2009).

Eftersom vi ser begreppet reflektion som det viktigaste verktyget i PPU verksamheten vill vi poängtera att alla givna exempel (längre fram i texten) grundas på att studenterna har reflekterat. Dock vill vi framhålla vikten av att tid ges för att reflektera individuellt för att sedan sammanföra gruppen i deras reflektioner. Att dela sina reflektioner är det mest betydelsefulla för lärandet om sig själv och om andra.

Exempel på frågor som tas upp för reflektion är:

- Nuvarande föreställningar och bilder om att vara socialarbetare
- Tankar om kvaliteter som en socialarbetare bör ha
- Vilka kvaliteter gör mig till en socialarbetare som är tillräckligt god
- Vad behöver jag utveckla
- Min uppfattning om hur jag fungerar i grupp
- Samhällsengagemang – vad "brinner jag för"
- Hur påverkas min inställning till det sociala arbetet utifrån teorierna och hur går det att integrera teori och praktik

Självkännedom

Människan kan aldrig förstå sig själv eller sin omvärld fullständigt, men hon kan närma sig en djupare förståelse och kännedom som en hjälp till att hantera den professionella/personliga verkligheten hon lever i. Thomas Tranströmer, en av vara största svenska poeter har sagt:

> *Det ingår i min verklighetsuppfattning att så oerhört mycket är gåtfullt. Människors rasande behov av att förklara allting leder ofta till en förfalskning.* (Dagens nyheter 1992).

Kari Killèn (2008) skriver; oavsett vilken yrkesgrupp vi tillhör måste vi kunna samarbeta metodiskt med enskilda individer, familjer, grupper, institutioner, lokalsamhällen, byråkrati, politiker och andra yrkesgrupper för att därmed bidra till en större trygghet och självförverkligande för den enskilde och till ett mer accepterande samhälle. Detta förutsätter ett helhetsperspektiv, relationskompetens och en förmåga och vilja till att lära känna sig själv.

Carl Rogers i Rökenäs och Hansen (2008) framhåller vikten av att vara genuin och kongruent liksom att självpsykologin poängterar det personliga i mötet med andra. Det kan tolkas som att vara öppen och självavslöjande. Men den professionella kan vara genuin, kongruent och personlig utan att för den skull vara alltför självavslöjande och privat. Gränser är viktigt och att vara medveten om var den egna gränsen finns gentemot den andre. Genom att ha ett förhållningssätt till processerna i sig, kan vi uppnå en självavgränsning (a.a.). Endast om de egna känslorna och behoven är medvetna, kan vi hantera dem så att de inte styr eller stör kontakten med den hjälpsökande. Det är givetvis en omöjlighet att i varje stund ha en sådan medvetenhet, men det går att utvidga sin kännedom om egna problemområden, reaktionsmönster i speciella situationer samt vilka försvar vi brukar använda oss av (Holm, 2003).

Det handlar om att öka kunskapen om sig själv genom att reflektera över sina inre gestalter, både de som kan möjliggöra och hindra ett professionellt förhållningssätt.

> *"Den som lär känna sig själv får med tiden många underliga bekanta"* (Stig Johansson)

Eftersom begreppet självkännedom har tydliga länkar till begreppet empati, vill vi även hänvisa till exempel som ges under den rubriken.

Det handlar om att öka kunskapen om sig själv, om egna typiska reaktionsmönster och problemområden och en medvetenhet om vilka försvarsmönster vi använder. Det är även viktigt att vara medveten om sina starka sidor för att kunna använda dessa till gagn för sig själv och i förlängningen också för den hjälpsökande.

Empati

Holm (2003) påpekar begreppets komplexitet, men tar upp att själva ordet empati kommer från det grekiska empatheia av en, in och pathos, känsla, lidande, alltså ungefär inkännande. Utifrån en vardaglig tolkning kan sägas att empati innebär en aktiv inlevelse, som handlar om att kunna möta andras känslor. Den empatiska människan kan tillfälligt ge upp sin egen jaggräns för att gå in i den andres värld samtidigt som hon behåller sin egen avgränsning. Detta innebär förmågan att balansera mellan närhet och distans.

Holm (2003) skriver att en professionell hållning innebär äkta känslor och att handskas med de egna känslorna på ett sådant satt att de inte hindrar en fruktbar interaktion med den vi samtalar med. Engagemanget i den människa vi möter är det viktigaste. Effekten blir att klienten upplever sig vara bekräftad, förstådd och mindre ensam.

Det finns två huvudsakliga forskningsområden där teoribildningen för empati ägt rum och fortsätter att utvecklas. Dessa områden är dels utifrån socialpsykologin och psykodynamisk teori. Vi tar här upp definitionen utifrån socialpsykologisk teori.

En av de mest inflytelserika teoretikerna var George Herbert Mead som betonade socialt rolltagande som ett medel att förstå andra. Empati, som Mead uttryckte det,

social intelligens, beskrivs som förmågan att ta den andres roll, att sätta sig i den andres ställe. Utvecklingen av självmedvetenhet ar beroende av förmågan att se på sig själv ur andras perspektiv (Mead i Holm, 2003). Den affektiva delen är enligt Holm den viktigaste och handlar om medkänsla och en hjälpande inställning och beteende, en så kallad affektiv respons. Den andra betydelsen har att göra med att förstå den andres känslor och känslonyanser i alla lägen. Att förstå affektiva mekanismer och försvar är av vikt, men även kognitiva mekanismer som rolltagande spelar stor roll. Slutprodukten är kognitiv empatisk förståelse och huvuduppgiften blir att integrera det affektiva och det kognitiva.

Vidare skriver Holm om vad som kan utgöra hinder för hjälparen i den empatiska processen. Det som kan betraktas som mest förödande för den empatiska förmågan är brister i grundläggande tidig utveckling av den egna identiteten, affektutvecklingen och i kontakten med andra. Även omedvetna konflikter som sätter igång rigida försvarsmönster kan vara ett hinder. Omedvetenhet om känslomässiga signaler på grund av en oförmåga/ovana vid introspektion samt bristande motivation kan ha inverkan på empatiförmågan. (Holm, 2003).

Vi vill påtala att även stress och egna livskriser kan kasta skuggor över hur vi hanterar empatisk förmåga. Att då få uttrycka och bli medveten om vad som påverkar är av stor vikt, inte minst för det professionella sammanhangets skull.

Exempel:

En student som själv har upplevt hedersvåld säger i början av utbildningen att hon absolut vill arbeta med personer som upplever det samma. Hon brinner för denna fråga och tror sig kunna förstå och hjälpa de som är i denna situation. Sista terminen förstår hon att hon inte skall göra det eftersom hon då skulle kunna gå för djupt in i en sådan situation och därmed inte kunna ha distans och vara objektiv.

- Genom reflektion och samtal i gruppen har hon kommit fram till vad som var hennes tidigare motiv och att det kunde röra sig om att försöka lösa egna problem genom att ta sig an liknande problem med någon annan person. Den som kommit förbi sin egen problematik och har distans till det upplevda kan vara andra till hjälp genom sin empatiska förståelse.
- Genom samtal arbetar vi med att identifiera det som kan hindra oss från att vara empatiska, t ex stress, olösta konflikter och egna kriser, genom att skapa konstruktivt förhållningssätt t.ex. det viktiga i att veta när vi behöver be om hjälp.

Den etiska förankringen

Att vara involverad innebär att vi befinner oss nära de människor vi arbetar med. För att denna närhet skall kunna fungera måste vi känna och vara i stånd till att använda egna personliga förutsättningar. Att utveckla sig till att bli en kompetent etisk yrkesutövare innebär därför också att vi lär känna oss själva bättre. Samspelet mellan närhet och distans gör det möjligt att utöva ett kompetent och välgrundat omdöme, där etiken inte slutar i godtycke och där vi kan vara någorlunda säker på att de val vi gör, inte är helt felaktiga.

Vi är alla en historia. Att vara människa är att vara en berättande varelse. Man vet vem någon är, först när någon berättar sin historia. Berättelsen kan visa vilka val en människa har gjort och hur valen format hennes tillvaro. Som människa kan man ibland känna sig säker på sina val. Vi kan, på basis av våra erfarenheter, ha konstruerat en självbild, som plötsligt, i mötet med en ny situation, inte visar sig stämma längre. Någon ger oss en fråga, eller ett svar, som kolliderar med våra föreställningar och ståndpunkter. Så tvingas vi ibland fundera, betvivla och korrigera oss själva.

Henriksen och Vetlesen (2011) skriver om komplexiteten av att arbeta med etiska frågor, vilket inte endast handlar om att använda regler och normer och räkna sig fram till givna resultat. Det innebär att etiken mer handlar om klokhet, omdöme och värderingar än kalkyler och färdiga svar.

Det etiska ansvaret hör självklart ihop med självkännedom och empatisk förmåga och vi vill ge några exempel på hur vi kan arbeta mer konkret med etiska frågor i PPU.

Exempel

Vi ser det som viktigt att var och en av studenterna får berätta sin historia och blir lyssnade på. Det innebär att man som samtalsledare håller i strukturen, att se till alla verkligen lyssnar på varandra och inte avbryter för snabbt med egna reflektioner. Samtalsledaren hjälper till att styra samtalet och ser till så att alla sedan får komma till tals och ge feed back till den som berättar. Vi vill påstå att strukturen hör ihop med etiskt tänkande på så sätt att om det läggs en grund for lyssnandet och intresse renderar det i respekt för var och en. Här kommer ett *dubbelt lärande* till stånd, dels att lyssna på och bekräfta andra, dels att få uppleva att det man har att säga ar viktigt. Parallellen kan dras till samtalet med klienten/brukare.

Studenterna får ibland reflektera över situationer/klienter som de skulle ha svårt att bemöta. Vi är alla olika och en del tar fram exempel på klienter som begått övergrepp som våld, pedofili, medan en del nämner svårt dementa människor eller depressiva personer. Här talar vi vidare om hur de tänker, vad det är som gör det svårt, kanske finns det egna erfarenheter som färgar.

Exempel

En student sa att hon aldrig skulle vilja arbeta med alkoholmissbrukare eftersom hon hade egna erfarenheter från sin familj av detta. Hon kände avsky och äckel bara hon tänkte på det. Gruppen hade många reflektioner och hon fick frågor som *personer med alkoholmissbruk möter du överallt, hur tror du att du kan hantera det.* Vi talade om olika strategier och en strategi som hon fastnade för, var att hon behövde ha en samtalskontakt för att hantera sina känslor angående sina personliga/privata bekymmer som annars skulle kunna hindra henne i sin yrkesutövning.

Exempel

Studenterna reflekterar över givna situationer där alla inblandade behöver hjälp från socialförvaltningen. De olika *fallen* ligger på teamets bord en fredagsmorgon. Uppgiften är att prioritera och sedan diskutera med gruppen och motivera sina val. Det går att lägga in etiska aspekter överallt och det visar att vi har olika referensramar utifrån de val vi gör.

Samarbete och grupprocesser

Svedberg (2011) skriver om att det i varje mänsklig relation finns en upplevelse av tre distinkta kvaliteter, - ett *jag*, ett *du*, ett *vi*. En objektrelation ger en mötesplats och en länk mellan den enskilde och gruppen, en psykologisk navelsträng. Buber (1990) tar i sin bok – Jag och Du, upp om att jämlikhet är en förutsättning för det autentiska mötet mellan ”jag och du”. Om en ömsesidighet kan nås mellan jag och du, genereras ett ”vi”.

Eftersom PPU grupperna är de samma genom hela utbildningen och har samma ledare lär alla känna varandra och grupprocesserna blir tydligare. Ett syfte med det är trygghet och kontinuitet, samt att träna samarbete med människor med olika personligheter. Att utvecklas tillsammans med andra kan göra att vi skaffar oss en värdefull relationskunskap. Ett annat syfte är att bli någon som vågar stå för sin sak och inte följa med strömmen. Vi vill framhålla vikten av att vara medveten om regressiva och progressiva grupprocesser. Förstår vi dessa kan mycket hanteras i förebyggande syfte.

> *Hela världen är en teaterscen och alla män och kvinnor bara skådespelare. De gör entré. De gör sorti. Under sin livstid spelar människan många roller. (William Shakespeare ur som ni behagar)*

Svedberg (2011) skriver vidare om gruppen som en själens teatersalong där alla medlemmar har möjlighet att iscensatta sina personliga dramer. Skillnaden är att i gruppen kan alla vara pjäsförfattare, primadonna, statist, scenarbetare eller recensent. En uppenbar poäng i teatermetaforen är att den öppnar för frågor om vems skådespel det egentligen är och vem som är producent, regissör, publik etc. Det finns många rollfigurer i vars och ens universum som fungerar som omedvetna aktörer. Dessa dolda aktörer är bra att identifiera och synliggöra, i synnerhet i professionella situationer. I en yrkeskontext blir det främst tal om formella (uppgiftscentrerade) roller och informella (relationsorienterade) roller.

Exempel

Att med hjälp av samtal, övningar, bilder och symboler synliggöra processen i gruppen. Ett exempel är en grupp som från början var två grupper i gruppen. Genom övningar och samtal vars syfte var att identifiera individernas likheter och olikheter (lägga korten på bordet), kunde de båda falangerna så småningom bekräfta varandra och benämna att alla inte måste älska alla har i världen men att man genom ömsesidig respekt hittar ett sätt att förhålla sig till varandra och därmed kan se att jag kan lära mig något av de flesta. Precis som det kan vara i en kommande yrkesverklighet.

Lika viktigt som det är att arbeta med konflikthantering är det att synliggöra det goda och de salutogena värdena i gruppen. Det kan man göra genom att studenterna får reflektera över sina resurser och förstärka dessa ytterligare genom att gruppmedlemmarna ger varandra feed back. Övningar som Appreciative intervjues, (Boniwell 2006) där man t.ex. kan reflektera över goda minnen av att ha blivit bekräftad och att gruppen förstärker detta än mer, har också sin plats har.

Exempel

Att studenterna får arbeta med att synliggöra och förstå sig på sina olika roller och därmed även begripa sitt agerande utifrån dessa samt förstå hur samspel i gruppen sker. Det handlar mycket om att medvetandegöra dessa fenomen med hjälp av varandra och samtalsledaren. Det kan ske genom tidigare nämnda metoder olika övningar, som fokuserar på roller och samarbete.

Exempel

Ett arbetsplatsmöte där studenten får sätta sig in i enhetschefens roll när genomgripande förändringar skall ske på arbetsplatsen. Andra får/tar roller som teammedlemmar, t.ex. vissa informella roller som dominans, tystnad, ”fyrkantighet” i syfte att förstå hur detta kan påverka utvecklingen.

Exempel

En skolkurator som arbetar på en högstadieskola har kallat till nätverksmöte. Det finns en oro då tendenser till spelmissbruk bland elever har visats sig, även under skoltid. Syftet är att stävja och förebygga. Kallade är vissa lärare, rektorn, socialsekreterare och en person från kronofogdemyndigheten. Ett samtal som leds av kuratorn syftar till att studenterna får sätta sig in i och försöka förstå de olika formella rollerna, samt att förstå vikten av samarbete.

Utifrån ovanstående exempel vill vi poängtera vikten av en balans mellan humor och allvar. Här har samtalsledaren en uppgift och det är att skapa en tillåtande och mottagande atmosfär där man vågar vara sig själv och där *rätt och fel* är begrepp som inte prioriteras.

Samhällsengagemang

Kanske är det så att det förutsätts att de som väljer att utbilda sig till socionomer är engagerade i olika samhällsfrågor. I vilket fall som helst är det en viktig uppgift att i PPU grupperna hålla samhällsintresset levande. Det är viktigt att vara medveten om politiska strömningar speciellt vad gäller alla former av utsatthet, både nationellt och internationellt. Detta kräver att samtalsledaren äger den medvetenheten, åtminstone på ett övergripande sätt.

Exempel

Genom att kontinuerligt genom utbildningen lyfta och lämna plats för reflektion och diskussion om aktuella strömmar i samhället, t ex att var och en får reflektera över vad *just jag* brinner for. Exempel som kommer upp kan vara att leva med funktionshinder, äldrevården, hemlöshet, unga arbetslösa, trafficking, flyktingfrågor. De exempel som kommer fram har i regel en förankring i vars och ens inre gestalt, som att någon som har en farmor som befinner sig inom äldrevården och att man har goda eller mindre goda erfarenheter av det samt att intresset kring detta har vaknat. Kanske har man upplevt arbetslöshet själv och därför känner för frågan om ungdomsarbetslöshet. Engagemang är ibland förlagt till vårt moderna media – och

teknologisamhälle, företeelser och fenomen som inte alltid är lätta att förstå sig på om samtalsledaren är av en annan generation.

Ett annat exempel gäller tillgänglighet. Måste man alltid vara tillgänglig? Vid ett PPU möte undrade några ” vad skall vi göra med våra mobiltelefoner när vi har samtal med en klient”? Det var inte självklart att stänga av. Ett rollspel om ett klientsamtal då socialsekreteraren har sin mobil på och den ringer…, kan visa på att den är ett störningsmoment och hur det känns för klienten att inte få full uppmärksamhet, kan visa hur viktigt det är med respekt i den här situationen.

Syftet är att reflektera över och medvetandegöra att människor inte är några isolerade öar utan att det finns många faktorer som samverkar.

Studenternas egna erfarenheter färgar ofta var det största engagemanget finns och det bör tas till vara. Samtidigt är det viktigt att skapa medvetenhet kring när engagemanget blir för djupt och när det därmed blir svårt att vara objektiv.

Exempel

Ett samtal om engagemang i samhällsfrågor där frågan ställdes, *kan man vara för engagerad?* Fallgropar, som förlorad objektivitet lyftes fram. Någon tog upp vikten av engagemang, och att göra något *utanför protokollet,* kan vara det som hjälper. En fruktbar diskussion om huruvida objektivitet kan överdrivas, följde.

SAMTALSKONST – SAMKONSTRUKTION – SAMFORSKNING

Samtalet är en av de allra viktigaste grundstenarna i mänskliga relationer. Korpskog och Fredriksson skriver i Socionomen nr 3 (2011) om att *de svåraste samtalen kanhända försiggår inom socialtjänsten.* I artikeln berättas det om hur man tränar på att skapa kontakt och att närma sig svåra och känsliga ämnen.

Samtalet handlar om hur man lyssnar med inlevelse, att den professionelle bekräftar den brukaren, hur man ställer frågor för att styra och strukturera ett samtal, hur man ifrågasätter utan att kränka den andre, att undersöka motivation, om konflikthantering och mycket mer. De öppna frågorna är centrala, för att få fatt på vad personen själv vill. Det är viktigt att inte gå för fort fram, tid för reflektion måste finnas. Hilmarsson (2010) menar att det handlar om att balansera förnuft och känsla och påverka andra människor att ändra beteende och samtidigt behålla en god relation till dem.

Det studenterna med handledares och lärares hjälp ska lära sig under utbildningen ska sedan bli till hjälp och förändring i det sociala arbetets praktik. I metoder som används för att bibringa klienter och familjer stöd till att mobilisera styrka och genomföra förändringar finns samtalet i centrum. Den kunskapssyn vi stödjer oss på och det förhållande vi har till oss själva formar våra tankar genom språket och medverkar till hur vi formulerar frågor och reflektioner. Samtalskonsten har sett olika ut under olika perioder och i vissa fall har samtalskonsten innehållit en stor portion retorik. Att kunna påverka människor ansågs som en god konst för inte så länge sedan. Idag har vi rört oss i en annan riktning som betyder att den varaktigaste

förändringen ligger i att klienten medverkar och styr sin utveckling. I linje med detta bör också socionomstudenterna aktivt medverka i och styra sin professionsutveckling. Tom Anderson (2003) skapade begreppet *samforskningssamtal* som en konstform som ligger inbäddad i den tysta kunskap som han kallar för relationell och kroppslig kunskap.

Vi har tidigare berört vikten av att ha verktyg som är lämpade för svåra samtal inom socialt arbete. Vi har också funderat över hur de samtal ser ut som inte är psykoterapeutiska men som har en liknande kraft för förändring. Borgengren & Wächter (2006) refererar till Fredriksson (2000 och 2001) som använder sig av begreppet *samkonstruktion* för att beskriva ett fördjupat samarbete mellan professionella och familjer. Fredriksson menar att utvecklingen inom systemteori på ett grundläggande sätt har förändrat betydelsen av begreppet samarbete inom behandling och terapi. Den professionella är endast expert på samtalsstrukturen och processen medan klienten/familjen är expert på sin livssituation. På motsvarande sätt bör PPU – ledare/handledare skapa processer och strukturer kring PPU- aktiviteterna och låta studenterna vara experter på sina livserfarenheter, på sin gestalt.

Samforskningsbegreppet eller samkonstruktionsbegreppet har dels flyttat fokus från att de svåra samtalen ska ske i psykoterapeutiska sammanhang till att de numera sker i de sammanhang där samarbetet mellan den professionella och klienten står i centrum. Det har också flyttat fokus från den expertroll som den professionella tidigare tvingats axla.

Begreppet konst i samtalskonst har vållat oss lite huvudbry. Konsten ska ju genom sin kreativitet bryta mönster och spränga gränser. Molander (1995) menar att vetenskap och konst har skilts år inom samhälleliga institutioner: de har olika kretslopp för spridning, kvalitetsbedömning, kritik osv. De professionaliserade yrkesrollerna är skilda från varandra. Till moderniseringsprocessen hör att konst och vetenskap – och moral – skiljs från varandra och blir mer eller mindre autonoma värde - och rationaliseringsområden. Men Molander menar också att det kan vara gynnsamt att sammanföra konst och vetenskap, att kunna se både likheter och det som skiljer. Molander hänvisar till Hermodsson (1968) som argumenterat för att också vetenskapen är en konstform. Hon tar sin utgångspunkt i det faktum att både konst, religion och vetenskap bygger på och konstruerar och skapar symboler (modeller, idéer, namn/begrepp). Vetenskapen kan inte, menar hon, göra anspråk på att avbilda verkligheten ”som den är i sig själv”. Medvetandet är också hela tiden medskapande. Både vetenskap och konst är verklighetsomskapande och verklighetsskapande genom att etablera olika saker som verklighet. Konstideologin har två eller tre huvudingredienser säger Molander. Den första är att konsten visar det *personliga uttrycket*, den andra ingrediensen är att konsten *skapar ny verklighet* och den tredje att *varje försök att avgränsa konstens område strider mot det konstnärliga företagets natur.* Om man ser på vetenskap över tid skulle liknande kriterier gälla för denna.

När det gäller socionomprofessionen räcker det aldrig att vara tillfreds med tekniker, modeller, metoder och teorier även om dessa upplevs tillräckliga och är evidensbaserade. En del av professionskunskapen handlar om autonomi och frihet från det som finns i styrning och lagbundenhet och som står att finna i

det gränsöverskridande skapandet. Inte minst tidsandan bidrar till att varje ny studentgeneration bär på uttryck som kräver nya lösningar för att sammanfoga teori och praktik i deras framtida profession.

Samtalet, dialogen mellan tanke och språk kan ha den kraften om den är i rörelse över tiden och fångar upp och medvetandegör vad som döljer sig i studenternas inre gestalter. Det viktiga är kanske inte ens alltid vad vi kallar samarbetet eller från vilken tradition de härstammar utan att socionomer har verktyg som löser upp problemsituationer och bidrar till att människor finner hjälp. Verktygen går bara att använda om man vet hur. Så vilka är verktygen och hur använder vi dem? I möten mellan studenter, handledare och klienter bör fokus vara på relationsbyggande faktorer och då det är samarbete och samspel, det som sker emellan människor som står i fokus. När klienter tillfrågas om vad som har bidragit till den förändrade livssituationen, visar det sig oftast att det finns en betydelsefull relation involverad (Miller 1999). Några av de verktyg och förhållningssätt som enligt Borgengren & Wächter bygger och konstruerar nya mönster är:

- Tydlighet – sammanhangsklargörande, ärlighet, konkretisera, synliggöra helheter
- Lyhördhet – lyssnande med intuition, timing och att möta den andre där den vill vara
- Icke vetande – en äkta nyfikenhet, viljan att lära av den andre, öppenhet för tillfälligheter
- Uthållighet – stå fast vid överenskommelser, hålla ord och upplevas vara pålitlig
- Flexibilitet – på den andres planhalva, följa den andres förändringsidé och tempo
- Delaktighet – bjuda in klientens expertis, se den som en omistlig del av arbetet
- Lagom ovanliga frågor – öppna, cirkulära, reflekterande frågor förändrar våra tankar
- Solidaritet – tillvarata utsatta människors rättigheter
- Tillit – att det bor en nyfikenhet i varje människa, en anpassningsförmåga för att finna sin väg
- Skillnader – söka efter exempel där det var annorlunda och meningsskapande
- Förberedelse för det oförutsägbara – öppnar för ett kreativt rum för samskapande

Med tanke på ovan beskrivna verktyg och förhållningssätt uppstår förväntningar på socialarbetaren som gör att vi åter igen vill poängtera vikten av att få erfarenhet av handledning under utbildningen.

Som vi tidigare nämnt menar vi inte att det är psykoterapeutiska samtal vi skall arbeta med i utbildningen, men väl bygga samarbetsrelationer. Dock, vare sig vi

sysslar med det ena eller det andra behövs kunskaper om personlighetspsykologi, som exempelvis försvarsmönster, företeelser som projektiv identifikation, överföring, motöverföring, motstånd och parallellprocesser. Vi behöver förstå dessa inre processer både för egen och för andras del. Nedan ger vi exempel på hur vi skiljer ut psykoterapi från det terapeutiska.

Ett exempel på ett samtal i PPU gruppen

Vi har ett tema som handlar om maktbegreppet. Var och en reflekterar kring situationer som har berört dem för att sedan delge varandra. En student känner sig ledsen och han berättar om sitt förhållande till sin pappa som han upplevt/upplever despotisk. Detta skulle mycket väl kunnat vara ett samtal för en psykoterapeut där denne och studenten hade fördjupat sig i en process som skett under lång tid.

Samtalet med studenten kom att röra sig kring att studenten fick uttrycka tankar och känslor, sätta ord på det svåra, han fick stöd från gruppen, någon kände igen sig i hans upplevelse. Lyssnandet var centralt. Samtalsledaren lyfte upp hur detta påverkade honom som person och hur det kunde påverka honom i hans framtida profession. Samtalet utmynnade i en diskussion om strategier som kan hjälpa till i arbetet så att inte det personliga/privata spiller över i arbetet med klienter. En strategi som togs upp var att söka en professionell samtalskontakt (psykoterapi). Studenten sa sig vara nöjd med stödet från gruppen och att det var skönt att prata om sin situation med några som ville lyssna och förstå. Kanske skulle han söka professionell hjälp i ett senare skede.

Med detta exempel vill vi visa att det inte finns några *vattentäta skott* mellan psykoterapi och terapeutiska samtal, men att det trots allt finns en gräns.

Utifrån en bakgrund som enligt vår uppfattning bildar stommen för arbetet med PPU, vad gäller människosyn, kunskapssyn och med sikte på professionen för socionomutbildningen, vill vi nu beskriva några mer konkreta verktyg för samtal och kommunikation som vi använder oss av, samt de strukturella aspekterna för PPU vid Linneuniversitetet.

SAMTALSKORT

Grunden för PPU är alltid samtalet och reflektionen, men här använder vi ofta samtalskort av olika slag. Korten underlättar ofta samtalet och kan uttrycka känslor, egenskaper och symboler som är helt öppna for egen tolkning. Många studenter uttrycker att det ofta är lättare att uttrycka sina reflektioner med hjälp av bilder och kort. Det kan bli till en slags välgörande distans och mer rum för reflektion än vid direkta frågor.

Att fritt beskriva/berätta om sina tankar, känslor, behov, förväntningar är inte alltid enkelt. Även om vi är ovana vid detta, betyder det inte att det saknas inre bilder, tvärtom kan det innebära att känslor och tankar är dolda i en helhet som är svår att separera. Ibland blir berättelserna förenklade och generaliserade och den som skall

berätta känner sig inte kreativ. Bilder eller skrivna påståenden där man fritt kan välja vad som betyder/berör i ett visst sammanhang kan vara till hjälp att uttrycka det som är svårt.

Symbolkorten

Människan skiljer ut sig från djuren genom sin förmåga att använda symboler och metaforer. Symboler hjälper oss att se vad som är dolt i helheter eller gestalter men också att skapa helheter av fragment. Ett vanligt uttryck för detta är en bild säger mer än tusen ord. När studenterna kommer till oss, kommer de med hela sin erfarenhet av känslor, tankar, behov, bilder, händelser, beteenden som är dold i en gestalt eller helhet. För att få syn på vad som är användbart i ett professionellt sammanhang, vad som bör förbli privat och vad som behöver arbetas vidare med, kan symboler och metaforer vara bra verktyg. Även drömmar, sagor, mytologi och skönlitteratur kan komma till användning. Syftet skall vara att studenterna får syn på vad som gynnar respektive hindrar dem i sin framtida profession (Högberg 1984, 1996 och Wide 2005).

Ett exempel på hur det kan gå till vid användandet av symbolkorten.

PPU ledaren ger en fråga/instruktion som, *vad är det som berör dig just nu, personligt/professionellt/omvärldsligt?* Var och en i gruppen får ta två kort som berättar detta, varpå man berättar om sitt val och reflektionerna kring det.

Egenskapskorten

Egenskapskorten eller styrkekorten föreställer bilder och ord på allehanda mänskliga egenskaper som vi alla har i större eller mindre omfattning. Studenterna använder dessa samtalskort under början av utbildningen för att presentera sig för övriga deltagare i PPU-gruppen och för att ringa in framträdande egenskaper som de själva väljer att berätta kring.

Exempel

Varje student väljer några kort som hon tycker visar framträdande egenskaper och vilka egenskaper hon vill utveckla personligt/professionellt? Efter den egna berättelsen är det öppet för frågor, synpunkter och reflektioner på det som var och en sagt. Korten kan användas för att understryka hur studenter utvecklas (progression) eftersom man kontinuerligt återkommer till dessa frågor under terminerna. Ju bättre studenterna lär känna varandra ju mer kan de ge bekräftelse, utmanande frågor och feed back till varandra, liksom att PPU ledaren gör detta. Det händer ganska ofta att studenter tar upp hur de tänkte om sina egenskaper under tidigare faser. *Jag kommer ihåg när jag valde egenskaper som jag behövde utveckla och som jag är på god väg att utveckla nu.*

Logg/Reflektionsdagboken har en viktig betydelse för progressionen. Det skrivna ordet är överlägset vårt minne. Där kan studenten följa sin utveckling och ta med sig

reflektioner till PPU tillfällena. Studenterna uppmanas att skaffa en sådan bok för att där skriva ner sina reflektioner kring sig själva när de möter olika situationer genom sin utbildning. Reflektionerna skall utgöra ett underlag för PPU träffarna, men är studentens egen och skall alltså inte lämnas in som någon uppgift för bedömning på traditionellt vis.

Exempel

Ett annat sätt att se progressionen är att när studenterna tidigt i PPU, i t.ex. T2 reflekterar över och enskilt skriver om situationer som innehåller social/etiska dilemman, hur de ser på denna situation, känslor, tankar och strategier i nuläget. Sedan sparar PPU ledaren detta för att senare i T5 återkomma med samma situation/dilemma, som studenterna åter får reflektera kring. Efter det får de tillbaka det som de skrev i T2. Därpå diskuteras vad de ser för likheter och skillnader i det skrivna vid de olika tidpunkterna.

STRUKTUR OCH RAMAR

Under utbildningens första termin bildas basgrupper som hålls samman under hela studietiden. För största möjliga kontinuitet bör gruppen ha samma PPU ledare under utbildningen. Detta gör det möjligt att se progressionen genom utbildningen då vi kan knyta an till tidigare terminer. Både ledaren och studenterna kan se fördjupning och nivåhöjningen i självutvecklingen. Denna kontinuitet är viktig för progressionen i PPU. Handledaren bör kunna föra studenterna tillbaka till tidigare nivåer i sin personliga och professionella utveckling för att hjälpa dem att se och koppla teorier och färdigheter.

Huvudfokus i PPU skall ligga på att integrera det formella och det informella lärandet, vilket bland annat innebär att ställa sig frågan *vem är jag som person, vilka hinder och möjligheter har jag i min framtida profession och hur förhåller jag mig till den integrerade kunskapen?*

Den formella kunskapen är av stor vikt, i den delen sker också mycket utveckling, särskilt när den är reflekterad.

PPU skall handla om en dimension som är fri från den traditionella prestationen och från *rätt eller feltänkande.* Det skall vara som ett kreativt rum som ger möjlighet till egna tolkningar, frihet i tanken och som ger utveckling tillsammans med andra.

PPU ledarens ansvar är stort när det gäller att få till det kreativa rummet som skall präglas av en tillåtande hållning, flexibilitet men också struktur. Modellfunktionen handlar inte om hur någon skall vara och tycka utan att vara vägledare genom att själv vara öppen för det kreativa rummet. Att genom sin frågande hållning agera lots. En annan viktig funktion är att se var och en och att skapa möjligheter att se varandra i gruppen.

Varje tillfälle handlar om att först göra en uppföljning, vilket innebär frågor som *vad har hänt sen sist, hur är det nu och vart är/vill du vara på väg?* Var och en skall ha tid för sin berättelse och lyssnandet på varandra är i fokus.

Omfattning

PPU finns i termin 1, 2, 4, 6 och 7 och omfattningen är 2 x 3 timmar i varje termin. I T1 introduceras PPU under en hel dag.

I termin 3 finns PPU spåret som en del av kursen Kommunikation och ledarskap 15 hp. Omfattningen är 4 x 3 timmar

Under termin 5 finns PPU som processinriktad grupphandledning under den verksamhetsförlagda utbildningen och omfattar då 3 x 3 timmar.

Innehållet i PPU aktiviteterna följer de olika kursernas huvudteman/ämnen med en progression i arbetssätt och kunskapsnivå. Progressionen sker dels genom teoretiska studier och reflektioner, dels genom träning och övningar relaterade till aktuellt innehåll i kurserna.

Arbetsformer och verktyg

Samtal sker i grupp och olika arbetsformer som tillämpas är; samtalsträning, rollspel, gestaltning, drama, observationer, reflekterande team, värderingsövningar och samarbetsövningar etc. Speciella tekniker som samtalskort och reflekterande loggbok/dagbok är beskrivna i föregående exempel.

Examination

Antal poäng för PPU räknas under 5 terminer och blir då 7,5 hp (1,5 hp för varje termin).

Obligatorisk närvaro krävs. Vi frånvaro ges en uppgift som är relaterad till aktuell termin och den skall göras i reflekterande/berättande form (gäller termin 2, 4, 6 och 7) eller ett extratillfälle varje termin, (gäller termin 3 och 5) där de studenter som varit frånvarande samlas med en av PPU-ledarna.

I huvudsak sker examinationerna löpande i form av obligatoriskt och aktivt deltagande. Ett aktivt deltagande innebär för övrigt att studenten skriver reflekterande logg/dagbok under samtliga terminer.

Bedömning av studenternas deltagande görs löpande genom alla PPU tillfällen.

Litteratur

PPU spåret examineras inte på ett traditionellt vis, undantaget är T1 och T3, detta innebär att obligatorisk litteratur inte förekommer under övriga terminer. Litteraturförslag skall hanteras som förslag och rekommendationer från PPU ledarna, även så uppmuntras studentens eget ansvar att hitta relevant litteratur till aktuellt tema för terminen. Detta gäller såväl fack- som skönlitteratur. I dialog med gruppen kan även filmer och skönlitteratur som anknyter till teman, rekommenderas och diskuteras.

Progression - Fördjupning och nivåhöjning

Progressionen **i** PPU – aktiviteterna under utbildningen är av två slag. Dels följer PPU-aktiviteterna progressionen i programmet genom att under de olika aktiviteterna använda kursernas innehåll som underlag och undersöka vad dessa betyder personligt och professionellt. Den andra formen av progression innebär att gruppen och samtalsledaren följs åt under alla kurser. Det som händer i PPU'n följs upp på åtminstone tre nivåer i utbildningen. Exempelvis används det material studenterna själva producerar på nivå 1 även på nivå två och tre för att följa utvecklingen. Aktiviteter som rör professionell och personlig utveckling sker från termin ett till termin sju. För att närmare beskriva progressionen i PPU under samtliga terminer i socionomutbildningen vid Linnéuniversitetet har vi valt att följa de målformuleringar som finns i examensordningen.

Progressionen sker på tre nivåer:

Nivå 1 Kunskap och förståelse

Under termin ett till och med termin tre rör studenternas lärande beträffande PPU att visa *kunskap och förståelse* för grupprocesser, kommunikation och myndighetsutövning som relateras till yrkesutövning. De befinner sig också teoretiskt på ett något distanserat avstånd till sin kommande yrkesroll. Synen på samhället och människan betraktas genom kurser som rör dels hur förhållandet mellan staten och medborgaren regleras och dels hur människan utvecklas, lär, relaterar och styr sitt liv. Genom att introducera PPU i termin ett närmar sig studenterna sin egen utveckling genom att reflektera över hur deras erfarenheter är uppbyggda genom att skilja på tankar, känslor, behov, drömmar, bilder, önskemål och handlingar. I den första terminen har Kalmar och Växjö i nuläget olika upplägg. I Växjö informeras endast om PPU medan Kalmar har tre tillfällen (3 x 2 timmar) för att studenterna redan i början skall känna sig betydelsefulla. Ett syfte med denna introduktion är att bilda basgrupper, att lära känna varandra med hjälp av övningar i syfte att bygga förtroende och minska distansen mellan studenter. Ett annat syfte är att informera och det görs bland annat genom "teater-dialogform" på så sätt att en lärare tar rollen som PPU ledare och andra lärare är studenter som ställer alla möjliga frågor kring PPU. Vid det första tillfället är alla PPU ledarna närvarande för att presentera sig för studenterna. Planeringen är att även Växjö antar den beskrivna modellen som introduktion.

Under programmets andra termin, knyter PPU an till makt och myndighetsperspektivet i juridiken och som de senare kommer att möta under sin utbildning. Hur yttre ramar som lagstiftning och etiska perspektiv påverkar den enskilda studenten personligt, diskuteras och processas i anknytning till psykologi, socialpsykologi och sociologi. Till exempel hur vi kan förstå oss själv bättre i stress och krisreaktioner. Studenternas olika yrkeserfarenheter lyfts fram och diskuteras.

Under den tredje terminen, i kursen Kommunikation, bemötande och ledarskap finns samtalsträning och ledarskapsövningar i stället för PPUträffar för att studenterna skall kunna använda sina kunskaper i ett sammanhang då de kan pröva, göra fel, få feedback och reflektera över sina styrkor och svagheter. Under dessa moment är övningarna likartade vid samtliga tillfällen, de får bekanta sig med strukturerade

metoder som reflekterande team, problemlösningsmodellen, videofilmade nätverksmöten, samarbets – och ledarskapsövningar. Under denna träningsperiod handlar det om att skaffa sig kunskaper om och förståelse för samtalens betydelse, att utveckla sitt ledarskap och vad som blir till skillnad i olika synsätt för den enskilda människan, samhället och förändringsprocesserna. Fokus ligger på att medvetandegöra vad som sker i samtalet och hur samtal påverkar både klient och den professionelle. När det gäller exempelvis *empati* visar detta sig genom att studenterna kan redogöra för vad empati innebär och *reflektera kring begreppet* som det beskrivs i litteraturen.

Nivå 2 Färdighet och Förmåga

Under termin fyra till och med termin sex rör studenternas lärande *färdighet och förmåga.* De skall då kunna visa och berätta hur de berörs av värderingar, roller, attityder som påverkar deras yrkesidentitet. Under denna nivå möter studenterna också forskarrollen.

Under den andra nivån i programmet är studenternas färdigheter och förmågor i fokus på ett annat sätt än under den första nivån. Här har den verksamhetsförlagda delen i termin fem en särställning, men även termin fyra då förberedelser görs för VFU genom att arbete med roller och attityder synliggörs och under termin sex då studenterna gör ett självständigt vetenskapligt arbete som präglas av att höja sin förmåga och sina färdigheter.

I PPU arbetar studenterna med att medvetandegöra sitt förhållningssätt gentemot brukare och närstående i dessa sammanhang. Då belyses normer och värdesystem, samt attityder som hindrar och möjliggör socialt arbete. Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen i termin fem är PPU utformad som grupphandledning. Studenterna använder sig av situationer och erfarenheter från sin praktikplats och lär sig att formulera problem, sitt eget hjälpbehov och ta del av gruppens och handledarens frågor och reflektioner. Ett annat syfte är att ta emot handledning, förstå vad det är, samt att själv kunna använda ett handledande förhållningssätt i olika situationer. Här får studenterna feed back på sitt klientarbete. När studenterna återvänder till teoretiska studier efter VFU i termin sex och har bekantat sig med det praktiska sociala arbetet, känner de flesta sig lite säkrare i yrkesrollen och kan se sig själva i sin framtida profession. Somliga känner sig lite förvirrade då det krävs att de använder nya förmågor, då de ska inträda i rollen som forskare i relation till person och socialarbetare. Vilka styrkor/egenskaper underlättar eller försvårar i olika skeden i forskningsprocessen? Under PPU kan de bearbeta dessa roller och bli medvetna om hur de kan använda dessa.

Om vi fortsätter med exemplet från ovan om hur *empatibegreppet* utvecklas och tar gestalt, är det vanligt att studenterna på denna nivå i samband med grupphandledning visar en bred repertoar av känslor (sorg, ilska, ömhet, glädje, rädsla) kring möten med klienter. De kan då reflektera på ett vidare sätt kring olika tillfällen då tankar, känslor och handlingar möts. De kan också visa på *reflektion i handling.*

Nivå 3 Värderingsförmåga och förhållningssätt

Under den sista delen av utbildningen befinner sig studenterna på en avancerad nivå och studenternas lärande har nått den nivå som rör deras värderingsförmåga och förhållningssätt utifrån komplexa situationer. Förutom att de då valt en inriktning där de vill fördjupa sig i sina kunskaper, skall de slutligen integrera olika slags kunskaper och erfarenheter, den teoretiska med den praktiska. Men också den kommande professionen med sina personliga förmågor och praktisk kunskap med personlig mognad och självkännedom, yrkesroller och personliga förhållningssätt. I PPU sammanfattas alla aktiviteter och studenterna får möta sina tankar och reflektioner från början av utbildningen genom de brev som de tidigare skrivit till sig själva. De får också följa sina egna tankar och funderingar kring olika fall och värdera insatser som de hade förslag på under tidigare nivåer i utbildningen. Det blir ett slags bokslut över det som varit, det som är och hur de tänker sig framtiden som socialarbetare.

När det gäller vårt exempel beträffande *empatibegreppet* skall studenterna kunna visa, berätta och reflektera över hur deras syn på dem själva har förändrats. Studenterna bör också förhålla sig till och *i efterhand reflektera* kring vad som hände i mötet med klienter under termin fem. De kan också förhålla sig till hur personliga begränsningar hindrar dem att verka inom delar av yrket som de upplevde under termin ett och två. Därmed kan de också identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och erfarenhet för att kontinuerligt utveckla sin kompetens.

Som en röd tråd mellan terminerna följs grupprocessen upp kontinuerligt under samtliga terminer.

Utvärdering

Utvärderingen av PPU har fram tills nu skett muntligt. Samtalsledaren följer upp varje tillfälle genom spegling, samt i slutet av varje termin då det sista tillfället har varit och då utvärderas helheten. För närvarande arbetar vi med att skapa ett ännu bättre utvärderingsinstrument och inom kort kommer en av samtalsledarna att i en uppsats utveckla dessa instrument.

AVRUNDNING

Sammanfattningsvis vill vi säga att det är betydelsefullt hur vi tänker som handledare eller PPU-ledare. Det är viktigt att arbetslaget kring PPU har en pågående diskussion kring kunskap, synsätt, värden och förhållningssätt i de aktiviteter som rör profession och personlig utveckling. Som handledare bör vi också pröva våra tankar om en framtid vi inte kan överblicka, men där dagens studenter kommer att arbeta så att vi kan underlätta och reflektera kring det okända. På så sätt tror vi att vi kan hjälpa studenterna att finna sin inre vägledare, kreativitet och samarbete med brukare och klienter i sin framtida profession.

REFERENSER

Andersen, T. (2011). *Reflekterande processer: samtal och samtal om samtalen*. (5., [oförändr.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Anderson, H. (1999). *Samtal, språk och möjligheter: psykoterapi och konsultation ur postmodern synvinkel*. Stockholm: Mareld.

Anderson, H. & Goolishian, H.A. (1992). *Från påverkan till medverkan: språk- och meningsskapande system i samverkan : [terapi med språksystemiskt synsätt]*. Stockholm: Mareld.

Bie, K. (2009). *Reflektionshandboken*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Berglund, Gustaf. (2012) *Ingen psykoterapimodell effektivare än någon annan : tema: psykoterapi – teori och metod*. Socionomen (2012:3)

Boman Gunnar.(2012) *Regeringens miljardsatsning på KBT: en vård utan valfrihet och förväntad effekt : tema: psykoterapi - teori och metod*. Socionomen 2012:3

Boniwell, Illona. (2006) *Positive psychology in a nutshell*. London. Personal Well-Being Centre

Borgengren, M. & Wächter, A. (2006). *Samforskning: att lära av klienten*. Stockholm: Mareld.

Buber, M. (1994). *Jag och du*. (2. uppl.) Ludvika: Dualis.

Cajvert, L. (1998). *Behandlarens kreativa rum: om handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Damasio, A.R. (1999). *Descartes misstag: känsla, förnuft och den mänskliga hjärnan*. Stockholm: Natur och kultur.

Engquist, A. (2009). *Om konsten att samtala: en bok för människor i kontaktyrken*. (4., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedt.

Eskalainen, Irja.(2012) *Orm eller fjäril? : om varför socionomer väljer att utbilda sig till familjeterapeuter ; tema: psykoterapi - teori och metod*. Socionomen 2012:3

Fredriksson & Korpskog (2011) De svåraste samtalen sker inom socialtjänsten. *Socionomen* 3:2011

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Henriksen, J. & Vetlesen, A.J. (2001). *Etik i arbete med människor*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hilmarsson, H.T. (2010). *Samtalet med känslomässig intelligens: [en handledning i konsten att samtala]*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Holm, U. (2001). *Empati: att förstå andra människors känslor*. (2., [uppdaterade och utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Hård af Segerstad, H. (red.) (1997). *Problembaserat lärande: idén, handledaren och gruppen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Högberg, Å. (1984). *Symboler, sagor, metaforer och deras användning i terapi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Högberg, Åke (1996), *Att utvecklas med symboler: en vägvisare till symbolvärldens teori och praktik*, Stockholm: Natur och kultur.

Höjer, S., Beijer, E. & Wissö, T. (2007). *Varför handledning?: handledning som professionellt projekt och organisatoriskt verktyg inom handikappomsorg och individ och familjeomsorg*. (1. uppl.) Göteborg: FoU i Väst.

Johansson, S. (1997). *Ordval: sticklingar*. Stockholm: Carlsson.

Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning: ett yrkesövergripande perspektiv*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Korthagen, Fred. (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v36 n4 p407-423 N2010.17 pp.

American Psychological Association (2010). *The heart & soul of change: delivering what works in therapy*. (2. ed.) Washington, D.C.: American Psychological Association.

Molander, B & Agrell B (red.) (1996). *Mellan konst och vetande*: *texter om vetenskap, konst och gestaltning.* Göteborg: Daidalos.

Røkenes, O.H. & Hanssen, P. (2008). *Bära eller brista kommunikation och relationer i arbetet med människor /*. Enskede: TPB.

Seikkula, J. (1996). *Öppna samtal: från monolog till levande dialog i sociala nätverk*. Stockholm: Mareld

Severinsson, E. & Lindström, J. (1993). *Handledning i vårdarbete: i ljuset av tillämpad hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. (5., bearb., uppdaterad och kompletterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. & Zaar, M. (red.) (1988). *Boken om pedagogerna.* (2., helt omarb. uppl.) Stockholm: Utbildningsförl..

Svensson, K., Johnsson, E. & Laanemets, L. (2008). *Handlingsutrymme: utmaningar i socialt arbete*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Tveiten, S. (2010). *Yrkesmässig handledning - mer än ord*. (3., [uppdaterade och rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wide, K. (2005). *Bildens helande kraft*. Stockholm: Mareld.

BEGREPPET MENTALISERING

- ett verktyg för handlingskompetens i och genom PPU?

Hans Knutagård, Britt Krantz, Högskolan Kristianstad och
Frans Oddner, Lunds universitet

> *En ny grupp är alltid lite spänd. Av förväntan, nervositet, kanske lite oro. Hur ska det bli? Den nya gruppen som jag hamnat i inför PUUH [Personlig Utveckling Under Handledning] kändes ganska obekväm. Jag visste inte riktigt vilka de andra var och inte hur de är eller hur mycket jag skulle behöva involvera mig i det grupparbete som jag såg som det stora problemet. Att arbeta i grupp är ingenting som jag trivs så bra med, eller rättare sagt, jag är inte så bra på att kompromissa. (Student termin två, 2012)*

BAKGRUND

Att utbildas till socionom är att förvärva en akademisk yrkesexamen. Denna examen ligger till grund för socionomens framtida arbetsfält som ofta kännetecknas av en komplicerad problematik på individ-, grupp- och samhällsnivå, men den utgör också en viktig grund för socionomers vidareutbildning under deras kommande yrkesliv.

Praktiskt socialt arbete utförs ofta i människobehandlande organisationer – exempelvis socialtjänst, kriminalvård, hälso- och sjukvård – som ställer krav på yrkesutövarnas sociala kompetenser och färdigheter, inte minst när det gäller att möta människor i svåra livssituationer och att arbeta i grupp. *Personlig och professionell utveckling*, PPU (Personal and Professional Development, PPD) anses vara det moment av personlig utveckling som ska ingå som en del av socionomutbildningen. Enligt högskoleförordningen ska studenten ”visa självkännedom och empatisk förmåga” (bilaga 2 i SFS 1993:100). PPU sker i förbindelse med utbildningen och fokuserar på de personliga och professionella krav som ställs på yrkesrollen som socionom. Studentens värderingsförmåga och förhållningssätt betonar exempelvis vikten av att socionomen ska kunna känna in ”sig själv” såsom ”den andre”. Avgörande är sålunda frågan om hur vi som högskolepedagoger lär ut till studenterna denna ”självkännedom och empatisk förmåga” som leder fram till både personlig och professionell utveckling.

På termin två under grundutbildningen har vi i socionomprogrammet på Högskolan Kristianstad sedan många år en tio veckors kurs i PPU som vi valt att kalla PUUH – *Personlig utveckling under handledning*. Varje klass delas in i nya grupper om sex studenter och de träffas varje vecka en och en halvtimme under lärarledd handledning. Lärare som är vana att arbeta med grupper är handledare för vardera två grupper. För att nå målet att utveckla förmågor som självkännedom och empati är det inte tillräckligt att närvara vid föreläsningar/seminarier och att studera litteratur, som många andra delar av utbildningens moment, utan det krävs ett kontinuerligt

samspel och en fördjupande reflektion med andra människor. Den konkreta grupprocessen tar sin utgångspunkt i Carl Rogers (2003) resonemang om grupper.

Efter att ha arbetat i flera år med detta pedagogiska moment upplevde vi att vi saknade ett begrepp för den process som i undervisningens professionella förlängning äger rum mellan socionom och klient/patient och som vanligtvis beskrivs med begreppet ”empati”. Begreppet är emellertid inte entydigt inom forskning och praktik. Vi ville därför utveckla empatibegreppet genom att istället introducera *mentalisering* som ett mer precist verktyg för att beskriva de handlingskompetenser – vilket i själva verket kan förstås som en social kompetensutveckling – vilka avses i högskoleförordningen. Vi kommer att diskutera mentalisering mer utförligt längre fram i kapitlet, men vill redan nu klargöra att vi därmed åsyftar förmågan att empatiskt och kognitivt sätta sig in i den andres situation och utifrån dem se sig själv och sina reaktioner.

Handlingskompetenser

Begreppet handlingskompetenser utvecklades av psykologiprofessorn Pär Nygren som en teoretisk och empirisk grund i analysen av professionellas arbete med barn och ungdomar (Nygren 2004 och 2008; Nygren & Fauske 2004). Nygren (2004) hävdar att människors handlingskompetenser, det som gör människor ”i stånd till att handla”, måste förstås i relation till att lösa bestämda uppgifter, för att uppnå bestämda mål och/eller att tillfredsställa bestämda behov inom specifika sociala och kulturella kontexter. Vi som var involverade i programmet fann att begreppet kunde vara användbart i en pedagogiskt-praktisk och verklighetsnära tillämpning i de delar av utbildningen som fokuserar på att utveckla studenternas yrkeskompetens inom det sociala arbetets praktik. För att erhålla kompetenser, menar Nygren, måste människor delta i bestämda sociala praktiker inom bestämda kontexter, där människors kroppsliga, kognitiva, emotionella och sociala aspekter inte särskiljs från varandra. I undervisningen måste vi med andra ord möjliggöra sådana sociala praktiker där studenten kan tillägna sig detta reellt. De speciella PPU-grupperna kan tjäna som en sådan realisering.

När människor tillgodogör sig handlingskompetenser kan dessa ses som förutsättningar för att genomföra och klara av bestämda framtida uppgifter som representerar handlingarnas föremål; i vårt fall att de blivande socionomerna empatiskt ”känner in” och “känner med” vid sidan av att den professionella distansen upprätthålls. Nygren benämner detta att bemästra en verksamhet mellan den professionelle som subjekt och klienten/patienten som föremål för handlingarna med utgångspunkt i den förres behov, motiv och mål för verksamheten. Drivkraften för verksamheten finns hos de motiv, behov och mål som människan har, men drivkrafterna är samtidigt förbundna med inverkan från det som är föremål för de mänskliga handlingarna. Därigenom utvecklar Nygren antropologerna Jean Laves och Etienne Wengers (2002) begrepp ”situerat lärande” genom att framhålla att vår kompetens är ”dubbelt situerat” (Nygren 2004, s. 42). Vår kompetens är med andra ord både situerat i de personliga mentala processerna samt i de sociala och

materiella kontexter där handlingar används och utvecklas. Det är, enligt Nygren, ett dynamiskt utbyte mellan människans kognitiva-emotionella processer och föremålet för handlingen i de sociokulturella och materiella kontexterna.

Samtidigt som vi ska lära studenterna att empatiskt sätta sig in i ”den andre” är förutsättningen för att kunna göra detta att studenten själv sätter sig in ”i sig själv” och kan förstå vad som sker i samspelet mellan henne själv och andra. Nygren anser att utvecklingen av människans handlingskompetenser ”*förutsätter* ett bestämt dynamiskt utbyte mellan de inre och de yttre förutsättningarna för utveckling” (s. 43; författarens kursivering, vår översättning). En av de professionella handlingskompetenserna som socialarbetare måste utveckla för att kunna utföra sina arbetsuppgifter är den sociala handlingskompetensen. En förutsättning för *Personlig och professionell utveckling* är att studenterna lär känna sina egna kognitiva, emotionella och kroppsliga processer samtidigt som de lär känna den andre i den omgivande sociala och materiella kontext de båda är en del av. De måste alltså utveckla det som Nygren benämner en social handlingskompetens som innehåller färdigheter i att förstå sig själva i relation till den andre, och den andre i relation till sig själv, och samtidigt förankra dessa olika förståelser i relation till den socio-materiella kontexten som samhandlingen och förståelsen sker i.

MENTALISERING

Som ett begrepp för att beskriva denna dubbelhet att både känna sig själv och den andre i förhållande till den konkreta socio-materiella kontexten har vi således valt att använda begreppet mentalisering som vi alltså ser som en av flera färdigheter i den sociala kompetens som blivande socionomer behöver. Pär Nygren och psykiatrikern Finn Skårderud (2008) beskriver tre viktiga färdigheter som är med för att bygga upp social kompetens på de färdighetsområden som handlar om mentalisering:

- Färdigheter i att sätta ord på sina egna och andras känslor
- Färdigheter i att leva sig in i en annan människas situation och upplevelse
- Färdigheter i att göra korrekta observationer och tolkningar av andras avsikter och beteenden (ibid., s. 197; vår översättning)

Mentalisering fokuserar sålunda på våra möjligheter att på ett sammanbundet vis förstå oss själva och förstå andra, dvs. en nyansering av den personliga och professionella process som vi tidigare har redogjort för i syfte att uppnå högskoleförordningens krav. Helt avgörande för att klara av den sociala världen, understryker Nygren och Skårderud, är att vi lär oss att läsa av oskrivna regler.

Begreppet som sådant är ganska nytt, men fenomenet har beskrivits till exempel med begrepp som empati och emotionell intelligens. Det som skiljer mentalisering från övriga begrepp är att det involverar en självreflekterande och mellanmänsklig komponent – ”både mig själv och andra” (Nygren & Skårderud 2008, s. 199; vår översättning). Det finns dock en begreppsmässig svårighet eftersom det är inlånat

från neuropsykologin och psykoanalysen. Problemet uppstår om man i likhet med dessa traditioner reducerar begreppet till att enbart handla om det mentala, vad författarna benämner ”*mentalisme*” (s. 197; författarnas kursivering). För att undgå denne reduktionism måste vi förstå mentalisering *som en del* av den sociala handlingskompetensen som utvecklas och används i en praxis innanför bestämda socio-materiella ramar. Ramar som kan begränsa och/eller förstärka denna del av den sociala handlingskompetensen.

Kan vi förstå varandra helt och fullt? Nej är det givna svaret. Nygren och Skårderud (2008) framhåller att den sociala kompetensen som gör att vi kan förstå varandra är knutet till utvecklingen av färdigheter för hur vi reglerar våra egna känslor. För att kunna utveckla sådana färdigheter anser vi att det är viktigt att studenten känner igen sina olika känslor; kanske kan namnge dem och förstå i vilka situationer de är inlärda i och i vilka situationer de tenderar att utlösas. Att lära känna en annan person är att lära känna sig själv och vice versa eftersom dessa två processer är sammanlänkade. Vi har kapacitet att ”förstå” andra hur de förstår oss. Detta är en färdighet som studenten kan tillägna sig genom att delta i PPU-grupp där processerna möjliggör att studenten även får personlig feedback, att lära sig ”*tänka* om känslor och *känna* om tankar” (Wallroth 2011, s. 19; författarens kursivering). Att lära denna färdighet betyder, enligt Nygren och Skårderud, att vi lär oss skilja mellan våra interpersonella processer och de intrapersonella, dvs. på samma sätt som vi lär oss skilja mellan vad som är mentala erfarenheter och fysiska samt vad som är yttre och inre realiteter.

Det nya mentaliseringsbegreppet har sin grund i psykoanalytikern John Bowlbys (1969) anknytningsteori. Genom en trygg anknytning blir vi nyfikna på att utforska världen. Psykoanalytikern Peter Fonagy (1991) hävdar att mentalisering spelar en huvudroll i att reglera våra affekter. Utan affektreglering har vi svårt att stå emot motgångar. Bowlby anser att den är som en bromsmekanism, om vi inte utvecklar denna mekanism kan våra känslor återkomma och vi återupplever de obearbetade känslorna om och om igen. Vår kropp kan också användas som en effektiv reglerare. På så sätt blir bearbetningen av våra egna känslor och erfarenheter essentiella för vår förståelse av andra och vår sociala kompetens i att ”hjälpa” den andre.

Som litteratur har vi i kursmomentet använt psykologen Per Wallroths (2011) *Mentaliseringsboken*. I den belyser han översiktligt olika teman kring mentalisering, hur vi lär oss mentalisera och vad som händer när denna förmåga är på plats eller sviktar. Läsaren får även mentalisera över sig själv, sina barn, sina kurskamrater och andra medmänniskor. Wallroth använder metaforer som underlättar förståelsen av processen, exempelvis ”du ska stå med den ena foten i din egen sko och den andra foten i den andra människans sko” (s. 14). När det gäller behovet att utveckla en trygg anknytning beskriver Wallroth att barnet kan använda ”anknytningspersonen som en *trygg bas*, varifrån det kan ge sig ut på små upptäcktsfärder i världen, och som en *säker hamn*, till vilken den kan återvända när det blir oroligt och anknytningssystemet slås på” (s. 39; författarens kursivering).

Studenterna får ett antal liknelser som gör mentaliseringsbegreppet tydligare, samtidigt som de i hemmets lugna vrå kan göra ett antal övningar som exempelvis att utforska sina känslor, reflektera över sin barndom, jobba med avbrott och reparationer

samt gå emot sitt anknytningsmönster. Detta har skett parallellt och i samband med den grupprocess som de haft vid varje gruppmöte under tio veckor. Det har blivit en växelverkande process mellan vad studenterna själva gjort hemmavid och vad de utprövat i grupp och vice versa.

Den proximala utvecklingszonen

Vygotskijs (1978) resonemang om den proximala utvecklingszonen (ZPD) kan sägas beskriva grunden för studenternas ”växande”. Han definierade den som:

> *… avståndet mellan den nuvarande utvecklingsnivån som bestäms av självständigt problemlösande och den möjliga utvecklingsnivån som bestäms till följd av problemlösning under vuxen vägledning eller i samarbete med mer skickliga jämnåriga. (Vygotsky 1978, s. 86)*

Vygotskij menar, i överförd betydelse för vårt ändamål, att studenterna kan lära sig mer tillsammans med andra studenter och lärare än vad de kan göra själv. Genom att ha små PUUH-grupper skapar vi en möjlighet till att etablera och optimera den proximala utvecklingszonen för deltagarnas utforskande av sin egen självkännedom med hjälp av de andras återföring. Låt oss nu gå över till att se hur studenterna har uppfattat begreppet mentalisering som en del i förståelsen av social kompetensutveckling.

STUDENTERNAS SYN PÅ MENTALISERING

Examinationen av PUUH-kursen sker genom att studenten ska göra en skriftlig redogörelse om sin upplevelse av grupprocessen och sin egen process i gruppen, vilken lämnas in efter åttonde tillfället till handledaren för att sedan ventileras vid de två sista gångerna. Citaten i följande framställning är hämtade ur dessa med studenternas informerade samtycke. Studenterna har i slutfasen fått läsa igenom vårt textutkast och erbjudits komma med kommentarer. Några har kommit med synpunkter på texten vilka har beaktats. Vi har valt att presentera materialet utifrån de färdigheter som tidigare presenterades i punktform under rubriken “Mentalisering”.

Att sätta ord på sina egna och andras känslor

Som framgick redan av kapitlets inledande och övergripande citat kännetecknas studenternas känslor inför PUUH-kursen av förväntan, nervositet och oro. De kommer inte som oskrivna blad till gruppverksamheten, utan de bär med sig såväl positiva som negativa erfarenheter och förväntningar. Denna ambivalens och obekvämhet inför situationen är grunden för samtalsämnen vid de första sammankomsterna. Detta upplägg motiveras av att deltagarna ska få möjlighet att få lära sig läsa av osynliga regler, som alltså Nygren och Skårderud (2008) anser är en så viktig del av den sociala kompetensen. Osäkerheten, skriver studenterna i sina kommentarer, gör att några till en början reserverade sig, andra gav sig in i utbildningsmomentet direkt.

”Jag kände att detta var ett tillfälle jag inte kunde missa, som jag för mitt fortsatta liv var tvungen att ta tillvara”, som en student uttryckte det. De som däremot upplevde ett initialt motstånd att arbeta i grupp fick under kursens gång hjälp att genom mentalisering tydliggöra vad detta motstånd stod för. Exempelvis studenten i det inledande citatet som menar att oviljan att arbeta i grupp handlar om att hon inte är bra på att kompromissa. Efter några träffar beskriver hon sin förståelse av sina egentliga känslor:

> *Nu tror jag att jag har hittat orsaken till mitt ogillande, som jag tidigare har trott beror på problem med att kompromissa, nämligen konflikter. Jag avskyr konflikter, undviker det allra helst även om det är saker som jag borde lyfta upp. Nu känner jag mig mer trygg i att det inte är evig ovänskap som väntar, jag är vuxen och att tycka olika är inte dåligt, tvärtom, det ger perspektiv.*

För flertalet studenter har svårigheten att prata om känslor inför andra haft sin grund i att de har svårt att sätta precisa ord på känslor och på så sätt kunnat uttrycka dem. Vi som handledare försöker tillsammans med övriga gruppdeltagare mer eller mindre medvetet skapa en proximal utvecklingszon som ger ett tillåtande klimat och en växande miljö. I den zonen kan gruppmedlemmarna hjälpa varandra att utforska mer exakta begrepp som överensstämmer med de emotioner som studenterna vill beskriva och som påverkar dem.

Att lära sig sätta ord på sina känslor innehåller samtidigt en dimension av att börja respektera sina känslor, ta hand om sig och att våga säga ja och nej, att erhålla vad Nygren (2004) benämner handlingskompetens. Det handlar även om att våga vara den studenten som hon eller han egentligen är och inte den studenten framstår som. ”Särskilt svårt att tala om visade sig var att tala om sin sorg och sina rädslor”. En student beskriver det som följande:

> *Tidigare har jag inte funderat så mycket kring mig själv, det är ett område som jag aldrig tycks ha ´tid´ eller kanske lust, att titta närmre på. Jag inser nu att jag är tvungen att göra någonting åt min situation och att jag måste prioritera mig själv. Att inte ha tid är att prioritera fel.*

Att prioritera sig själv står i relation till att studenterna lär sig att bli agenter, bli subjekt, genom att säga ”jag” istället för ”man”. En student skriver:

> *Jag har även lärt mig att jag omedvetet, brukar säga ”man tycker ju så, man gör inte så…”. Detta blev jag genast medveten om under PUUH, och det var svårt att helt plötsligt försöka undvika att säga det och byta ut ”man” mot ”jag”. Men nu har det blivit lättare och jag försöker säga ”jag” istället för ”man”. Intressant att se hur vi människor tar saker och ting för givet och försöker omedvetet skjuta ansvaret ifrån oss.*

Begreppet mentalisering hjälper till att lyfta upp ansvarstagandet som studenten ovan nämnde. En annan tolkar vad många studenter skriver om att de tidigare på olika sätt blivit utnyttjade, men nu börjat förstå att det finns en gräns och hur de kan upprätthålla den:

> *Men det fanns även en annan sak som jag tänkte på när jag läste det i boken, det var att man kan vinna mycket på att släppa sig själv lite och fokusera på den man umgås med, men man ska aldrig släppa sig själv helt. Man ska inte acceptera att andra behandlar dig illa eller utnyttjar dig, man måste bestämt kunna säga nej till saker man inte vill göra.*

Att börja se på ”sig själv” verkar vara en genomgående upplevelse av studenterna. En student framhöll: ”jag förstod att jag faktiskt inte var speciellt bra på att se mig själv utifrån. Jag kan vara väldigt självkritisk, kan ställa otroliga krav på mig själv och har nog svårt att trycka på pausknappen emellanåt.” Att finna ord på sina egna känslor och få ge uttryck för dem, samt ta emot återföring från de andra studenterna i PUUH-gruppen blir en fascinerande resa för studenten. På samma gång innebär det också en personlig och professionell utveckling och mognad.

Färdigheter i att leva sig in i en annan människas situation och upplevelse

Det är just momentet av att tänka om känslor och känna om tankar i en utbildningssituation som samtidigt verkar skrämmande men också tilltalande. En student förklarar, att ”jag har tidigare haft stora problem med att tolka mina egna känslor”, men när studenten börjar förstå det ömsesidiga förhållandet mellan sig själv och den andre blev det lättar att bearbeta detta, dvs. vad som utgör grunden för att kunna sätta sig in i en annan människas situation och upplevelse. Studenten beskriver vidare sin speciella relation till sin bror beroende på deras gemensamma uppväxt: ”Vi drar inte alltid jämt, men jag förstår honom mer nu när jag börjat mentalisera kring detta, han har sin bild av sin uppväxt och jag har min”.

För många studenter handlade det att särskilja sina känslor från andra, exempelvis från sina syskons känslor, alltså att skilja mellan de interpersonella och de intrapersonella realiteterna, en av de färdigheter som utgör social kompetens (Nygren & Skårderud 2008). I flera grupper diskuteras det kring ordet ”förlåt” och några av deltagarna konstaterar att ordet inte funnits i deras familj under uppväxten. En student börjar se hur detta påverkar henne senare i livet genom att hon har ”väldigt svårt att be min sambo eller familj om ursäkt”, men också hur hon blir besvärad när andra börjar prata om sina lyckliga barndomar eftersom hon haft en oerhört svår uppväxt. Även om det ännu inte blivit helt bra har hon börjat bearbeta sina upplevelser och kan se idag att syskonen emellan i förhållande till föräldrarna är det ”inte samma känslor som upplevs hos båda individerna idag trots att båda har känt att de inte fått detta i sin uppväxt”. Med andra ord börjar studenten separera mellan de yttre och de inre realiteterna.

Vid vissa sammankomster samtalades det kring avsked, skilsmässa, död och sorg. Dessa samtal blev ofta känslosamma och resulterade i att några av studenterna började gråta. En student upplevde till exempel samtalet om barndomen som svårt då studenten längtade tillbaka till en lycklig tid som familjen hade upplevt tillsammans, speciellt till den ene av föräldrarna. Studenten skriver ”många tårar fälldes och jag mådde dåligt. Det berörde mig mycket”. Hon berättar vidare:

> *Jag hade inte förväntat mig att genom en övning skulle mina känslor sättas igång och att jag skulle reagera på det viset. Men jag tycker att det var bra, om vi människor inte löser våra gamla problem trots att vi är omedvetna om de, så betyder det inte att det inte påverkar oss fortfarande. Detta fick jag bevisat nu samt förstått hur viktigt det är att ta tagit i sina problem för att kunna blicka framåt.*

Mentaliseringsprocessen ska, som studenten skriver, hjälpa oss att ”blicka framåt”, alltså lära oss handlingskompetenser, social kompetens, så vi kan arbeta mot bestämda mål och lösa bestämda uppgifter. En annan student beskriver vad som hände under det tredje mötet:

> *Under det tredje mötet ville jag inte trampa på en gruppmedlems ömma punkter eftersom hon tidigare nämnt att hennes bror hade gått bort. Jag ville inte fråga henne eftersom jag själv kände att det var jobbigt att prata om dödfall. Det var faktisk under det mötet jag inte längre kunde fly från mina ledsna känslor, utan de hann kapp mig eftersom de har legat sparade. Jag tycker att PUUH har varit givande för att jag har blivit mer medveten om mina känslor, och att de får stå för mig. Samt har jag fått en större insikt över hur pass mycket min livsberättelse har påverkar min uppfattning av verkligheten.*

Upplevelsen av att ha genomgått en PUUH-grupp blir för många en insikt i hur deras klienter kan ha det. Exempelvis skriver en student att PUUH har ”hjälpt mig förstå hur svårt det är att öppna upp sig för någon man knappt känner, vilket kanske klienterna också känner i svåra situationer då de behöver hjälp på vägen”.

Färdigheter i att göra korrekta observationer och tolkningar av andras avsikter och beteenden

Ett annat orosmoment för deltagarna var att de hamnade i nya grupperingar. Gamla basgrupper och arbetsgrupper upplöstes och nya grupper skapades, där studenterna inte hade några valmöjligheter vad gällde sammansättningen av grupperna. Upplevelsen av detta varierade från att tycka det var bra till att de ville vara kvar i sin basgrupp som de kände sig trygga i. Att medvetet pedagogiskt skapa nya grupper handlar inte bara om att ge studenterna möjligheter att lära sig läsa av oskrivna regler, utan även om att skapa en proximal utvecklingszon som gör det dubbelt situerade lärandet av handlingskompetenser möjligt.

Lärande av färdigheter i att göra korrekta observationer och tolkningar av andras avsikter är något som enbart kan initieras under kursen. Exempelvis är deltagandet i kursen obligatoriskt och om någon är frånvarande markeras detta av en tom stol. För några av studenterna blir den tomma stolen en frustration, eftersom de gärna hade velat tala direkt till personen istället för stolen om vad de kände. De vet inte hur de korrekt ska tolka frånvaron och får tillsammans med övrigas återföring lära sig handskas med detta. En student skriver ”att utebli från PUUH spelade mycket större roll än vad jag hade tänkt mig” och tar med sig denna erfarenhet som en av de största lärdomarna hitintills under utbildningen.

Att ta plats är ett av teman som kommer upp vid gruppmötena. Studenterna har genom deltagande i tidigare verksamheter internaliserat detta sociala samtal. En student skriver att ”jag har tidigare fått höra att jag tar mycket plats och pratar för mycket”. Det gör att studenten valt en strategi att vara tyst för att ge andra möjlighet att tala men att strategin drivit studenten in i en position där denne känner ”att jag har försakat lite av mig själv”. Och ställer frågan: ”Är det mitt ansvar att andra i gruppen ska höras?” Studenten tvingas i lärandesituationen att tolka andra utifrån – dvs. att ”se sig själv”.

Mentaliseringsbegreppet blir alltså ett verktyg till att inte bara utforska sina egna känslor utan även andras och därigenom mer korrekt kunna tolka andra personers avsikter och beteenden. Detta blir påtagligt under kursen genom att studenten läser *Mentaliseringsboken* (Wallroth 2011) och diskuterar den med sin partner, familj eller vänner. Studenten möter därmed en mängd andra upplevelser av samma fenomen och som tidigare oftast varit en sammanblandning av de interpersonella och intrapersonella realiteterna. På så sätt blir studenten mer i stånd till att handla korrekt. En student skriver:

> *Den åttonde gången så tog jag upp en del av boken som jag verkligen kände igen mig i, vilket var ”att hamna i teleologiskt tänkande”. Det var väldigt intressant, eftersom det handlade om känslor och beteende som jag aldrig lagt märke till innan. Men när jag läste det så började jag förstå, och tänker nu till utifrån andras perspektiv innan jag reagerar vid dessa tillfällen. Exemplet i boken, handlade om att vänta på en vän som skulle komma men vännen var någon timme försenad, fick mig att reagera, för jag tänkte just då när jag läste att när någon är försenad till mig och jag väntar, men min vän inte hör av sig så kan jag bli väldigt förbannad och säga saker utan att tänka och det var ungefär det som stod i boken. Jag såg bara ur mitt eget perspektiv, eftersom mentaliseringsförmågan försvann vid detta tänkande. När det händer att man tappar mentaliseringsförmågan eller är på väg att hamna ett teleologiskt tänkande så ska man försöka trycka på pausknappen. Detta är något som jag har försökt tänka på efter att jag läst det i boken, och faktiskt så har jag inte fått riktiga lika starka känslor utan tänker istället från min väns perspektiv.*

Dessa tre viktiga färdigheter är som tidigare nämnts med för att bygga upp social kompetens på de färdighetsområden som handlar om mentalisering. Låt oss se vad den sociala kompetensen för socionomer kan innebära.

Utvecklingen av handlingskompetenser – social kompetensutveckling

PUUH är en delkurs på termin två, men ingår som en del av en helhet under socionomutbildningen. Studenterna får i första termin skriva en livsberättelse utifrån livsfaserna: barn, ungdom, vuxenliv och ålderdom, kopplat till deras egna erfarenheter, intervju med en ”äldre” och kurslitteraturen som helhet. I fjärde terminen får studenterna arbeta som ”team” av socialsekreterare som gör en familjeutredning. Den femte terminen utgörs av verksamhetsförlagd utbildning där praxis utmanar studentens teoretiska kunnande. På sjunde terminen anordnas en interventionskurs som på nytt, genom rollspel, ger studenten möjligheten att stå med den ena foten i sin egen sko och den andra foten i den andra människans sko och inte som en student skrev stå med ”båda fötterna i den andres sko”.

Ovan sagda kan exemplifieras med hur den sociala kompetensutvecklingen lärs in genom att använda mentalisering. Vid en sittning samtalades det kring om att vara barn i en skilsmässofamilj. I en av grupperna kom tre deltagare från inte intakta familjer, där den enes föräldrar skiljde sig när hon var ett år, den andre när hon var nio år och den tredje var 16 år gammal vid separationen. När de började prata om sina upplevelser visade sig att ”ettåringen” inte hade några minnesbilder alls och hade haft stöd av den andra föräldern under uppväxttiden. Med andra ord kunde hon inte relatera till några andra erfarenheter under sin uppväxt. ”Nioåringen” hade inte förstått vad som hände, men upplevde att hon hade velat veta vad som faktiskt inträffade och att hon bar med sig den ovissheten under sin barndom. Hon hade även en känsla av att föräldrarna skulle fortsätta att vara gifta. ”16-åringen” hade däremot upplevt det som en befrielse efter år av bråk och slit mellan föräldrarna. Utifrån sina olika perspektiv kunde de känna in barn i en skilsmässofamilj och de kunde hjälpa varandra med egna upplevda erfarenheter. De kunde också se att deras egna erfarenheter kunde vara en tillgång när det gällde att utforska samtidigt som dessa också kunde vara ett hinder för dem.

Genom att ha börjat arbeta sig igenom ovanstående faser med hjälp av mentalisering har studenterna tagit ytterligare steg i utvecklingen av sina handlingskompetenser – social kompetens – och därigenom, som Nygren (2004) hävdar, blivit mer i stånd till att handla för att lösa bestämda uppgifter och mål inom specifika sociala och kulturella kontexter i sitt kommande yrke.

PEDAGOGERNAS SYN PÅ VERKTYGET MENTALISERING

Handledarna på kursen träffas vid tre tillfällen – innan kursen börjar, efter halva tiden och efter att kursen har avslutats. Tidigare har lärarna haft extern handledning men våren 2012 handledde handledarna varandra. Alla handledare utom en har varit med vid ett flertal kurstillfällen tidigare år. Jämfört med tidigare kurser var handledarna överens om att introduktionen av ny litteratur och av begreppet mentalisering på

ett påtagligt sätt hade hjälpt studenterna att ”fånga in” det ömsesidiga i relationen mellan dem och den andre (klienten/patienten), något som inte blev lika tydligt med empatibegreppet. Mentalisering gav studenterna även möjlighet att lära sig färdigheter som ingår i social kompetens som vi erfarenhetsmässigt anser är nödvändig i socionomers yrkesverksamheter.

SUMMERING

Vi har skrivit detta kapitel för att påvisa hur begreppet mentalisering kan användas i undervisningen som ett verktyg för att utveckla sociala kompetenser som gör det möjligt för studenten att vara i stånd att lösa bestämda uppgifter och mål inom specifika sociala och kulturella kontexter. Det gör det även möjligt att bryta ner undervisningen i tre förväntade studieresultat som: färdigheter i att sätta ord på sina egna och andras känslor, färdigheter i att leva sig in i en annan människas situation och upplevelse samt färdigheter i att göra korrekta observationer och tolkningar av andras avsikter och beteenden.

Vi är medvetna om att det finns aspekter kring själva kursen som behöver utvecklas ytterligare för att bli mer specifika och stringenta. Vår samlade erfarenhet är dock att mentalisering kan vara ett nyckelbegrepp under grundutbildningen för att lära studenten att ”visa självkännedom och empatisk förmåga” i enlighet med högskoleförordningen, och som leder fram till både personlig och professionell utveckling. För att till sist återigen knyta an till det inledande citatet behöver studenterna lära sig *både* att kompromissa och att våga ta konflikter i sitt kommande yrke inom socialt arbete.

REFERENSER

Bilaga 2 i SFS 1993:100. Högskoleförordningen.

Bowlby, John (1969) *Attachment and loss, Vol 1: Attachment*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.

Fonagy, Peter (1991) Thinking about thinking: Some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *International Journal of Psychoanalysis*; 72: 639-656.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2002) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nygren, Pär (2004) *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nygren, Pär (2008) En teori om barn og unges handlingskompetanser. I Pär Nygren & Harald Thuen (red.) *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nygren, Pär & Fauske, Halvor (2004) *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nygren, Pär & Skårderud, Finn (2008) Mentalisering som sosial kompetense hos barn og unge. I Pär Nygren & Harald Thuen (red.) *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rogers, Carl R. (2003/1951) *Client-Centered Therapy*. London: Constable & Robinson.

Rydén & Wallroth, Per (2008) *Mentalisering. Att leka med verkligheten*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Vygotsky, Lev S (1978) *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Wallroth, Per (2011) *Mentaliseringsboken*. Stockholm: Karneval förlag.

PERSONLIG OCH PROFESSIONELL UTVECKLING

En modell skapad kring reflekterande och självkännedom

Martha Kesthely, Andrejs Ozolins, Mälardalens högskola

INLEDNING

Dagens mångdimensionella sociala arbete ställer stora krav på professionen och dess utövare. Förväntningarna på socialarbetarnas förmåga ökar och det tas för givet att de är handlingskraftiga, kompetenta praktiker och kunniga teoretiker. Det i sin tur ställer höga krav på att de blivande socialarbetarna noggrant förbereds för sitt yrke. Socionomutbildningen ska av den anledningen organiseras på ett sådant sätt att nyexaminerade socionomer är förberedda på att yrket har olika dimensioner och den personliga förmågan har stor betydelse. Det handlar inte enbart om att lära sig hantverket utan också att kunna reflektera över sina handlingsval och sitt eget förhållningssätt.

I det samarbete som finns mellan omkringliggande kommuner och Mälardalens högskola (MDH) inom socialt arbete har det framkommit olika önskemål om hur socialarbetarnas vardag kunde utformas. En av de ledande tjänstemännens vision var att varje socialarbetare, varje vecka minst en halv dag kunde ägna sig åt reflektion och eftertanke. Om denna vision kan bli verklighet får framtiden utvisa!

I detta kapitel utgår vi ifrån att det finns en intention för att organisera socionomutbildningen på ett sådant sätt att dessa ambitioner blir vägledande och framtidens socionomer får utrymme för reflektion i sitt arbete. Betydelsen av Personlig och Professionell Utveckling (PPU) lyfts fram tydligt i Högskoleverkets anvisningar som ett viktigt inslag. Det framkommer att det ställs vissa krav på att detta inslag ska organiseras och spridas genom hela utbildningen utifrån en genomtänkt koncept. Innehållet däremot inte är konkretiserat och det åligger varje högskola/universitet att komma fram till en egen och välgenomtänkt tillvägagångssätt.

Inom Socionomutbildningen på Mälardalens högskola har vi valt att fokusera reflekterande förhållningssätt och självkännedom som betydelsefulla delar i den modell vi har utformat och börjat använda.

REFLEKTERANDET INOM PPU

Tanken bakom reflekterandet som ett av de mer betydelsefulla inslagen i PPU konceptet grundar sig i den forskning som diskuterar relationen reflektion – handling – lärande. Det är ett organiserat reflekterande i utbildning som kan hjälpa studenten

att se samband mellan praktik, teori och egen utveckling (Argyris & Schön, 1974; Bowden & Marton, 1998). Det handlar om att förstå reflektionens betydelse både i handling och i lärande. Mera precist innebär detta att kunna använda ett reflekterande förhållningssätt i lärandeprocessen och senare i sin yrkesutövning.

Det finns flertalet reflekterande förhållningssätt som forskningen lyfter fram som viktiga dimensioner inom reflektion. Teknisk reflektion, praktisk reflektion, kritisk reflektion och process reflektion är några av dem vi kommer att titta närmare på och relatera till den modell som håller på och växer fram inom socionomutbildningen på MDH.

Den tekniska reflektionen är ett empiriskt grundad rationell och handlingsinriktad reflektion, handlar mest om beslutsfattande som bygger på snabb analys utifrån observerade beteenden och färdigheter. Det kan ses som ett instrumentellt medel för att lösa uppkomna problem (Habermas,1995; van Manen,1977). Hatton och Smith (1995) menar att ett beslutsfattande kan ske snabbt om problemlösningen är av akut karaktär men betydelsen av teoretisk kunskap får inte glömmas bort. Den här typen av akuta händelser förekommer ofta inom socialt arbete vilket bör förknippas med betydelsen av reflektion även i sådana sammanhang. Taylor och White (2004) sammankopplar teknisk, praktisk och förändringsinriktad reflektion för att exempelvis i ett behandlande arbete kunna ha ett holistiskt perspektiv. De behandlare som har ett holistiskt perspektiv optimerar ett systematiskt tänkande och ökar chansen att även den åtföljande handlingen bygger på detta.

Det praktiska reflekterandet är den typen av reflektion som ständigt aktualiseras inom det sociala arbetets praktik, nära förknippat med lärande och handling. En förutsättning för att reflekterandet leder till lärande är att ny kunskap bygger på bearbetad erfarenhet (Schön,1987). Den så kallade reflekterande praktikern är idealet för en professionell socialarbetare. Det kan jämföras med erfarenheter från implementeringsforskningens ”top-down” tradition, där det har visat sig att uppifrån kommande idéer, i det här fallet enbart teoretisk kunskap förvärvat genom utbildning har svårt att etablera sig i praktiken. Det är framför allt den så kallade ”bottom-up” processen, förankrad i fältnära kunskap och erfarenhet som driver utvecklingen framåt och fördjupar förståelsen både för teorin och för praktiken (Taylor and White, 2001). Här kan även John Dewey och hans teori nämnas som säger bland annat att problematiska frågor vi möter i verkligheten leder till eftertanke, dvs till reflektion (Dewey, 1933). John Dewey (1933) definierade reflekterandet som en ”*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to wich it tends (that) includes conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality*” (1933, s.9)

I ett reflekterande praxis enligt Schön (1993) betraktas den professionelle som aktör som erkänner sin ambivalens inför den vetenskapliga kunskapen och ser kunskapen som en process vilket även hon är en del i. Det fältförlagda lärandet inom socionomutbildningen är således ett viktigt inslag som erbjuder ett rikt sammanhang för reflekterande. Den betonar erfarenhetens viktiga roll i lärandet för att kunna utveckla professionell kompetens. Såvida ses det praktiska reflekterandet som

central för yrkeskompetensen och vidareutvecklingen av professionen. Här kan återigen nämnas Taylor's holistiska synsätt då han menar att teknisk, praktisk och utvecklingsinriktad reflektion är en förutsättning för ett holistiskt tänkande (Taylor & White, 2004). Den utvecklingsinriktade reflektionen kan ses som en kritisk reflektion, då vidareutveckling grundar sig i att man ifrågasätter den etablerade kunskapen.

I en artikel av Christopher Daya (1993) behandlas två viktiga frågor. Den första handlar om vår förståelse och hur vi använder reflektion som en del i lärandeprocessen den andra frågan handlar om behovet av partnerskap och samarbete med andra. Det vill säga att reflekterandet sker i en social kontext där individen jämför redan etablerade kunskaper och erfarenheter med nya och prövar dessa i relation till sin sociala/professionella omgivning.

Den kritiska reflektionen kan ses som en vidareutveckling av i etablerad kunskap grundad reflektion, där man ifrågasätter rådande principer och letar efter nya. Habermas (1995) talar om att utmana existerande sociala, politiska och kulturella villkor som främjar vissa gruppers intressen på bekostnad av andra. Det handlar om att bli varse om och motverka strukturella krafter i samhället som snedvrider eller begränsar professionell praxis (Parton, 2000). För den blivande socialarbetaren innebär den här typen av reflektion att det kan finnas vägar till förändring, etablerade strukturer kan vidgas och den etablerade kunskapen kan ställas inför granskning och förnyelse. Med andra ord det finns hopp och möjligheter till utveckling när det sociala arbetets kunskaper verkar ofullständiga och föråldrade. Här kan vi också referera till Bourdieu`s teori om den kritiska reflektionens betydelse för att motverka destruktiva processer och traditionsbundna rigida etableringar i ett samhälle. I hans fält begrepp diskuteras hur av människor skapad värdegemenskap t.ex. inom olika professionsfält kan hindra strävan efter förändring om det inte finns utrymme för kritisk reflektion (Bourdieu, 1990, 1998).

Den processinriktade reflektionen har sin utgångspunkt i psykodynamisk teori som fokuserar på omedvetna och medvetna processer som speglar hur individen upplever verkligheten (Ash, 1992; Rogers,1995; van Manen, 1977). Den betonar att dessa processer har en oundviklig inverkan och de som är involverade i dessa processer berörs emotionellt av dessa, speciellt om innehållet är av känslomässig karaktär. Den här typen av reflektion berör bland annat professionella som i sin yrkesutövning möter andra människor i svåra livssituationer. Det krävs en viss förtrogenhet med de grundläggande psykodynamiska begreppen som handlar om överföring, motöverföring, projektiv identifikation. Den här typen av reflektion bör ske under handledning av andra mer erfarna professionella där det finns möjligheter till spegling och en slags metareflektion. Den processinriktade reflektionen kan även handla om hur grupper, individen är involverad i utvecklas och vilka processer där uppstår. Reflekterande processer och praxis nämns oftast inom fälten för omvårdnad och utbildning, men i mindre utsträckning inom socialt arbete. Socialarbetare förväntas i huvudsak bli reflekterande praktiker (Ixer, 2000; Ruch, 2000).

Konklusion

Med utgångspunkt i dessa fyra näraliggande reflekterande förhållningssätt har vi utvecklat ett koncept där vi också inkluderat begreppet självkännedom. Man kan ställa frågan hur de olika reflektionstyperna kan kopplas till utbildningens lärande processer och till utvecklandet av professionen socionom? En annan fråga är hur kunskaper om självkännedom kan få fördjupad mening med hjälp av ett differentierat reflekterande?

Som tidigare nämnts (sid.1) inkluderar socialt arbete en mångfald av sociala problem och företeelser både på strukturell och på individuell nivå. Vi lever i ett mångkulturellt samhälle med snabba förändringar och ett växande internationaliseringsbehov där kulturer och traditioner möts utifrån olika förutsättningar, utan att de egentligen förstår varandra (Ixer, 1999; Marsh & Triseliotis, 1996). Socialarbetaren tolkar verkligheten utifrån sin profession men också utifrån sin subjektiva förförståelse. Den verklighet hon möter i sitt arbete är i behov av både snabba och genomtänkta beslut och de bör grundas i medvetet reflekterande på olika nivåer. I forskningen framträder socialarbetaren som den reflekterande praktikern vilket bör kompletteras med en processinriktad reflekterande där socialarbetaren själv, involverad i olika processer, genomgår en självgranskning med syftet att förstå sitt sammanhang och sitt handlande. Flertalet undersökningar visar (Hounsell mfl., 2003; Parton, 2000) vilken betydelse reflekterandet har för lärande och handling. Även Molander (2000) diskuterar relationen mellan kunskap och handling. Frågan emellertid kvarstår, hur pass utvecklad är förmågan hos socionomstudenterna, våra blivande socionomer/socialarbetare till reflektion, och hur kan den förmågan vidareutvecklas?

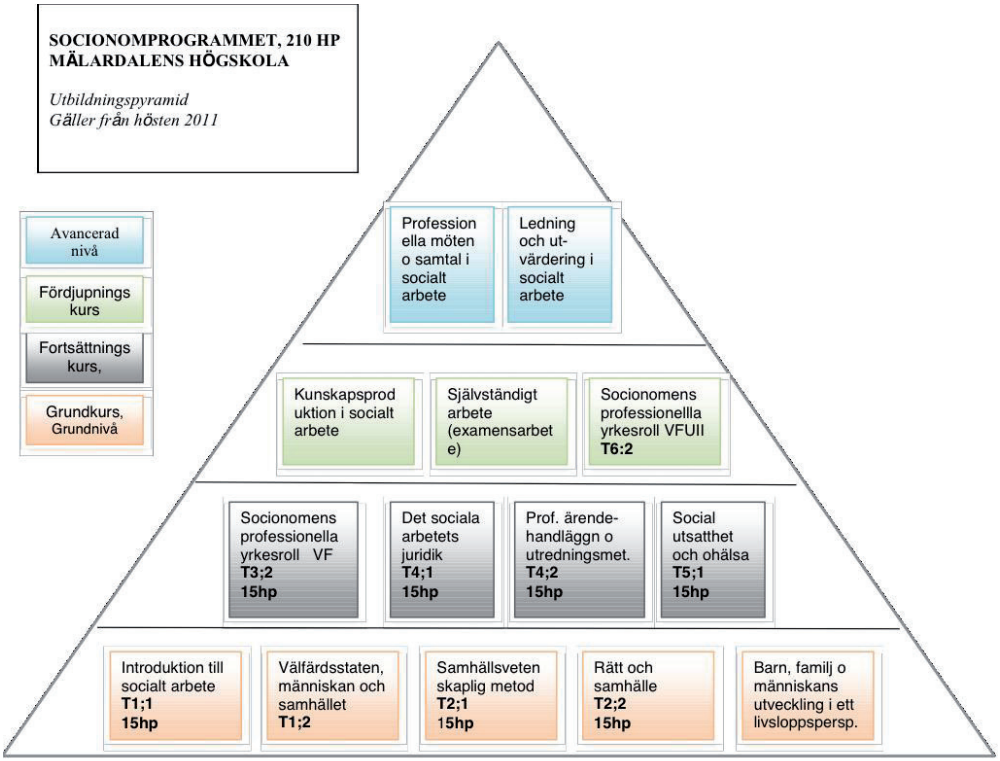
PPU MODELLEN

Inom Mälardalens högskola har det arbetats fram en PPU modell som verkar under en sammanhållen 3,5 årigt socionomprogram. Modellen är i ständig utveckling genom dialog mellan lärare och studenter.

Pyramiden (figur 1) illustrerar hur de olika kurserna i programmet följer varandra genom utbildningens olika nivåer. Grundkurserna finns underst och byggs vidare på av kurser på djupare och avancerad nivå. Det finns en progressionstanke inbyggd i PPU modellen som följer kunskapsnivån i utbildningen. Dessa visar sig först och främst i reflektionsutvecklande insatser på grundnivå som därefter på en fördjupad nivå kompletteras med andra inslag inriktade på att utveckla förmågan till självkännedom.

Att utveckla ett reflekterande förhållningssätt

I konceptet Personlig och Professionell Utveckling (PPU) finns potential för att utveckla ett reflekterande förhållningssätt för studenter i lärandeprocessen och inför det professionella sammanhang de så småningom kommer att verka i. Den kan betecknas som en pedagogisk process med konkreta inslag så som skriftlig dokumentation (Lärandejournal) och diskussioner i Lärarhandledda reflektionsgrupper. Figur 2 visar hur de olika momenten följer och kompletterar varandra samt vilka temaområden

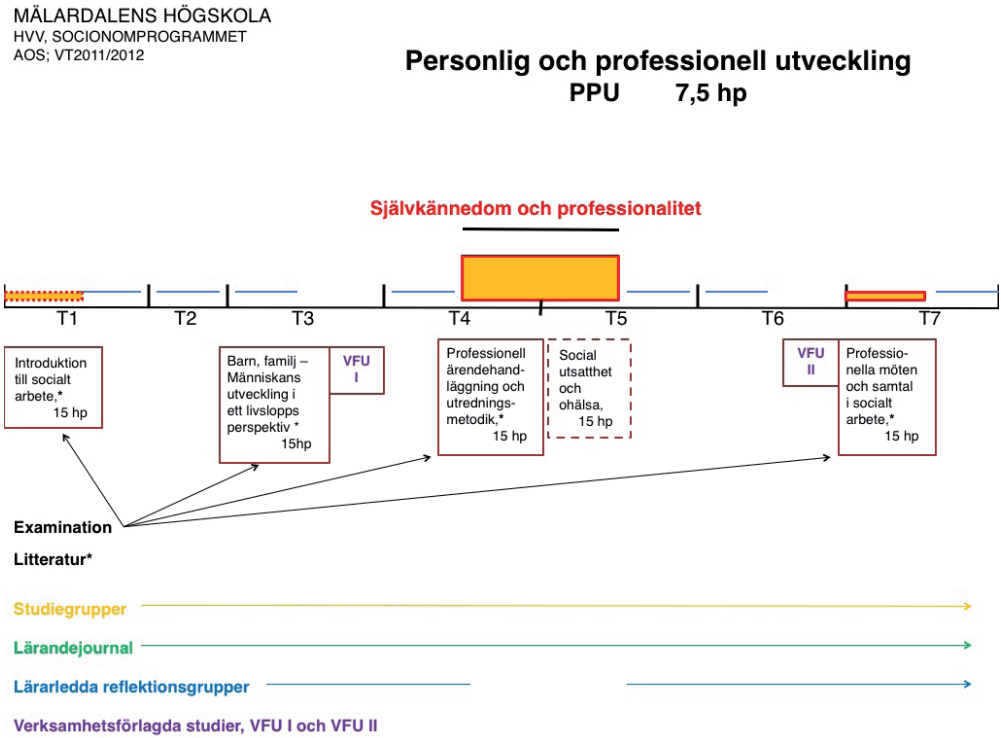


Figur 1 Socionompyramiden MDH

som berörs. De olika inslagen presenteras och diskuteras i separata avsnitt där det också finns tillfälle att visa fram resultat från empirisk data. Inledningsvis görs en distinktion mellan reflektion och självkännedom eftersom det finns specifika inslag utvecklad från Expressiv Art (EXA) i självkännedomsmomenten som presenteras i ett separat avsnitt längre fram i texten.

Figur 2 visar hur PPU inslaget löper genom hela utbildningen från Termin 1-7. Markeringarna ovanför den heldragna terminslinjen visar var självkännedom inslagen förs in i kurserna. Det finns en utveckling från Termin 1 till Termin 7. Under Termin 1 introduceras begreppen självkännedom, reflekterande och konceptet PPU i sin helhet för studenterna. Under Termin 4 och 5 sker en fördjupning med speciell fokus på självkännedom och professionalitet med hjälp av övningar och kreativa inslag (EXA). Under Termin 7 fördjupas temat ytterligare i relation till professionella möten och samtal i socialt arbete. Där sker även konkreta yrkesförberedande diskussioner och övningar. Det finns tre viktiga inslag som återkommer och inkluderas i de flesta kurser. Dessa är Studiegrupper, Lärandejournal och Lärarledda reflektionsgrupper.

Med studiegrupper menas arbetsgrupper som är uppgiftsrelaterade där studenterna också jobbar med grupprocesser och relationer i gruppen. Studenter ska öva samarbete och respekt inför olikheter. Sådana grupper förekommer under hela utbildningen och de kan variera i sammansättning och storlek.



Figur 2 Reflekterande och självkännedom - inslagen i utbildningen

Hur förhåller sig studenter till Lärandejournal och Lärarledda reflektionsgrupper?

Lärandejournalen innehåller de reflektioner studenterna gör i skriven form fortlöpande från Termin 1. De introduceras i detta när de påbörjar sin utbildning. Forskningserfarenheter visar att skrivandet för in en ny dimension i lärandeprocessen speciellt det reflekterande skrivandet (Dysthe,1999; Hounsell mfl.,2003; Bowden & Marton,1998; Säljö,2000; Kihlström,2006). Att utveckla kunskapen genom att i skrift reflektera över den och se kunskapen utifrån flera perspektiv har diskuterats sedan länge i samband med lärandet. Därtill kan också nämnas att den här typen av uppgift hjälper studenten att utveckla sin skrivförmåga och skapar utrymme där det finns tid för reflektion. Det har visat sig att bristande skrivförmåga eller motivation för att skriva påverkar lärandeprocessen i sin helhet. I en första pilot studie som är gjord inom socionomutbildningen med två studentgrupper har det farmkommit att Lärandejournalen anses betydelsefull av de flesta studenter. Det som framkommer i kommentarer kopplad till den här typen av skrivande är - hur svårt det är att reflektera, analysera kunskapen, jämföra och byta perspektiv. Det visar sig också att det upplevs brister i ordkunskap och kunna se sin egen kunskapsutveckling ”Hur vet man att man har lärt sig något?” För att kunna följa sin egen utveckling kan Lärandejournalen användas som ”Minnesbank” över utbildningen och den egna utvecklingen. Genom skrivandet skapas utrymme för reflektion, nya idéer,

självkännedom och egen utveckling. Lärandejournalen är således en speciell typ av dokumentation som innehåller reflektioner över utbildning, lärande, egen utveckling och tankar över det kommande yrket. Det är studentens eget dokument vilket i vissa fall kan användas som referensmaterial och diskussionsunderlag. I tabell 1 och 2 presenteras ett kort utdrag från den utvärdering som gjordes bland studenter om deras förhållningssätt till lärandejournalen.

Undersökningen är en kort enkätundersökning, gjordes bland 64 (år 2010) resp.75 studenter (år 2011) om Lärandejournalens betydelse utifrån bl.a. följande frågeställningar:

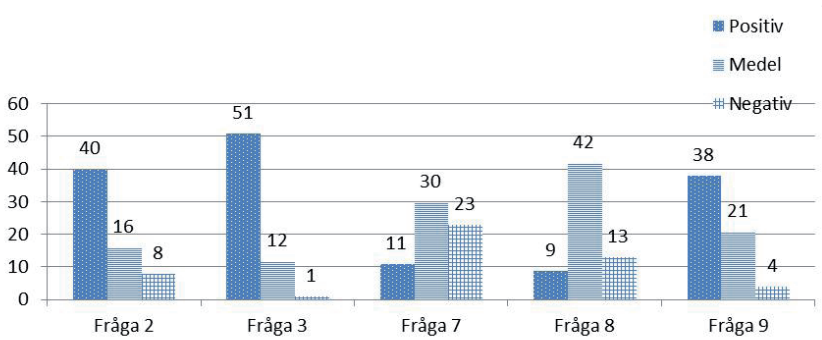
Fråga 2: Hur ser du själv på skrivandets betydelse i utbildningssammanhang?

Fråga 3: Hur ser du själv på din skrivförmåga?

Fråga 7: Hur ofta skriver du i Lärandejournalen?

Fråga 8: Kan du se Lärandejournalen som en viktig del i utbildningen?

Fråga 9: Hur ser du på ditt eget ansvar i förhållande till Lärandejournalen?



Tabell 1 Upplevelsen av Lärandejournalen 2010

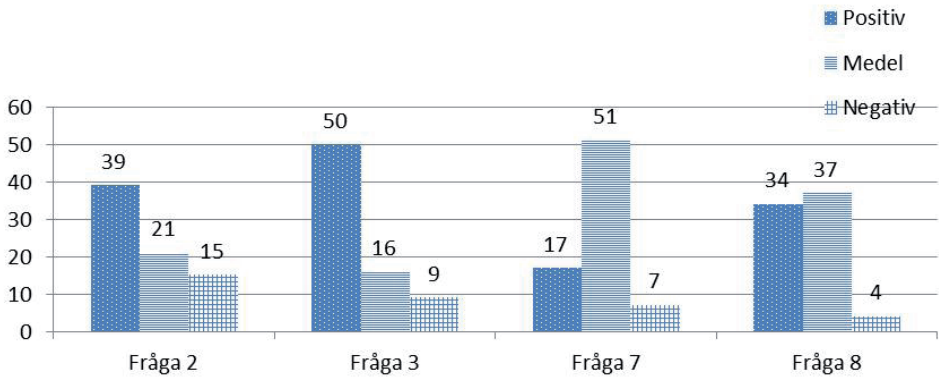
Fråga 2: Hur ser du själv på skrivandets betydelse i utbildningssammanhang?

Fråga 3: Hur ser du själv på din skrivförmåga?

Fråga 7: Hur ofta skriver du i Lärandejournalen?

Fråga 8: Kan du se Lärandejournalen som en viktig del i utbildningen?

Det är en liten undersökning som visar att skrivandet anses ha betydelse och den egna skrivförmågan upplevs positivt bland studenterna. Det finns inga större skillnader mellan de två grupperna. Det är ändå något att reflektera över att i tanken är skrivandet viktigt men i praktiken får det en annan betydelse. Studentens faktiska skrivande i Lärandejournalen är på en lägre nivå än deras upplevelse av hur betydelsefullt skrivandet är. Under 2011 är dock inställningen mer positiv vilket betyder att det är flera som skriver regelbundet. Det är ett område som således



Tabell 2 Upplevelsen av Lärandejournalen 2011

behöver vidareutvecklas.

Under år 2010 ställdes även frågan om eget ansvar i förhållande till Lärandejournalen. Detta gjordes inte under 2011. Det bör åter aktualiseras, eftersom det är relaterat till ansvaret över sitt eget lärande.

Avslutningsvis ska tilläggas att för PPU är Lärandejournalen en viktig del i utvecklandet av studentens reflektionsförmåga. Att reflektera i en skrivandeprocess innebär en fördjupad och mer genomtänkt reflektion. I och med att formulera tankar i skrift och behålla dem för åter reflektion skapar vi utrymme för djupare förståelse och ett historiskt perspektiv.

Ett annat viktigt inslag är **Lärarledda reflektionsgrupper** som återkommer varje termin. Dessa små grupper på 5-7 studenter bildas i början av utbildningen. Grupperna består under hela programmet (vissa förändringar kan förekomma om studenter avbryter sin utbildning eller av andra orsaker inte är kvar i utbildningen). Studenterna träffas under 2,5 tim. en eftermiddag under terminen. Det finns tankar om att utöka träffarna till två per termin. Dessa utifrån studenternas önskemål. Dessa träffar är schemalagda och är obligatoriska. En lärare som är gruppens handledare följer och tar hand om gruppen och hjälper till att reflektera över och diskutera egna och till utbildningen relaterade utvecklingsprocesser. De diskuterar för studenterna viktiga frågeställningar och annat som har betydelse för den professionella utvecklingen. Det diskuteras inga kursrelaterade problem eller konflikter, dessa hänvisas till kursansvarig lärare. Däremot kan egna funderingar, dilemman eller personligt upplevda händelser som kan härledas till självkännedom och professionell utveckling diskuteras. Gruppen har eget gruppkontrakt som handledaren godkänner. Det finns också en PPU uppföljning gjord 2011 hur dessa handledningstillfällen upplevdes av studenterna, på samma sätt som Lärandejournalen utvärderades. De kommentarer som framkommer visar stort behov av ett forum där det kan diskuteras förutsättningslöst med en lärare närvarande. Lärarmedverkan anses positivt och

exklusivt, med det menas att ha läraren för sig själv under så pass lång tid, att kunna diskutera fritt och reflektera tillsammans är uppskattad. Några kommentarer: ”Viktigt att kunna lyfta fram vad som känns bra och dåligt för en själv, lära känna sina studentkamrater och lärare genom en personlig kontakt. Reflektionsgruppen bidrar till eget växande, personlig utveckling, det är en förmån. Ger trygghet, kan prata om sin egen rädsla. Träna på att ta för sig!” (en sammanställning av tre studentkommentarer). Samtidigt lyfts gruppens betydelse fram och det stöd som kan finnas i en sådan grupp. Några kommentarer: ”Den egna gruppen ger trygghet och är en plats där gruppens medlemmar kan fortsätta att utvecklas och lära sig om grupprocesser och konflikthantering”. Det uppfattas positivt att i utbildningen finns ambitioner att skapa kontinuitet och förbereda studenterna inför situationer de själva kan komma att möta i arbetslivet, tex. att respektera olikheter, lösa konflikter, kunna ha olika åsikter, kunna reflektera utan att bli osams. Det som kan vara problematiskt är om någon inte trivs i sin grupp, där borde det finnas andra lösningar. En fördel med reflektionsgrupper är att problem, konflikter kan upptäckas innan de blir för stora. Det är också en mer neutral mark där gruppen kan lära sig att arbeta fram lösningar. Känslor som uppkommer kan också diskuteras och reflekteras över. Kommentar från student: ” Handledningstillfället är en trygg plats där man kan visa sig. Bra att få direkt feed back på sin tankar och funderingar”

De mer negativa upplevelserna handlar om brist på kontinuitet, för få tillfällen, man glömmer bort vad som diskuterades förra gången och skiftande engagemang i gruppen för att utnyttja tiden.

> *”Vi bör ses minst en gång i månaden för att det ska ge ngt, så att man inte glömmer det som man pratat om tidigare gånger. Jättebra att lyfta på locket av ett problem”*

Den här typen av uppföljning är värdefull och vi har ambitionen att samla en större mängd data och analysera vad den här typen av pedagogiskt inslag betyder för studenterna, hur de kan ha nytta av den och vilken relevans den har för studentens professionella och personliga utveckling.

I sin helhet är reflektionsgrupp konceptet fortfarande outvecklat, det vi har sett är positiva reaktioner från studenter och lärare men att se hur den bidrar till intentionen för utvecklandet av reflektionsförmågan hos studenter kopplat till PPU kan inte vi säga något om. Vi har endast en idé som vi också förankrat i forskningserfarenheter, att reflektion i olika former och på olika nivåer fördjupar förståelsen och därmed bidrar till kunskaps- och kompetensutveckling.

De reflektionsnivåer som nämns inledningsvis (sid 2-3) förekommer ständigt och medvetandet om dessa variationer kan också leda till större förståelse.

Verksamhetsförlagda studier (VFU) betraktas som de viktigaste inslagen i utbildningen för att studenter ska kunna förstå och relatera de teoretiska inslagen till det praktiska arbetet och omvänt (Boyd mfl. 1983; Moon, 1999). Det finns två inlagda perioder på tio veckor vardera, under den tredje och den femte terminen. Under VFU perioderna är Lärandejournalen ett viktigt inslag, likaså handledning och andra reflektionstillfällen med andra studenter, praktikhandledare och lärare. VFU står inte

som en särskild del i PPU konceptet men utifrån sin karaktär är en självklar del samt en värdefull referens arena i förhållande till egen utveckling och professionalitet. De erfarenheter studenter får under VFU perioderna diskuteras och används också i den särskilda utbildningsinslaget om självkännedom och professionalitet.

Självkännedom och professionalitet

Självkännedom och professionalitet inslaget i PPU använder sig av arbetsformer från Expressive Arts (EXA) vilket förstärks med teoretiska moment från den existentiella psykologin (Levinas,1992, 1993, 2006; Rogers,1951, 1995; Buber,1994; Stern,2005). Denna del av PPU organiseras utanför lärosalarna och studenterna bjuds till det ändamålet anpassade lokaler. De delas in i mindre grupper på ca 30 och övningarna leds av professionella handledare inom området. Tanken bakom Självkännedom och professionalitet i utbildningen är att stimulera studenternas kreativa tänkande och skapa utrymme för självreflektion. Att komma utanför högskolans miljö är en förutsättning att skifta fokus från det traditionella lärandet till friare uttrycksformer. Uttryckande konst har sina utgångspunkter i och bygger på gamla kunskaper om estetiska uttrycksformers läkande, befriande och utvecklande egenskaper (Winnicot, 2003; Knutsdotter,2003; Apelmo,2009). Under 1970-talet växte intresset för EXA i USA och första reguljära utbildningen startade 1973. I Skandinavien introducerades EXA i början på 1980-talet och ett psykoterapeutiskt inriktad utbildning kom igång i Norden och i Sverige i början av 2000-talet.

En central tanke och det specifika för EXA är att arbeta intermodalt – med andra ord ”gränsöverskridande mellan olika konstformer -”, (Apelmo 2009, sid 7). Det betyder också att de konstnärliga uttrycksformerna – ”språken” – är många och komplementära. Bland de viktigaste kan nämnas: kropp/rörelse, musik, bild, drama, lek, poesi myt och saga, samt samtal och samhandling.

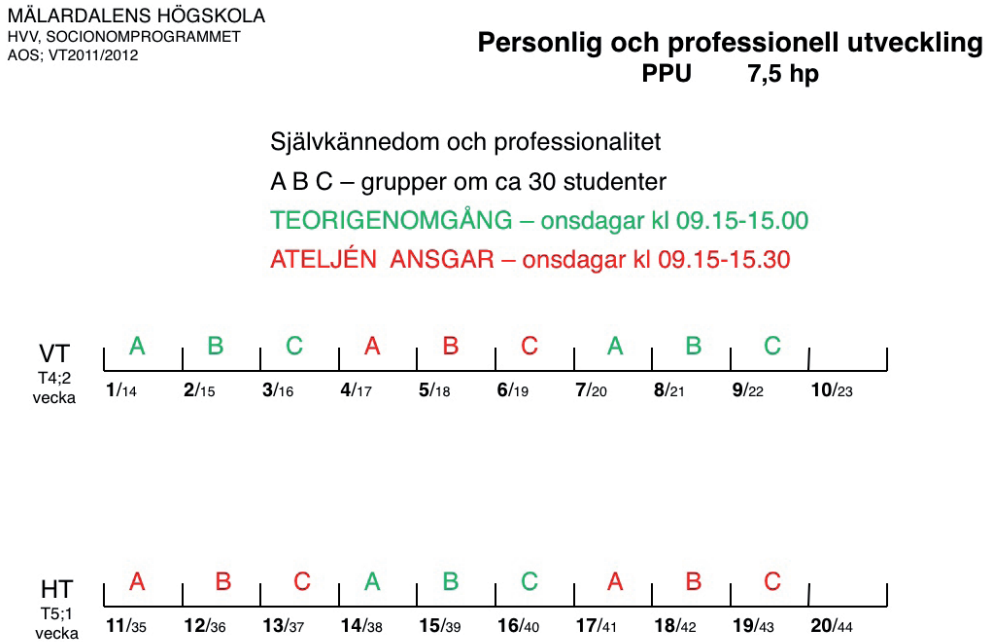
Syftet med EXA i relation till självkännedom är ”att stärka deltagarens självkänsla, kreativitet, förändringsbenägenhet och viljan till ansvarstagande enskilt och tillsammans med andra.” (Apelmo 2009, sid 8).

Vi har valt att använda sådana moment stegvis i socionomutbildningen under strukturerade former kopplade till utvalda kursmoment. De delar som berörs är lagda under termin 4 och 5 och berör områden som vi anser har stor betydelse för genomförandet av socialt arbete. Dessa är: Professionell ärendehandläggning och utredningsmetodik, Evidensbaserat socialt arbete samt Professionella möten och samtal i socialt arbete.

De EXA-baserade självkännedom inslagen är formade som sammanhållen kurs fördelade på tre heldagar med gruppaktiviteter och mellanliggande teoretiska moment. Vid dessa tillfällen är studenterna indelade i mindre grupper på ca 20-30 personer. Det kräver noggrann planering och obligatorisk närvaro.

Hela kursen ryms under en 20 veckors period. De teorier som används i att fördjupa förståelsen för processer i relation till självkännedom är psykologiska och filosofiska teorier av Martin Buber , Carl Rogers , Emmanuel Levinas, Daniel Stern, Donald Winnicot. Dessa personer är också representerade i den teoretiska referenslitteraturen.

Tidtabell över fördelning av teoretiska och skapande moment i den sammanhållna utbildningen om Personlig och Professionell utveckling under terminerna 4-5.



Figur 3. Reflekterande och självkännedom i utbildningen

Tidsschemat ovan visar hur de teoretiska och de praktiska momenten i utbildningen följer varandra. Dessa tider är schemabundna och kursen examineras i vanlig ordning som en del i den ordinarie kursen.

Den här typen av sammanhållen utbildning blir ett nytt inslag i utbildningen från och med VT 2013. Delar av den här utbildningen har praktiserats även tidigare som korta inslag till kurser där den personliga förmågan och reflektionen har speciellt stor betydelse.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Under flera års tid har lärarteamet inom socionomprogrammet på Mälardalens högskola diskuterat hur ett sammanhållet koncept kring PPU kunde utformas. Vi var eniga om att ett sådant inslag behöver finnas under hela utbildningsförloppet och det ska organiseras på ett sådant sätt att de olika momenten kompletterar varandra. De ovan presenterade inslagen är ett försök att fånga helheten i det som menas med PPU det vill säga den personliga och den professionella. Vi fokuserar på reflektion som är en viktig förutsättning för att fördjupa både kunskap om sin omvärld och om sig själv. Tanken bakom dessa intentioner är att utveckla större medvetenhet

om inre processer men att också utveckla sin empatiska förmåga för sociala och samhälleliga fenomen (Yip, 2006). Som Todd (2008) säger, "*lära av den andre*" eller att förstå förhållandet mellan jag och du (Buber, 1994). Den personliga erfarenhetens betydelse för ett reflekterat socialt arbete belyses utmärkt av Sheppard (2000) i sin undersökning om ett familjefokuserat socialt arbete.

PPU konceptet är under utveckling, det kommer att utvärderas under flera års tid av det lärarteam som ansvarar för de olika momenten. Det är av betydelse att det finns kontinuitet i relation till undervisningen och att det finns en arbetsgrupp som kan diskutera, följa upp och vidareutveckla dessa idéer. Kommunikationen med studenter är en central del i PPU, deras synpunkter och upplevelser är av stor betydelse för lärarteamet för att förstå processer i studentgrupperna och kunna tolka de resultat som framkommer.

Avslutningsvis vill vi referera till engelska studier som handlar om självreflektion i ett reflekterande praktik av Daya (1993), Taylor och White (2001) och Yip (2006). Sammanfattningsvis menar dessa studier att socionom studenter uppmuntras och uppmanas att genomgå självreflektion under sin utbildning. Det är en process av självanalys, självutvärdering, egen inre dialog och självobservation. Det är en konstruktiv process under gynnsamma förhållanden och resulterar då i egen utveckling och ökad självförtroende. Problem kan dock uppstå om förhållandena inte är gynnsamma dvs att studenten utsetts för stress och för situationer den inte kan lösa och ingen stöd finns att tillgå. I sådana fall kan självreflektionen leda till frustration och destruktivitet. Det är således viktigt att känna till eventuella negativa tendenser och konstruera en modell som tar hänsyn till och beaktar evidensbaserade erfarenheter och reflekterar över resultaten i sådana studier.

REFERENSLISTA

Apelmo, P. (2009). *EXA tillämpning i skolan och socialt arbete.* Lund: Lunds Universitet

Argyris, C. & Schön, D. (1974) *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey Boss

Ash, E. (1992) The personal–professional interface in learning: towards reflective education. *Journal of Interprofessional Care,* (3), pp. 61–71.

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays Towards a Reflective Sociology.* Stanford: Stanford University Press

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason : on the theory of action*. Stanford, California: Stanford University Press

Bowden, J.A. & Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond quality and competence in higher education.* London, Kogan Page

Boyd, E. M. & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: key to learning from experience.*Journal of Humanistic Psychology,* 23(2), pp. 99–117.

Buber, M. (1994). *Jag och du.* Lundvika: Dualis

Christoffersen, S A. (red.) (2007). *Professionsetik.* Malmö: Gleerups Utbildning AB

Daya, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* Volume 19, Issue 1, 1993, pages 83- 93

Dewey, J. (1933). How we think – In mental Disciplin. Courier Dover Publications, 1997

Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I: Evensen, L.S. & Hoel, T.L. (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*.Oslo: Cappelen. S. 45–77

Dysthe, O. (1999). Dialogical perspectives on teaching and learning. I: O. Dysthe (red.), *The dialogical perspective and Bachtin*. Bergen: Program for Research on Learning and Instruction, Universitetet i Bergen. S. 73–88

Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande- texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg, Diadalos.

Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teacher and Teaching*, 11(1), pp. 33–49.

Hounsell, D, Slowey, M, Watson, D (2003) *Student feedback, learning and development.* Publisher Open University Press Repository TLRP Publications (United Kingdom)

Ixer, G. (1999). *There's no such thing as reflection.*British Journal of Social Work 1999;29 (4):513-27.

Kihlström, S. (2006) *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera.* Projektrapport från Institutionen för pedagogik 2006:3, University College of Borås

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber

Levinas, E. (1992). *Tiden och den andre.* Mönsterås: Brutus Österlings förlag.

Levinas, E. (1993). *Etik och oändlighet.* Mönsterås: Brutus Östlings bokförlag.

Levinas, E. (2006). *Humanism of the other.* Urbana, Ill.; University of Illinois Press

van Mahen, J. (1977). Linking ways of knowing and way of being. *Curriculum Enquiry*,6, pp. 205–208

Marsh P., Triseliotis J. (1996). *Ready to Practise? Social Workers and Probation Officers: Their Training and First Year in Work.* Aldershot: Ashgate; 1996.

Molander, B. (2000). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos

Moon, J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*, London, Kogan Page

Parton N. (2000) Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for social work. *British Journal of Social Work* 2000;30 (4):449-63

Ruch, G. (2000). *Self and social work: Towards an integrated model of learning.* Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community, Volume 14, Issue 2, 2000

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Oxford, England: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1995) *Becoming a Person.* Houghton Mifflin Harcourt, 1995

Sheppard, J. (2000.) Learning from personal experience: reflections on social work practice with mother and child and family care', *Journal of Social Work Practice*, 14 (1), pp. 38–50.

Schön, D.(1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc; 1987.

Schön, D. (1993) *Reflective Inquiry in Social Work Practice*, Hong Kong, Centre for the Study of Social Work Practice.

Stern, D. (2005). *Ögonblickets psykologi.* Stockholm: Natur & Kultur

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma

Taylor, C. and White, S. (2001). Knowledge, truth and reflexivity: the problem of judgement in social work. *Journal of Social Work* 1(1), pp. 37–59.

Todd, S. (2008). *Att lära av den andre.* Lund: Studentlitteratur

Yip, K. (2006) Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work* 006;36(5):777-88.

Winnicott, D. (2003). *Lek och verklighet.* Stockholm: Natur & Kultur

UTVECKLING OCH LÄRANDE GENOM INTERPROFESSIONELL SAMVERKAN

En deskriptiv studie av socionomstudenters deltagande på en klinisk undervisningsavdelning

Maria Dahlbäck, Sarah Dahlgren, Gunnel Östlund &
Annette Sverker, Linköpings universitet

Sammanfattning

Socionomprogrammet vid Linköpings universitet erbjuder studenter på termin 7 möjlighet att delta på klinisk undervisningsavdelning (KUA) vid Universitets sjukhuset, Östergötlands landsting. I detta kapitel beskrivs socionomstudenternas erfarenheter, lärande och utveckling efter en sådan placering. Det empiriska materialet visar att studenterna med hjälp av sin KUA placering utvecklar interprofessionell kompetens och professionskompetens samt utvecklas personligen. Det interprofessionella lärandet tillför en dimension extra i den professionsspecifika kompetensen då studenten får möjlighet att reflektera över sin yrkesroll och att tydliggöra yrkesrollen för andra.

BAKGRUND

Under höstterminerna 2010 respektive 2011 har ett utvecklingsprojekt pågått på Socionomprogrammet, Linköpings Universitet. Detta har inneburit att socionomstudenter givits möjlighet att delta på en klinisk undervisningsavdelning, KUA 82, Universitetssjukhuset i Linköping. Deltagandet har skett utöver den ordinarie verksamhetsförlagda utbildning som ingår i socionomprogrammet. KUA 82 utgör i grunden ett samarbete mellan Hälsouniversitetet, Linköpings Universitet och Geriatriska kliniken. Den första kliniska undervisningsavdelningen (KUA) startade vid Ortopedicentrum i Linköping 1996. Sedan dess har KUA blivit en uppmärksammad och imiterad arbetsform på flera håll i landet. Idag finns sammanlagt tretton kliniska undervisningsavdelningar i Sverige. KUA 82 är idag en av tre kliniska undervisningsavdelningar i Landstinget i Östergötland. Verksamheten vid KUA 82 startade 2006, som en del av Geriatriska kliniken vid Universitetssjukhuset i Linköping.

I det geriatriska teamet ingår socionomen, med yrkesbeteckningen kurator, som en väl inarbetad yrkeskategori. Då Socionomprogrammet inte är en del av Hälsouniversitetet, utan tillhör filosofiska fakulteten, har deltagande på klinisk undervisningsavdelning inte ingått i socionomutbildningen. På försök har det emellertid skett ett samarbete mellan Socionomprogrammet vid Filosofiska fakulteten, Linköpings Universitet; Geriatriska kliniken vid Universitetssjukhuset i Linköping samt Hälsouniversitetet. Socionomstudenternas deltagande har utgjort

en del av ett interprofessionellt moment under termin sju, med målsättningen att studenten ska tillägna sig interprofessionell kompetens inom hälsa, vård och omsorg. Detta har kunnat ske genom deltagande på KUA 82 alternativt genom eget valt fördjupningsområde med anknytning till hälso- och omsorgssektorn. Så vitt vi vet är KUA 82 den enda undervisningsavdelningen i Sverige som i dagsläget tar emot socionomstudenter.

Interprofessionell kompetens

För att kunna beskriva socionomstudenternas deltagande på KUA 82 kommer vi i detta avsnitt att beskriva innebörden av interprofessionell samverkan på klinisk undervisningsavdelning. Vikten av interprofessionellt samarbete lyfts fram såväl internationellt som nationellt. Det finns en rad styrdokument som ska säkra patienters vårdkvalitet genom samarbete över hälso- och sjukvårdens professionsgränser. Enligt Världshälsoorganisationens (WHO) policydokument för hälsa i de europeiska länderna, Health 21, framträder målsättningen att hälsoprofessionerna till år 2010 ska utveckla kompetens inom sitt professionsområde samt verka för ett väl fungerande teamarbete, där fokus ligger på uppmärksamhet och respekt för de andras professioner och kunskapsområden. WHO rekommenderar arbete i interprofessionella team för att få en integrerad vård där hälsoproblem lättare kan identifieras och angripas (WHO, 1988). Vad gäller nationell nivå framgår tydligt i Socialstyrelsens allmänna råd att individens behov bör utgå från en helhetssyn på den enskildes situation, möjligheter och behov där sociala, fysiska, medicinska och psykiska behov beaktas (Socialstyrelsen 1998:8). Team är ett annat ord för arbetsgrupp där medarbetare möts kontinuerligt eller mer sällan beroende på hur arbetet organiseras (Lundgren, 2009). Arbetet i vårdteam kan ses som ett svar på den ökade komplexiteten av kunskap som finns och utvecklas inom olika professioner (Lundgren, 2009). Ett interprofessionellt vårdteam kännetecknas enligt Blomqvist (2004) av ett samarbete mellan ett antal yrkeskategorier med kompletterande kunskaper som arbetar tillsammans i ett ömsesidigt beroende för att nå gemensamma mål. Lundin, Benkel, de Neergaard, Johansson & Öhrling, (2007) liknar teamarbetet vid ett kompetenspussel, där varje pusselbit representerar den kompetens som varje profession bidrar med. Teammedlemmarnas inflytande på de beslut som fattas för att nå målen, påverkas av faktorer såsom status i gruppen, informella och formella hierarkier samt olikheter i utbildningsnivå (Blomqvist, 2004). Det är av stor vikt att roller och rollfördelning är tydliga och inte överlappande, för att de ska ha en positiv inverkan på teamarbetet. När medlemmar med olika yrkesbakgrund går in i varandras professionsområden, uppstår lätt konflikter i rollfördelningen med konkurrens om och otydlighet kring fördelningen av arbetsuppgifter i teamet (Blomqvist, 2004).

Träning i interprofessionell samverkan behöver ske redan under utbildningen framför allt då det gäller hälso- och sjukvårdssektorn, där det handlar om säkerställandet av en god vårdkvalitet. Studenter behöver helt enkelt rustas för framtida teamarbete och samverkan i den kliniska vardagen (Ponzer, Faresjö & Mogensen, 2009). Hälsouniversitet i Linköping har varit en föregångare när det gäller samarbete mellan professionsprogram, där gemensamma moment i utbildningarna

har funnits med sedan start 1986 (Wilhelmsson, Pelling, Ludvigsson, Hammar, Dahlgren & Faresjö 2009). Blivande läkare, sjuksköterskor, arbetsterapeuter och sjukgymnaster får härigenom en möjlighet att bygga upp en professionell identitet och interprofessionell kompetens redan från början av utbildningen. Ett moment i det interprofessionella lärandet innebär att studenterna under slutet av sin utbildning får praktisera tillsammans på en klinisk undervisningsavdelning. Den bärande idén med KUA är att studenterna under två veckor får ansvaret att driva en vanlig vårdavdelning, med stöd från handledare som arbetar vid kliniken och som ingår i teamet runt patienten. Handledningsmodellen vid KUA baseras på problembaserat lärande (PBL). Med utgångspunkt i verklighetsförankrade situationer bygger denna modell på studentens undersökande och reflekterande förhållningssätt liksom studentens eget ansvar för kunskapssökande och lärande (Silén, 2004). På KUA ansvarar studentteamet gemensamt för den praktiska omvårdnaden av patienten och för att patientens grundläggande behov tillgodoses. Utifrån sitt respektive yrkesområde utför varje yrkeskategori dessutom specifika uppgifter som kan relateras till vård, behandling och rehabilitering.

Tidigare fanns i Norrköping en social omsorgsutbildning (1983-2006) som hörde till Hälsouniversitet (HU). Då fanns en samverkan kring studenters interprofessionella lärande, men i samband med att socionomprogrammet flyttades till Filosofisk fakultet 2006 förlorade programmet de kursavsnitt som lästes gemensamt med programstudenter på HU. Det har också funnits ett samarbete med klinisk undervisningsavdelning men då utifrån biståndsbedömning och vårdplanering inom social omsorgsutbildningen.

Interprofessionell kompetens är, enligt Pelling (2006), en viktig del av den professionella kompetensen och består bland annat i att inse den egna rollens möjligheter och begränsningar samt att förstå och respektera andras professioners ansvar och kompetens. På undervisningsavdelningen arbetar studenter och handledare i så kallade teamronder, forum med särskilt avsatt tid för interprofessionell samverkan. Där kan erfarenheter i teamet bli föremål för gemensam reflektion, vilket kan möjliggöra att ett kollektivt kunnande skapas som även kan leda till att nya arbetssätt och metoder kan utvecklas (Kvarnström, 2007). Vikten av teamronden, eller motsvarande forum för informationsutbyte, belyses av Suther, Arndt, Arthur, Parboosing, Taylor och Deutschlander (2009). I teamarbetet föreligger alltid en risk att olika yrkesmässiga bakgrunder inverkar så att professionerna tillägnar sig olika information rörande patienten. Om den yrkesspecifika informationen inte delges övriga i teamet skapas inte en helhetssyn. Det är här teammötena blir viktiga, dessa möjliggör för deltagarna att kommunicera och koordinera omvårdnaden samt delge varandra information rörande patienten (Suther et al, 2009). Interprofessionellt arbete är tänkt att stå för samarbete mellan professioner och möjligheten till ett gemensamt lärande, men det kan finnas individuella och interorganisatoriska svårigheter med att hantera samarbetet. Det är då inte alltid möjligt att bibehålla en helhetssyn där patientens bästa är målet för samverkan (Kvarnström 2008; Kvarnström & Cedersund 2006).

Verksamheten vid KUA 82

KUA 82 är en geriatrisk vårdavdelning med akutinrikting, där patienterna har förhållandevis korta vårdtider. Den geriatriska värdegrunden betonar livskvalitet vid val av behandlingsalternativ, helhetssyn och interprofessionellt teamarbete. Den geriatriska patienten är ofta multisjuk, med komplexa vårdbehov som kräver omfattande medicinska insatser, rehabilitering och en långsiktig planering. Ofta kommer patienterna från en hemsituation som av någon anledning blivit ohållbar. Patientens hela situation tas i beaktande vid planering av vård och rehabilitering. Detta innebär att anhöriga tidigt involveras, att sjukhusperioden betraktas som en avgränsad episod i ett större sammanhang och att teamet tillsammans med patienten planerar framåt för en hållbar utskrivning. Genom att teamet hjälps åt att kartlägga patientens situation, är risken mindre att viktiga frågor faller bort.

För studenterna på KUA 82 utgör teamrond, spegling och seminarium centrala inslag. Det är studentteamet som, med stöd från handledarna, håller i de dagliga teamronderna. Vid teamronden planeras för patientens vårdtid enligt en given struktur. Teamet hjälps åt att definiera aktuella hälsoproblem utifrån nuvarande och tidigare funktionsnivå, att bedöma patientens vårdbehov samt att formulera mål och delmål för patientens vårdtid. Som en utgångspunkt för planeringen för patienten utvärderar studenterna de insatser som redan gjorts för patienten. Utifrån den nya planering som upprättas, fördelar teamet sedan arbetsuppgifter, dels utifrån det gemensamma omvårdnadsansvaret och dels utifrån de specifika yrkesområdena. I det geriatriska teamet ingår läkare, sjuksköterska, sjukgymnast, arbetsterapeut och kurator. Studentteamet har varje dag ett speglingstillfälle där studenterna, tillsammans med handledare, utvärderar samarbetet i vårdlaget och reflekterar kring frågor som dyker upp under arbetets gång. Speglingstillfällena är också tänkta som forum för fördjupade diskussioner kring yrkesroller och den professionella rollen i relation till övriga yrkeskategorier. På fredagen under andra och sista veckan av placeringen hålls ett KUA-seminarium där vårdlagen presenterar en uppgift de arbetat med under sin period. Det kan vara tankar kring ett särskilt patientfall, ett etiskt dilemma eller någon specifik diagnos som belyses ur de olika professionernas perspektiv.

Socionom och profession

Socionomens yrkesbeteckning på KUA 82 är kurator, men då detta utvecklingsprojekt rör socionomprofessionen har vi i denna artikel valt att företrädesvis använda benämningen socionom. I de fall studenterna i sina beskrivningar har använt benämningen kurator har vi emellertid inte gjort någon ändring. Lundgren (2009) beskriver att socionomens kunskap framförallt finns avseende relationen samhälle och individ, hon förstår hur sociala problem uppkommer och kan lösas. Socionomen kan lagstiftning och känner till vilka samhällsresurser som finns att tillgå och blir därför en länk mellan sjukhuset och världen utanför (Lundgren, 2009). Med det professionella samtalet som sitt främsta arbetsredskap, bygger socionomens arbete på utredning, bedömning och behandling (Lundin et al, 2007). På KUA 82

är socionomen inriktad på de psykosociala frågor som kan relateras till patientens aktuella hälsotillstånd. Socionomen ansvarar för att de psykosociala dimensionerna synliggörs i vården och rehabiliteringen av patienten, vilket bland annat sker genom rutinmässigt deltagande i teamronder. Utifrån den förändrade livssituation som patienten befinner sig i, är kris-, stöd- och motiverande samtal med patienter och anhöriga en del av socionomens specifika uppdrag på avdelningen. Andra delar av uppdraget är att bidra med relevant samhällsinformation samt att stödja patienter och anhöriga i vardagsekonomiska frågor och frågor kring godmanskap. Kontakter med patient och anhöriga i syfte att underlätta beslut inför en vårdplanering är ytterligare en del som ingår i detta uppdrag. Socionomhandledaren hjälper också studenten att hitta sin roll i teamet och sin egen roll som socionom.

Professionell utveckling är ett centralt begrepp i denna studie. I professionell utveckling i människovårdande yrken ingår även personlig utveckling då du förväntas kunna möta patienten eller klienten där hon befinner sig. För att kunna se andra behöver du vara medveten om dig själv och hur dina egna värderingar styr ditt handlande. Professionell kompetens handlar då om att utveckla både relationskompetens och handlingskompetens (Røkenes & Hanssen 2007). Socionomstudentens personliga utveckling skulle kunna bedömas utifrån tre aspekter; självkännedom, kunskap om andra samt kunskap om samverkan (Östlund 2012).

Socionomstudentens deltagande på KUA

Inför deltagandet på KUA 82 kallade socionomhandledaren till informationsmöte för socionomstudenterna ett par veckor innan KUA-terminens start. Vid detta tillfälle fick studenterna generell information om KUA, vad arbetet som kurator innebär och rutiner kring journalföring. Studenterna gavs även tillfälle att ställa frågor. I början av varje ny KUA-period, fick socionomstudenten tillsammans med det övriga studentteamet, en gemensam introduktionsdag gällande rutiner på avdelningen, vårdlagets arbetsuppgifter och ansvarsfördelning, former för samarbetet och beskrivning av seminarieuppgiften. I ett första möte gick socionomstudenten och handledaren igenom studentens förväntningar och farhågor inför perioden. I samband med detta möte fick studenten ytterligare en genomgång av datajournalsystemet och aktuell mall för dokumentation. Studenten fick dessutom en uppdragsbeskrivning som gäller för kurator/socionom på kliniken liksom annat material som berör det psykosociala arbetet inom hälso- och sjukvård. Utöver omvårdnadsarbetet fick socionomstudenten, med stöd från handledaren, träna sig i socionomens yrkesspecifika uppgifter. Dagligen träffade handledaren (med undantag av frånvaro på grund av sjukdom eller andra åtaganden) studenten för handledningssamtal samt medverkan vid studenternas teamrond. Vid handledningssamtalen fick socionomstudenten reflektera över socionomens roll i relation till de andra studenternas yrkesroller. Handledningssamtalen var också ett forum för förberedelse och reflektion, dels inför teamronden och dels gällande mötet med patienterna. Tillsammans med handledaren fick studenten komma fram till vilka patienter som kan vara aktuella för psykosociala insatser. Handledaren hade dessutom vissa förberedda teman som

möjliga utgångspunkter i handledningen, exempelvis beträffande journalföring och sekretess, autonomi och integritet samt etiska dilemman. I detta sammanhang kan nämnas att studenten inför sitt deltagande på KUA 82 fick skriva under ett sekretess- och Åtagandeavtal.

Den första veckan fick studenten mer stöd av handledaren, medan studenten den andra veckan förväntades fungera relativt självständigt med egna patientkontakter. I utvärderingssamtal, enkäter och fokusgruppintervjuer fick socionomstudenterna sedan beskriva sina tankar om och erfarenheter av KUA-deltagandet, vilket vidare kommer att beskrivas under metodavsnittet.

SYFTE

Syftet med denna artikel är att beskriva och utvärdera ett utvecklingsprojekt med socionomstudenter på klinisk undervisningsavdelning.

Frågeställningar som vi genom detta utvecklingsprojekt har velat belysa är:

- Hur beskriver socionomdeltagarna sitt deltagande på KUA82?
- Vilka tankar och erfarenhet lyfts fram avseende utveckling och lärande?

METOD

Design och urval

En kvalitativ ansats har använts, då syftet var att beskriva informanternas tankar och erfarenheter (Patton 2002). Informanterna i vår studie är samtliga de socionomstudenter (11) som varit studenter på KUA hösten 2010 (6) och 2011(5). En av dessa elva studenter var av manligt kön.

Datainsamlingsmetod

Individuella intervjuer genomfördes med samtliga studenter, inget bortfall. Frågeområden vid den individuella intervjun var; vad som varit bäst under KUA-perioden/mindre bra, kunde varit bättre/förslag på förbättringar/helhetsintryck/ tankar om handledning samt typ av kunskap. De socionomstudenter som var på KUA hösten 2011 fick dessutom besvara en enkät, samtliga 5 besvarade enkäten. Enkäten bestod av mera öppna frågeställningar med fokus på helhetsintryck från KUA-perioden/typ av förvärvad kunskap/reflektioner kring kuratorns yrkesroll/möjligheter och svårigheter/teamarbete/relationer med övriga yrkesgrupper/relationer till handledare/ socionomstudenternas förutsättningar samt allmänna synpunkter. Syftet med enkäten var att öka studenternas möjlighet att anonymt framföra eventuellt kritiska synpunkter. Samtliga studenter inbjöds efter avslutade period på KUA att medverka i fokusgruppsintervju; detta för att ge socionomstudenterna möjlighet till en fördjupad beskrivning av deltagandet på KUA 82. Vid fokusgruppsintervju 2010

deltog två av sex studenter och 2011 deltog fyra av fem studenter. En intervjuguide med utgångspunkt i frågor som handledarna ansett värdefulla att ytterligare belysa användes. De båda intervjuguiderna var innehållsmässigt likartade, dock inte identiska. En digital inspelningsapparat användes under fokusgruppsintervjuerna och intervjuerna transkriberades ordagrant.

Analys

Analysen av materialet har inspirerats av den modell för innehållsanalys som presenteras av Graneheim & Lundman (2004). Nämnda modell innebär att texterna inledningsvis läses igenom upprepade gånger för att ge en känsla av helhet. Meningar eller fraser som är relevanta för frågeställningarna plockas sedan ut, så kallade meningsbärande enheter. Dessa enheter, kondenseras, kodas och grupperas i kategorier som återspeglar det centrala budskapet i intervjuerna. Utifrån dessa kategorier formuleras teman som belyser mönstren i texternas innehåll (Graneheim & Lundman, 2004).

Analysen av materialet har gjort av KUA-handledarna Maria Dahlbäck (MD) och Sarah Dahlgren (SD). Ett första steg i analysen var att sammanställa dels utvärderingssamtalen samt den enkät som besvarades. Detta gjordes var för sig av respektive handledare (MD och SD). Därefter har materialet lästs igenom och bearbetats gemensamt av (MD och SD) i sökandet efter framträdande mönster och likheter såväl som avvikelser och skillnader. Vid genomläsningen av materialet har centralt innehåll markerats. Anteckningar har gjorts i marginalen för att sammanfatta och benämna det innehåll som funnits centralt. Dessa anteckningar har sedan lyfts ut och sammanställts separat, i form av så kallade arbetsrubriker. Arbetsrubriken har här utgjort en sammanfattning av beskrivningar med likartat innehåll. Arbetsrubrikerna har därefter formulerats som preliminära kategorier. Några beskrivningar har vi funnit så centrala att de har behållits som underkategorier.

Analysen av fokusgruppintervjuerna har skett med ovan nämnda preliminära kategorier som utgångspunkt. I analysen av fokusgruppintervjuerna har tillvägagångssättet liknat det som beskrivits ovan. Vid genomläsning av fokusgruppintervjumaterialet, framkom inga ytterligare kategorier som på ett meningsfullt sätt skulle komplettera resultatet.

De olika delarna, det vill säga utvärderingsintervjuerna, enkäterna samt fokusgruppsintervjuerna har i analysförfarandets inte behandlats som separata enheter, utan har snarare setts som delar i en helhet.

Etiska överväganden

Studenterna har informerats om planeringen för utvärderingsintervjuer respektive enkäter och har själva fått välja om de ville delta i utvärderingen av KUA tiden. Utvärderingsintervjuer gjordes och enkätmaterialet samlades in först efter genomförda två veckor. På så sätt har risken för ett eventuellt upplevt beroendeförhållande gentemot handledaren kunnat undvikas. Ambitionen var att enkäterna skulle vara

anonyma, men i det praktiska förfarandet har denna ambition inte helt och hållet fungerat. Fokusgrupperna gjordes efter det att alla KUA placerade socionomstudenter gjort klart sina två veckor det vill säga i slutet av termin sju 2010 och 2011. Det empiriska materialet har samlats in i syfte att bidra till kunskapsutveckling kring socionomstudenter på klinisk undervisningsavdelning. Studenterna har även informerats om att handledare och lärare vid socionomprogrammet ville utveckla arbetet genom att analysera och publicera resultaten av deras erfarenheter. I citat och beskrivningar av studenternas uttalanden har enskilda studenters identitet skyddats genom att enbart nämna inom parentes vilket år studenten var på KUA och detaljer som kunnat identifiera personer har tagits bort.

RESULTATREDOVISNING

I detta avsnitt kommer vårt resultat, liksom en analys av detta, att redovisas. Vår ambition har inte varit att jämföra studenternas beskrivningar från ht 2010 med motsvarande beskrivningar ht 2011, utan snarare att ge en samlad men nyanserad bild av socionomstudenternas deltagande på KUA. De citat som används i detta resultatavsnitt har huvudsakligen hämtats från fokusgruppintervjuerna.

Mötet med hälso- och sjukvården

Vår analys visar att mötet med hälso- och sjukvården utgör ett centralt tema i socionomstudenternas upplevelser av deltagande på KUA 82. Hos flera framkom en positiv förväntan inför KUA-perioden, de hade sett fram emot att få en inblick i sjukhusvärlden. Överlag beskriver socionomstudenterna mötet med sjukhusvärlden som en positiv och värdefull erfarenhet. Genom deltagandet har de, i likhet med vad en student beskriver, dels fått en bild av själva avdelningsarbetet och dels av den medicinska processen. En student beskrev mötet med ”riktiga patienter” som en särskilt stor upplevelse. Variationen var stor bland studenterna beträffande tidigare arbetslivserfarenheter som kan relateras till hälso- och sjukvård. Endast några få hade tidigare jobbat på sjukhus och ingen av studenterna hade under tidigare verksamhetsförlagd utbildning haft en placering på sjukhus. För många var sjukhuset som arbetsplats på så sätt en relativt okänd värld. En student från ht 2011 upplevde sig exempelvis inkastad utan förkunskaper. Med sin avsaknad av erfarenhet från vård och omsorg, upplevde hon att de egna kunskaperna inom hälso- och sjukvårdsområdet inte motsvarade de förväntningar som fanns på KUA-studenterna.

Många beskrivningar rör upplevelsen av att komma in som socionomstudent på en sjukhusavdelning. Med undantag av det fåtal studenter som sedan tidigare hade omvårdnadserfarenhet, utgjorde KUA:s fokus på omvårdnadsarbete en särskilt stor utmaning. En student från ht 2011 beskrev KUA 82 som en ”ovan värld” för en socionom utan erfarenhet av omvårdnadsarbete. I nedanstående citat beskriver en annan student mötet med omvårdnadsarbetet och osäkerheten i detta:

> *"Ja, alltså, efter dom två första dagarna där, jag panikade alltså totalt dom två dagarna. Jag visste inte alls vad jag skulle göra liksom. Totalt livrädd verkligen. Alltså… jag gick ju alltid med någon annan under omvårdnadsarbetet då i början och jag alltså… jag stod ju bara där som ett fån bredvid liksom. Det var så. Men det som var lite skönt, att kunna se en konkret utveckling så där också, om man tänker andra veckan sedan, när jag kunde göra nästan allting själv liksom och det kändes helt okej att göra det liksom." (Student, ht 2011)*

De flesta studenter som inledningsvis kände sig osäkra på omvårdnaden upplevde, liksom ovanstående student, att de mot slutet av KUA-perioden kunde klara av omvårdnadsarbetet riktigt bra. I följande citat berättar en student om sitt första chockartade möte med omvårdnadsarbetet. Denna student kunde, först efter att ha landat i de vardagliga rutinerna kring omvårdnaden, börja sätta sig in i socionomens arbete på avdelningen.

> *"Alltså det var ju som en chock, stå där klockan sju på morgonen, ja hon skall upp. Jaha. Hon skall upp. Gå upp. Nej, hon kunde inte gå upp... Nej men alltså, så kuratorsdelen, den kom ganska sent, tycker jag. För först var jag tvungen att landa i det här vardagliga någonstans. Ja." (Student, ht 2011)*

I socionomstudenters beskrivningar lyftes svårigheten att skapa sig en bild av socionomens roll inom hälso- och sjukvården också fram. Socionomens roll upplevdes av många som oklar. En del relaterade denna svårighet till att socionomutbildningen varken hade varit inriktad på kuratoryrket eller på området hälso- och sjukvård. Detta innebar i sig en vilsenhet. Några socionomstudenter pekade även på ett försprång som Hälsouniversitetets studenter har inom hälso- och sjukvårdsområdet. Bland annat gjordes detta med hänvisning till den samverkan som Hälsouniversitetets utbildningar på ett naturligt sett har redan från början. Här tänkte sig vissa socionomstudenter att det för deras del kunde ta längre tid att hitta sin roll i sjukhusmiljön. Socionomstudenterna har här, enligt vår tolkning, pekat på betydelsen av ett interprofessionellt perspektiv redan under utbildningen. I nästa avsnitt kommer socionomstudenternas beskrivningar av detta interprofessionella område att presenteras.

Interprofessionell kompetens

Genom vår analys har vi uppfattat att KUA-perioden genomgående haft en stor betydelse vad gäller studenternas interprofessionella kompetens. Den interprofessionella kompetens som studenterna har förvärvat under KUA-perioden kan sammanfattas i följande delar: Insyn i olika professioners arbete, Teamrondens betydelse, Samarbetet kring omvårdnaden, Socionomens roll och betydelse i teamet samt Helhetssyn.

Studenterna beskriver för det första KUA-perioden som en möjlighet att få insyn i andra professioners arbete. Många säger sig, innan KUA-perioden, ha haft en mer eller mindre begränsad kännedom om de andra professionernas roller och ansvarsområden. Genom möjligheten till interprofessionell samverkan på KUA 82 har bilden av övriga professioner i teamet klarnat. Utifrån socionomstudenternas beskrivningar tycks teamronden ha varit särskilt värdefull för förståelsen av gången i det interprofessionella arbetet liksom för tydliggörandet av de olika professionernas roller och ansvarsområden:

> *"Alltså det var ju väldigt intressant att få reda på vad alla de andra professionerna stod för och hela… bara hur teamronden var uppbyggd liksom. Att man hade ju en väldigt logisk gång, mål och delmål, och… Teamronderna var jätteintressanta och jag lärde mig en massa" (Student, ht 2011)*

Denna möjlighet att få se hur det interprofessionella samarbetet kan fungera i praktiken tycks alltså ha varit värdefullt i sig. Vad studenterna också beskriver, är att detta interprofessionella samarbete också gav dem möjlighet att definiera och tydliggöra den egna yrkesrollen i relation till andra. Det blev tydligt för studenten att socionomen utgör en viktig pusselbit i det geriatriska teamet. Tillsammans kom studenterna i teamet fram till hur arbetet ska fördelas för att patienternas behov ska tillgodoses. Flertalet studenter beskriver teamronden som det forum där det är lättast att ta och få plats som socionomstudent. Upplevelsen var ofta att övriga teammedlemmar respekterade det som socionomstudenten sade och bidrog med. I det vardagliga omvårdnadsarbetet hade socionomstudenterna inte en lika naturlig plats. Att samarbetet kring omvårdnaden är något centralt på KUA, återspeglas även i socionomstudenternas beskrivningar. Det framkommer såväl positiva som negativa sidor av detta omvårdnadsrelaterade samarbete. Några menade att det gemensamma omvårdnadsarbetet försvårade möjligheten att urskilja det specifika för varje yrkesprofession i teamet. Några pekade också på en snedfördelning och hierarkisk ordning i omvårdnadsarbetet, där paramedicinare och sjuksköterskor fick ta det största omvårdnadsansvaret. Genomgående upplevde studenterna ändå att det gemensamma ansvarstagandet för omvårdnaden stärkte samarbetet i teamet. Inte sällan är KUA-studenterna positivt överraskade av att teamet på en vårdavdelning är så medvetet om helhetsperspektivet, att det finns intresse och utrymme för de psykosociala frågeställningarna kring patienten och dennes närstående. En student beskriver i metaforiska ordalag hur studenterna genom teamronden skapar ett sådant helhetsperspektiv kring patienten:

> *"Alltså, man sitter i teammöte, man ser hur olika perspektiv vävs samman då runt patienten. Mot, ja, alla utifrån sina professioner pratar om patienten, hur man kan lösa problem och dilemman och så. Just praktiskt så ser man ju hur, hur det kan fungera" (Student, ht 2010)*

Det finns emellertid även någon student som påtalar att socionomens roll ibland riskerar att hamna i skymundan, vilket därmed kan urholka helhetsperspektivet. Kuratorns funktion som företrädare för det psykosociala perspektivet beskrivs därför som extra viktig i sjukvården som av tradition är medicinskt fokuserad.

Professionell utveckling

I detta avsnitt beskrivs hur tiden på KUA på olika sätt har bidragit till studenternas professionella utveckling. Framträdande delar har här varit: Socionomrollen, Samtal och professionellt förhållningssätt, Omvårdnadsarbetet som möjlighet och hinder, Trygghet och säkerhet i yrkesrollen samt Vikten av reflektion.

Något som genomgående lyftes fram som något positivt i såväl utvärderingar som fokusgruppintervjuer är den möjlighet som KUA-placeringen gav att få en bild av socionomens roll och kunskapsområde inom hälso- och sjukvården. Framför allt värdesätts möjligheten att få prova på detta arbetsområde och att själv få prova på kuratorsrollen. Vi uppfattar att den ökade kännedomen om socionomens roll dels har inneburit nya insikter och dels blivit en bekräftelse på tidigare föreställningar. Några, men långt ifrån alla, var exempelvis inte införstådda med den ensamhet socionomen kan uppleva i sin roll som främsta företrädare för det psykosociala perspektivet:

> *"Jag kände nog att man var… att jag var lite ensam kring just det här sociala tänket, att det var lite annorlunda mot de andra professionernas tänk också. Så det var väldigt roligt att se att jag faktiskt kunde bidra med någonting" (Student, ht 2011)*

Något som de allra flesta studenter lyfter fram som något positivt för den professionella utvecklingen, är erfarenheten av samtalssituationer med patienten och anhöriga. Detta har inneburit en övning i samtalsmetodik och samtidigt också en övning i professionellt förhållningssätt. Många upplevde inledningsvis en osäkerhet inför dessa samtalssituationer. En del önskade att handledaren skulle finnas med som stöd, medan andra hellre ville prova sig fram själva. Ett par studenter beskrev omvårdnadsarbetet som en naturlig ingång till kontakt med patienten respektive en möjlighet att på ett naturligt sätt se patientens psykosociala behov. Att det gemensamma omvårdnadsansvaret stärkte samarbetet i teamet, är ytterligare positiva beskrivningar av omvårdnadsarbetet. I studenternas beskrivningar uppfattar vi samtidigt ett dilemma i de dubbla rollerna; att å ena sidan behöva komma patienten intimt nära genom det vardagliga omvårdnadsarbetet och att å andra sidan försöka skapa en förtrolig samtalskontakt med samma patient. Socionomdeltagandet på KUA innebar här en svårighet att upprätthålla sin profession samtidigt med omvårdnadsarbetet. Förutom att det var svårt, menade en student att det inte heller kändes bra. Den beskrivning som framkom hos praktiskt taget alla studenter var också något som vi tolkar som en tids- och intresserelaterad konflikt, omvårdnadsarbetet och det yrkesspecifika arbetet emellan. Omvårdnadsarbetet skedde enligt mångas upplevelser på bekostnad av de socionomspecifika uppgifterna.

Flertalet studenter uttrycker också en inledande osäkerhet när de kommer till KUA. Denna osäkerhet handlar inte endast om en ovana vid sjukhusmiljön eller bristande kännedom om socionomsrollen, utan också om en mer allmän osäkerhet i situationen. Vi har sett att studenterna efterhand upplevde sig mer säkra på sin uppgift och tydligare kunde avgränsa vad socionomen gör liksom vad som faller utanför socionomens ansvarsområden. Studenterna beskriver också upplevelsen av ökad självständighet, att de kunde ta allt fler initiativ och blev allt säkrare på hur de själva ville utföra sina uppgifter. Flera beskriver dessutom att den osäkerhet som de till en början upplevt till viss del var obefogad och att de faktiskt kunde mer än vad de själva trott samt att de har mer att tillföra än de hade föreställt sig:

> *"Jag kände att i min KUA så, jag kunde mer än vad jag trodde liksom och då blev man mer trygg i sig själv också på ett sätt. Och man tvingas våga på något vis (---) Jag hade nog mer erfarenhet än jag trodde liksom. Ja, det är lite svårt att sätta fingret på exakt vad men det kändes som det gick ju bra liksom" (Student, ht 2010)*

Precis som studenten i ovanstående citat beskriver, kan det vara svårt att sätta ord på upplevelsen av det man gör och det man möter. Vikten av reflektion är ett tema som har återkommit hos de flesta socionomstudenter. På olika sätt har de berört betydelsen av att få reflektera över de tankar och känslor som uppstår inför och efter en samtalssituation. För några var det särskilt viktigt att få en bekräftelse på att de tänkte rätt, andra hade mest ett behov av att bolla sina tankar med handledaren. Möjligheten att få reflektera kring vad som är specifikt för socionomen i hälso- och sjukvård, men även kring var gränserna går för socionomens uppgift har vi också uppfattat som viktig för studenterna. Många studenter har beskrivit den yrkesspecifika handledning som ett särskilt värdefullt forum för sådan reflektion.

> *"Just att man kan, om man ställs inför något problem att man kan få bolla lite idéer där och liksom, tänkbara lösningar och vilka idéer jag har och att man kanske får en bekräftelse, jomen vi kör på det, så skulle jag också ha gjort och så." (Student, ht 2010)*

Flertalet socionomstudenter uttrycker också att KUA har väckt ett intresse för att arbeta som sjukhuskurator, även om det är något de gärna väntar med tills de fått lite mer erfarenhet. Insikter av detta slag ser vi också som viktiga led i den professionella utvecklingen. En del beskriver också att erfarenheten av KUA har gett dem en egen trygghet i det framtida jobbsökandet, vilket tyder på att deltagandet på KUA också har haft en viss personlig betydelse för socionomstudenterna. Detta kommer vi närmare att beröra i följande avsnitt, under kategorin Personlig utveckling.

Personlig utveckling

Utöver den professionella utvecklingen framkommer det i socionomstudenternas beskrivningar också att KUA-erfarenheten på olika sätt har varit betydelsefull för dem personligen. Exempel på personlig utveckling, som vi har sett i socionomstudenternas beskrivningar, är ökad självkännedom med en insikt om egna styrkor och svagheter liksom en insikt om hur man själv fungerar i nya situationer, ett ökat självförtroende genom bekräftelsen av den egna kompetensen liksom av förmågan att ta initiativ och ansvar. Följande citat får exemplifiera ytterligare en del som vi relaterar till den personliga utvecklingen, nämligen en ökad bekvämlighet i de existentiella frågeställningar som aktualiseras i mötet med sjuka patienter och deras anhöriga:

> *"Jag tyckte att man lärde sig också att på något sätt uppmärksamma det man fick med sig också på ett bättre sätt, att det blev mindre jobbigt (---) Jag tror att man får med sig mycket kring just frågor om livet och livets slut liksom så… och att man blir bättre på att hantera det och mer bekväm med det själv också." (Student, ht 2011)*

Vi uppfattar här att förmågan att hantera svåra möten och tunga samtal är relaterad till den professionella såväl som den personliga utvecklingen. Vi tycker oss därför se att socionomstudenternas personliga utveckling till viss del går hand i hand med en professionell utveckling. Följande svar, på frågan om vad KUA har medfört, illustrerar denna iakttagelse:

> *"Men alltså, mycket en personlig utveckling och genom att man själv ändå är redskapet så blir det ju en utveckling inför yrket också" (Student, ht 2011)*

Ännu ett exempel på en sådan parallell utvecklingsprocess hos socionomstudenterna är upplevelsen av att ännu inte vara redo för att arbeta som socionom på sjukhus liksom det upplevda behovet av mer livserfarenhet som en förutsättning för att själv kunna hantera denna roll. Vad som här kan sägas är att deltagandet på KUA genomgående tycks ha ökat intresset för att i framtiden arbeta som sjukhuskurator.

Praktisk kunskap

I detta sista avsnitt gör vi ett försök att sammanfatta den betydelse som KUA-deltagandet tycks ha haft för socionomstudenterna vad gäller frågan om lärande. I utvärderingar och fokusgrupper fick studenterna frågan om vilken typ av kunskap som de har fått med sig genom deltagandet på KUA. Som framgår av nedanstående citat, var det inte helt lätt att benämna denna kunskap mot slutet av tvåveckorsperioden.

> *"Det kan vara lite svårt att sätta fingret på vad det är jag har lärt mig. Men det känns som att det ändå har fastnat väldigt mycket"(Student, ht 2011)*

Flera studenter förvånades över hur mycket de ändå hann med att lära sig under den begränsade tiden på två veckor. Någon tyckte att de hade kommit längre än vad som hade varit fallet i en vanlig arbetsgrupp på utbildningen. Trots att en vanlig kommentar bland studenterna rörde önskemålet om en längre tidsperiod för deltagandet, har de flesta upplevt att tidsbegränsningen kunskapsmässigt innebar en desto mer intensiv och givande period. I flera av de svar vi fick på frågan om typ av kunskap, lyftes emellertid betydelsen av den praktiska kunskapen fram. En student (2010) menar att erfarenheten från KUA blir en praktisk erfarenhet att utgå från och att relatera till teorin under resten av terminen. Den praktiska kunskapen tycks alltså, i enlighet med beskrivningen i citatet nedan, relatera till en verklighet utanför socionomutbildningen.

> *"Den kunskap jag får med mig är mestadels praktisk kunskap, där jag tänker mig att jag tillämpar den teoretiska psykosociala kunskapen man fått med sig från utbildningen och relaterar den till verkligheten. Det har flertal gånger varit svårt att se hur den generella och allmänt breda utbildningen kan kopplas till verkligheten men jag har fått en bättre bild av detta efter KUA." (Student, ht 2010)*

Socionomstudenternas beskrivningar av denna praktiska kunskap omfattar beskrivningar som bland annat rör erfarenheten av det interprofessionella samarbetet, erfarenheten av samtal, erfarenheten av dokumentation. En annan aspekt av frågan kring lärande som framkommit i studenternas beskrivningar är avsaknaden av praktisk kunskap. För många socionomstudenter tydliggjorde KUA-deltagandet vad de behöver lära sig mer av, det vill säga vilken typ av kunskap de behöver fylla på med för att kunna jobba inom hälso- och sjukvård. Ett exempel som många lyfte fram rörde samtal och samtalsmetodik Avslutningsvis, som en avstamp inför vår resultatdiskussion, får nedanstående citat representera en sammanfattande beskrivning av socionomstudenternas tankar och erfarenheter avseende lärande och utveckling:

> *"Väldigt lärorik och intressant period, som gav mycket kring interprofessionalitet, andra yrken och kunskaper, men mycket om mig som person och socionom" (Student, ht 2011)*

DISKUSSION

Resultatet av denna studie visar att möjligheten till interprofessionell samverkan på KUA 82 har bidragit till att socionomstudenterna har utvecklats såväl professionellt som personligt. När det gäller frågan om lärande har socionomstudenterna förutom interprofessionell kompetens förvärvat något som de beskriver i termer av praktisk kunskap. Denna beskrivna kunskapstyp kan vi relatera till något som Benner (1993) benämner veta-hur-kunskap och som hämtas just i den praktiska erfarenheten. Att

som socionom veta hur man kan och ska göra, utgör ett värdefullt och nödvändigt komplement till den teoretiska kunskap som Benner (1993) benämner veta-att-kunskap, vilken socionomutbildningen i huvudsak relaterar till. Den praktiska kunskap som socionomstudenterna genom KUA-deltagandet erhållit relaterar till både det professionella och det interprofessionella området. Den tycks vidare utgöra en förståelse på ett djupare plan som relaterar till både yrkesroll och interprofessionella processer.

Att hälso- och sjukvården inte är en självklar arbetsarena för en socionom, återspeglas i den osäkerhet som framkommer i socionomstudenternas beskrivningar. Trots detta har socionomstudenterna i vår studie till stora delar beskrivit mötet med hälso- och sjukvården som något positivt, som en helt ny typ av erfarenhet innebärande ett antal nya utmaningar. Den bild som handledarna fått är att tidigare praktisk erfarenhet från hälso- och sjukvården har underlättat den första tiden på KUA. Dock har det positiva värdet av två veckors deltagande på geriatriskavdelning överskuggat den inledande osäkerheten som flera socionomstudenter beskriver.

Det interprofessionella lärandet är målet för undervisningsavdelningar (Wilhelmsson et al. 2009). Det empiriska materialet visar att socionomstudenterna både har reflekterat kring och tagit till sig interprofessionell kompetens. Det interprofessionella lärandet handlar inte enbart om att lära om, det vill säga vad andra yrkesgrupper har för ansvarsområden, det handlar också om att lära av de andra professionerna (Pelling 2006). Det interprofessionella lärandet bidrar enligt socionomstudenternas beskrivningar till en känsla av helhet. I detta helhetsperspektiv tillförs ytterligare en dimension genom hälso- och sjukvårdens samverkan med kommun samt via kontakter med andra myndigheter. Det interprofessionella lärandet skulle därför också kunna beskrivas utifrån ett slags interorganisatoriskt lärande (Kvarnström 2007), med en vidgad förståelse för vårdkedjan och rehabiliteringsprocessen i ett längre perspektiv. Genom att socionomen, i enlighet med Lundgrens (2009) beskrivning, fungerar som länk mellan sjukhuset och världen utanför, kan socionomstudenten på ett självklart sätt vara den som bidrar till ett sådant vidgat helhetsperspektiv i teamet.

Teamronden kan sägas utgöra en viktig arena i utvecklingen av socionomstudentens interprofessionella kompetens liksom för möjligheten att utvecklas i sin profession. Socionomstudenterna beskriver teamronden som det forum där de lättast kunde både få och ta plats, vilket vi kan relatera till den respekt socionomstudenterna uppfattade från övriga studenter som också framkommer i socionomstudenternas beskrivningar. För att låna en metafor som beskrivs av Lundin et al (2007), både får och tar socionomstudenterna en viktig pusselbit i det geriatriska kompetenspusslet.

Teamronden har redan en given form och struktur för informationsutbytet kring patienten vilket, med hänvisning till Suther et al (2009), kan bidra till att socionomstudenten får en självklar möjlighet att bidra till helhetssynen kring patienten. I omvårdnadsarbetet däremot, hjälps studenter med olika yrkesbakgrund åt, vilket innebär en otydlighet vad gäller studenternas respektive professionsområden. Trots det delade ansvaret för omvårdnaden, upplever socionomstudenterna en hierarkisk ordning och snedfördelning av arbetsuppgifter. Med utgångspunkt i Blomqvists (2004)

resonemang gällande rollfördelningen i teamet, skulle konflikter och konkurrens kunna uppstå i ett försök att upprätthålla en hierarki som råder yrkesgrupperna emellan. På motsvarande sätt kan motsättningen mellan omvårdnadsarbetet och det yrkesspecifika arbetet förklaras av att socionomstudenterna utifrån en hierarkisk underordning inte ges tillräckligt utrymme att utveckla de yrkesspecifika uppgifterna. Beskrivningarna av socionomens otydliga roll på KUA återspeglar möjligen även det faktum att socionomen, med sitt psykosociala perspektiv, är en icke-medicinsk yrkeskategori i hälso- och sjukvården och på så sätt en ”främmande fågel”. Detta kan bidra till att socionomstudenten blir den som får arbeta särskilt mycket med att tydliggöra sin roll på KUA. Ytterligare en kommentar som i detta sammanhang kan göras är att den akutvårdsinriktning som KUA 82 har, innebär ett patientflöde där behovet av socionominsats kan växla betydligt från vecka till vecka. Följaktligen kan detta, beroende på det aktuella patientläget, ha inneburit en svårighet för vissa socionomstudenter att göra sig en bild av socionomens roll på avdelningen. Samtidigt ska sägas att KUA-deltagandet, också ställer stora krav på studenternas förmåga att ta egna initiativ och eget ansvar för sitt lärande, dels mot bakgrund av att studenterna befinner sig i slutet av sin utbildning och dels utifrån den pedagogiska modell (PBL) som KUA bygger på. Som handledare upplever vi att deltagandet på KUA har ställt frågan om förmågan till ett sådant eget ansvars- och initiativtagande på sin spets för studenten.

Om studenten, i egenskap av socionom, inte får möta och samtala med patienter och anhöriga, blir varken teamrond eller handledning meningsfulla. KUA:s fokus på samarbetet kring omvårdnaden sker enligt socionomstudenternas beskrivningar ibland på bekostnad av det yrkesspecifika. Enligt socionomstudenterna upplevdes omvårdnadsarbetet delvis som ett hinder för den professionella utvecklingen. Utifrån resultatet av denna studie, ser vi att den professionella utvecklingen också är en förutsättning för det interprofessionella samarbetet. Även om det är i relation till andra yrkeskategorier som studenten definierar sin egen yrkesroll, så måste studenten också ges möjlighet att öva på och reflektera kring denna specifika yrkesroll. Med utgångspunkt i socionomstudenternas jämförelse med Hälsouniversitetets studenter och deras försprång beträffande interprofessionell samverkan, vill vi i denna studie peka på värdet och behovet av ett interprofessionellt perspektiv även på socionomutbildningarna. Socionomen är den enda yrkesgrupp i teamarbetet som saknar legitimation. Om socionomer i framtiden ska kunna samarbeta med andra legitimerade yrkesgrupper inom hälso- och sjukvården är det, i enlighet med Ponzer et al (2009), angeläget att de redan under utbildningen ges möjlighet till interprofessionell träning.

Medan omvårdnadsarbetet har inneburit vissa problem vad gäller möjligheten till yrkesspecifikt arbete, har den yrkesspecifika handledningen varit ett desto viktigare forum för professionell utveckling. I den upplevelse av dubbla och ibland svårförenliga roller som studenterna beskriver, uppfattar vi att handledning varit betydelsefull. Professionell utveckling är ett centralt område och den mest omfattande kategorin i denna studie. Socionomstudenterna har i sina beskrivningar av den professionella utvecklingen fångat betydelsen av att utveckla såväl

handlingskompetens som relationskompetens (Røkenes & Hanssen, 2007). Dessa dimensioner av den professionella utvecklingen framkommer i beskrivningarna av samarbetet med övriga yrkesgrupper via den växande tryggheten i socionomrollen, den praktiska kunskapen och framför allt genom beskrivningarna av mötet med och samtalen med patienterna. I enlighet med Östlunds (2012) bedömning av personlig utveckling kan socionomstudenterna, genom möjlighet till reflektion i teamet och i handledningen, sägas ha fått ett visst mått av självkännedom. Genom möjligheten till interprofessionell samverkan kan de dessutom sägas ha uppnått kunskap om andra såväl som kunskap om samverkan (Östlund, 2012).

Det interprofessionella lärandet tillför en dimension extra; yrkesrollen tydliggörs i relation till andra yrkeskategorier, studenten blir tvungen att definiera sin roll. Genom att själv ta initiativ och ansvar blir studenten tvungen att göra avgränsningar till yrkesområdet och reflektera kring vad som ingår i uppdraget och vad som faller utanför. Genom att få definiera sin roll och sitt ansvarområde i relation till de andra yrkesgrupperna, har socionomstudenterna även kunnat identifiera sina egna kunskapsförråd och kunskapsluckor. Insikten om vad man har och inte har och vilka kunskaper man därför behöver fylla på med är en värdefull insikt för den framtida yrkesverksamheten. En sådan insikt är svår att nå enbart genom teoretiska studier. Den praktiska erfarenheten av deltagandet på KUA har hos socionomstudenterna väckt behovet av ytterligare praktisk kunskap, exempelvis vad gäller samtalsmetodik. Med tanke på att det professionella samtalet utgör socionomens viktigaste arbetsredskap (Lundin et al, 2007), kan insikten om detta beskrivna kunskapsbehov också betraktas som ett led i socionomstudenternas fortsatta professionella utveckling.

Visserligen kan socionomprogrammets styrka sägas vara dess bredd, men denna bredd begränsar samtidigt utrymmet för praktiska övningsmoment. Utöver praktiska övningar, är behovet av att vara personligt rustad för själva mötet med människor i hälso- och sjukvården samt de existentiella frågeställningar som här väcks av vikt att ta hänsyn till. I enlighet med Røkenes och Hanssen (2007) handlar det här om att studenten i sin professionella utveckling under utbildningen ska kunna rusta sig med både handlingskompetens och relationskompetens.

För att socionomer i framtiden ska kunna hävda sin profession inom hälso- och sjukvården är det dags att socionomer får möjlighet att skaffa sig spetskompetens inom hälsoområdet. Det interprofessionella lärandet behöver större utrymme inom socionomprogrammet och inom hälso- och sjukvården i Östergötlands landsting finns det möjlighet att få praktisk erfarenhet via klinisk undervisningsavdelning. Genom KUA kan socionomstudenten förvärva interprofessionell och professionell kompetens samt personlig utveckling och på så sätt öka sin anställningsbarhet inom hälso- och sjukvården.

Den tradition som fanns inom social omsorgsprogrammet och den tidigare delen av socionomprogrammet i Norrköping tillhörande Hälsouniversitetet, har med hjälp av detta utvecklingsprojekt på KUA återuppväckts. Dessutom har det blivit klart att utvecklingsprojektet kommer att permanentas, vilket innebär att socionomstudenter även fortsättningsvis får möjlighet att deltaga på KUA 82.

Mot bakgrund av denna studie vill vi avslutningsvis hävda att interprofessionell kompetens ger socionomen fler verktyg inför 2000-talets utmaningar inom socialt arbete, där kunskap om ett hållbart samhälle med bibehållet humankapital kräver kunskap om olika hälsoaspekter och ett ökat samarbete mellan professioner (WHO, 1988).

Fortsatt forskning

Den kliniska undervisningsavdelningen är en utmärkt kontext för fortsatta studier kring interprofessionell samverkan och lärande, där olika professionsstudenter och deras handledare skulle kunna beskriva sina erfarenheter av att ha eller inte ha socionomstudenter i sitt team. Vilka förväntningar och erfarenheter har andra professionsstudenter av kuratorsrollen? Vad och vilken sorts kunskap tillför socionomen i teamronden? Vad är socionomens styrkor och svagheter inom hälso- och sjukvården och hur kan vi förbereda socionomstudenterna för att på ett bättre sätt kunna möta hälsoområdets behov av psykosocial och samhällsvetenskaplig kompetens?

Metoddiskussion

Denna studie har en kvalitativ design. Empiriskt material har samlats från två efterföljande års studenters erfarenheter från KUA. Handledare och lärare har samlat materialet för att utveckla sitt arbete och för att underlätta socionomstudenternas integrering i verksamheten på KUA. Materialet har en bredd trots att det är ett mindre antal studenter som ingår i undersökningsgruppen. Den blanddesign, med både enkäter, intervjuer och fokusgruppsintervjuer, som denna studie baseras på, ser vi som en styrka. De olika empiriska källorna har sammantaget stärkt den bild som framkommer i resultatet. Att det var olika intervjuare ht 2010 respektive 2011 kan också ses som en styrka, då delvis olika perspektiv och frågor gett en informationsrik datainsamling. Frågorna vid datainsamlingen formar de svar och de diskussioner som studenterna bidragit med. Om andra frågor ställts av intervjuarna hade kanske andra svar erhållits. Det råder dock stor samstämmighet bland socionomstudenterna i deras beskrivningar av sina erfarenheter. De socionomer som varit handledare har hjälpts åt i analysen av det empiriska materialet, vilket betyder att de för att nå samstämmighet har problematiserat resultaten ytterligare.

Socionomstudenterna har deltagit på lika villkor med övriga programstudenter, vilket inte alltid varit lätt från start då socionomstudenterna till stora delar saknar undervisning inom hälso- och sjukvårdens verksamhetsfält. På så sätt är socionomstudenternas tid på KUA mer intensiv och omtumlande. Den positiva förförståelse som finns i forskargruppen av fenomenet klinisk undervisningsavdelning har till stora delar bekräftats av socionomstudenternas erfarenheter. Dock finns det problem med att socionomstudenten både förväntas delta i det direkta vårdarbetet och samtidigt förväntas kunna ha en mer nyanserad samtalskontakt med patienten i sin roll som kurator. Detta har några av våra studenter uppmärksammat. Det är också problematiskt att gå in och arbeta på en vårdavdelning utan att varken

ha fått undervisning i omvårdnad eller i cosmic datasystemet som används inom Landstinget. Oavsett svårigheter så berättar de flesta socionomstudenter att de berikats av sin period på KUA. Socionomstudenternas deltagande på KUA ställer krav på samarbete mellan alla berörda: socionomstudenter, handledare, ansvariga på KUA och ledningen på socionomprogrammet. Samarbete är även ett underliggande krav för samverkan i interprofessionella eller interorganisatoriska team (Kvarnström 2006, 2007, 2008).

REFERENSER

Blomqvist, S., (2004). 'Ju mer vi är tillsammans'" Mångprofessionellt teamarbete i vården. *FOG-report no 50*. Linköping: Department of behavioural sciences (IBV), Linköping university.

Graneheim, U. H., & Lundman, B., (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24(2),* 105-112.

Kvarnström, S., & Cedersund, E., (2006) Discursive patterns in multiprofessional healthcare teams. *Journal of Advanced Nursing, 53*(2), 244-252.

Kvarnström, S., (2007) *Interprofessionella team i vården, en studie om samarbete mellan hälsoprofessioner*. Licentiatavhandling, Linköping Studies in Health Sciences Thesis No. 83, Linköpings universitet. Linköping: LiU-Tryck.

Kvarnström, S., (2008) Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional health care team work. *Journal of Interprofessional Care, 22(2)*, 191-203.

Lundin, S., Benkel, I., de Neergaard, G., Johansson, B.M., & Öhrling, C. (2007) *Kurator inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, C., (2009) *Samarbete genom samtal, en samtalsanalytiskstudie av multiprofessionella teamkonferenser inom smärtrehabilitering*. Avhandling Institutionen för språk och kultur, Linköping Studies in Arts and Science, No. 483, Linköpings universitet, Linköping: LiU-Tryck.

Patton, M. Q., (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage.

Ponzer, S., Faresjö, T., & Mogensen, E., (2009) Framtidens vård kräver interprofessionellt samarbete, *Läkartidningen, 03*, 24.

Pelling, S (2006) *Händerna på ryggen – handledning i interprofessionell, praktisk utbildning,* Linköping: Hälsouniversitetet.

Pelling, S., Kalén, A., Hammar, M., Wahlström, O., (2011) Preparation for becoming members of health care teams: findings from a 5-year evaluation of a student interprofessional training ward**.** *Journal of Interprofessional learning, 25(5),* 328-332.

Røkenes O. H., & Hanssen P.-H., (2007) *Bära eller brista, kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups.

Silén, C., (2004) *Problembaserat lärande – pedagogisk idé och metod*, Pedagogiska enheten Hälsouniversitetet, Linköpings Universitet.

Socialstyrelsen (1998) Kvalitetssystem inom omsorgerna om äldre och funktionshindrade. *Allmänna råd,* SOSFS 1998:8.

Suther, E.,Arndt, J., Arthur, N., Parboosin, J., Taylor, E., & Deutschlander, S. (2009). Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care, 23(1),* 41-51.

Wilhelmsson, M., Pelling, S., Ludvigsson, J., Hammar, M., Dahlgren, L.-O., & Faresjö, T., (2009). Twenty years experiences of interprofessional education in Linkoping – Ground-breaking and sustainable. *Journal of Interprofessional Care*, *23(2)*, 1–13.

World Health Organization. Learning together to work together for health. WHO, Geneva Switzerland 1988, Technical Report series 769.

Östlund, G., (2012) Att bedöma professionsspecifika kompetenser (sid 78-100). Utbildning-Undervisning-Utmaning- Utveckling, en rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011, CUL rapport 16, Edvardsson, Stiwne, E., (red.).

HUR BEDÖMA STUDENTERNAS PERSONLIGA OCH PROFESSIONELLA UTVECKLING?

Maria Stetsko, Torgny Pettersson, Nicolai Astrup och Britt-Louise Toresson-Blohm, Örebro universitet

INLEDNING

Vid socionomprogrammet vid Örebro universitet (ÖU) ingår utbildningsinslaget Personlig Professionell Utveckling (PPU), i flertalet av programmets kurser. Tanken med PPU momenten är att de ska vara en metod att möjliggöra och utveckla studenters reflektioner och ansvarstagande kring sin personliga och professionella utveckling i relation till den kommande yrkesrollen. Upplägget och innehållet för PPU har tydliggjorts genom ett lokalt styrdokument. I dokumentet definieras vad som avses med PPU, vilka övergripande mål som kan tillskrivas PPU samt vilka specifika lärandemål som ska uppnås avseende PPU i programmets olika kurser. PPU-moment som används är samtalsmetodik i form av rollspel samt muntliga och skriftliga reflekterande moment.

Bedömning av studenternas prestationer är något som personalgruppen ständigt diskuterar och utvecklar. Samtidigt som studenterna ska bli bedömda om de uppnått målen ska examinationen också innebära ett lärtillfälle. I likhet med Lundahl (2007) tänker vi att det kan vara svårt att skilja mellan kunskapsbedömning och kunskapssyn då båda ingår i bedömning. En traditionell bild av hur studenternas prestation ska bedömas är att mäta deras kunskaper i förhållande till vissa på förhand givna mål. Enligt Gioka (2008, ref. i Skolverket, 2011) finns en spänning mellan bedömningars olika syften för läraren, dels som underlag för kunskapsbedömning och likvärdig betygssättning och samtidigt ett medel för att öka lärandet hos studenten. Vi inser att det är svårt att enbart beskriva svårigheter med att bedöma studenters prestationer utan att omnämna kunskapssyn. Vi kommer dock inte att närmare beskriva kunskapssyner även om det kommer att kunna framskymta.

ÖU har valt att poängsätta PPU momenten enligt Högskoleverkets rekommendationer (Högskoleverket, 2009:36R). Detta för att tydliggöra att momenten är av lika stor dignitet som övriga kunskapsinslag samt för att lyfta fram att samtalet är centralt i socialt arbete. Därmed uppstår frågan om på vilket sätt vi bäst ska kunna bedöma om studenterna når upp till målen? Hur kan vi på bästa sätt bidra till studenternas personliga och professionella utveckling blir bedömda objektivt, framförallt om det också är av upplevelsebaserad karaktär? Vidare om det är möjligt att bedöma graden av en persons personliga utveckling samt självreflektion? Våra svårigheter med att finna den ”optimala” bedömningen av laborativa momenten såsom samtalsmetodik är något som vi vill dela med oss av och således en utgångspunkt i detta kapitel. Den andra utgångspunkten vi valt att diskutera är hur

vi kan bedöma studenternas prestation, stimulera studenternas egen lärandeprocess samtidigt som det också ska bidra till självreflektion.

Vi kommer att börja med en genomgång av vad som styr verksamheten (examensmål), lokalt PPU-upplägg och dess mål för att sedan redogöra för kunskapsläget avseende bedömningar och lärande. Därefter kommer ett kort avsnitt om formativa bedömningar och formativ feedback och en kort diskussion.

MÅL MED EXAMEN OCH KUNSKAPSFORMER I UTBILDNINGSMÅL

I de examensmål som rör värderingsförmåga och förhållningssätt (Högskoleförordning, 1993:100) anges att studenten ska visa självkännedom och empatisk förmåga, ha ett professionellt bemötande och förhållningssätt samt visa insikt om betydelse av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper. Slutligen ska studenten visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens.

Kurser och utbildningar ska utgå från så kallade *learning outcomes,* det vill säga förväntat studieresultat. Utifrån detta perspektiv lyfts vad studenten ska kunna efter avslutad utbildning istället för fokus på vad utbildningen ska ge. I Högskoleförordningen (1993:100) framgår att grundutbildningars lärandemål ska innefatta i tre olika kunskapsformer såsom kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Om dessa begrepp används för att kategorisera de kunskapsformer som är av intresse för PPU framgår att det primärt är färdigheter och förmågor samt värderings och attitydmål PPU handlar om. Socialt arbete innebär att utövaren använder sig av den egna personen och den personliga relationen i mötet med andra. Utveckling av yrkesrollen och yrkesidentiteten som socionom startar under utbildningstiden och fortsätter under hela yrkeslivet. Utbildaren har ett ansvar för att skapa förutsättningar där studenten får möjlighet att pröva och utveckla olika professionsspecifika färdigheter samt ge utrymme för reflektion inför det framtida sociala arbetet.

Mål med PPU	**Kunskap**	**förmåga**	**Attityd/ värdering**
visa kännedom och förståelse för egna värderingar och attityders betydelse i utövandet av socialt arbete,	x		x
Visa empatisk förmåga genom att kunna beskriva, förstå och möta människor i utsatta livssituationer		x	x
visa handlingsförmåga i professionella möten		x	
visa förmåga att samarbeta i grupp		x	
visa förmåga till reflektion över sin egen kunskapsutveckling		x	

Tabell 1: Mål med PPU i relation till kunskapsformer

PPU VID ÖREBRO UNIVERSITET

I SOU 1995:58 (Alwall, 2004) understryks vikten av att det inom socionomutbildningen finns utrymme för den studerandes utveckling av självkännedom, fördjupning av samtalsövningar och laborativa moment samt utrymme för att diskutera moraliska, etiska, tros- och livsåskådningsfrågor. De nyckelord och definitioner avseende PPU som vi lägger stor vikt vid är att vara professionell socionom, självkännedom och reflektion (Örebro universitet, Styrdokument för PPU, 2011)

Att vara professionell socionom innebär att kunna ha ett professionellt bemötande och förhållningssätt, vilket bland annat betyder att ha empatisk förmåga och handlingsberedskap att kunna agera. Det innebär vidare att ha respekt för den enskilde och dennes lösningar på sin situation. Det i sin tur grundas på och genomsyras av vetenskaplig kompetens, kritiskt förhållningssätt och vilar på tre områden, ämneskunskaper (kunskaper och teorier om socialt arbete), yrkeskunskaper, det vill säga förklaringsmodeller och handlingsstrategier, självkännedom samt etisk medvetenhet (Örebro universitet, 2011).

Förutsättningarna för att nå ett professionellt förhållningssätt i socialt arbete är att den studerande genom självreflektion utvecklar förmågan att förstå och reflektera över sin egen roll i det sociala arbetet. Likaså på vilket sätt den egna historien, ställningstaganden, förförståelsen, värderingar och fördomar riskerar att få konsekvenser för och i det sociala arbetet. Att vara professionell innebär vidare att kunna kommunicera muntligt och skriftligt, kunna förmedla ett budskap till andra samt förstå att hjälparen är en del av båda parters kommunikation och utfallet av denna (Örebro universitet, 2011).

Självkännedom innebär att vara medveten om sina egna värderingar och attityders betydelse i utövandet av socialt arbete. Empatisk förmåga innebär att ha förmåga att sätta sig in i och förstå en annan människas känsla och situation samt att förstå känslor hos den andre utan att relatera dessa till sina egna behov som hjälpare (Holm, 1991). Empati innebär förmåga att härbärgera starka känslor utan att låta sig översvämmas av den andre. Hjälparen måste bli berörd men inte handlingsförlamad eller agera överilat i situationer där till exempel konflikter och starka reaktioner uppstår. Ansvar för det egna lärandet innebär förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens genom att den studerande reflekterar över sitt lärande och det egna ansvaret för detta. Den studerande behöver ställa sig frågan: Vad behöver jag veta och förstå mer än det jag kan? I Styrdokumentet (Örebro universitet, 2011) finns utarbetade PPU moment från termin 1 till termin 7 där det framgår vad momentet innehåller och syftet med det.

Mål med PPU	PPU-moment
Visa kännedom och förståelse för egna värderingar och attityders betydelse i utövandet av socialt arbete	- Introduktionsvecka. - Forumspel. - Värderings- och reflektionsövningar. - Skriftliga uppgifter med självreflektionsfokus.
Visa empatisk förmåga genom att kunna beskriva, förstå och möta människor i utsatta livssituationer	- Möte med brukarorganisationer. - Fallstudier. - Värderingsövningar.
Visa handlingsförmåga i professionella möten	- Specifika tillämpnings- och övningsmoment.
Visa förmåga att samarbeta i grupp	- Arbetsgruppsorienterat arbete. - Gruppkontrakt som följs upp vid handledningstillfälle.
Visa förmåga till reflektion över sin egen kunskapsutveckling	- Självvärdering som följs upp vid samtal, antingen enskilt eller I grupp. - Samtalsövningar med utgångspunkt i autentiska fall. - Kamratvärderande reflektionsprocesser. - Reflekterande team. - Feedback från lärare.

Tabell 2: PPU-moment vid Örebro universitet

Samtalsövningar

Socionomens arbete är kommunikativt vilket innebär att den egna personens betydelse många gånger är avgörande för att möta och förstå en annan människa. Socionomen ingår i en kommunikativ praktik där olika former av samtal är dominerande. Mötet blir en form av hermeneutisk process där den egna förförståelsen hela tiden utvecklas i dynamiken med den andre. I samtalen skall utrymme även ges för att medverka till möjligheter för reflektion och självreflektion. Momentet professionell utveckling innefattar frågan om vad som ingår i en profession.

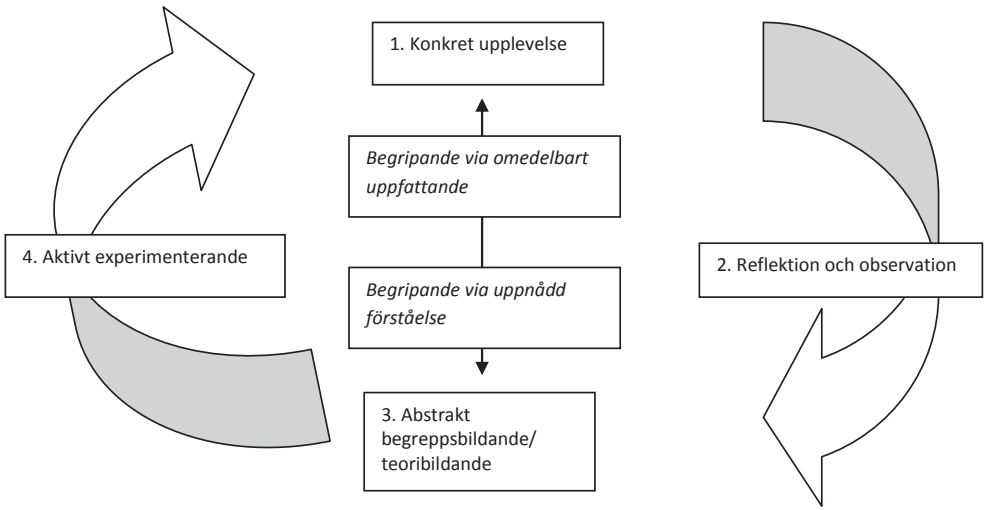
Enligt Sternudd (2000) ges individen, med hjälp av rollspel, möjlighet att utveckla en adekvat förmåga att sätta sig in i andras situationer. Vidare att möta människor och utveckla en förståelse för andras åsikter och ställningstagande. Under rollspelet utvecklas även förmåga till empati då det uppstår en identifikationsprocess i mötet med andra personer och i själva gestaltandet av deltagarnas erfarenheter och upplevelser. I rollspelet är det viktigt att handlingen ska vara så verklighetstrogen som möjligt eftersom det handlar om att deltagarna ska uppleva en speciell situation (jfr Sternudd, 2000). Tanken med rollspel är deltagarens upplevelser skapar möjlighet till reflektion över både sig själv, sin roll men också klientens situation. Även reflektion över egna värderingar kan framkomma via rollspel. Nilsson och Waldemarson (2006) menar att rollspel är en pedagogisk metod som skapar engagemang och utvecklar såväl individ som grupp. Författarna menar att rollspel förenar tanke, känsla och handling och likaså att deltagarna blir involverade och får förmågan att förstå andra människor. Nilsson och Waldermarsson (2006) tänker att ett rollspel har tre faser som består av inledning, själva spelet av en händelse samt en efterdiskussion med hela gruppen. Den kritik som studenterna har till metoden rollspel är att de anser att det är svårt att kunna slappna av då det finns publik. Likaså upplever de att

det blir en ”påhittad” situation varvid det känns obekvämt och konstlat. Rollspel är ibland också förenat med ett visst obehag, framförallt då samtalen på termin 3 videoinspelas. Crafoord (1994) är skeptisk till att använda sig av videoinspelad teknik i rollspel och menar på att den formen av undervisning i samtalsmetodik är till mer skada än nytta då samtalsrummet riskerar bli en teater. Istället förespråkar Crafoord rollspel i en liten grupp. Enligt Crafoord (a.a.) är den bästa inlärningssituationen handledningssamtalet som ska ske tillsammans med några få studenter som träffas regelbundet under en längre tid och hinner lära känna både varandra och lärare. Det är först då det är möjligt att fånga personliga förhållanden, egenheter och talanger samt att inspirera egen samtalskonst.

En möjlig form att träna och lära praktiska moment är Kolbs (1984) så kallade upplevelsebaserade lärande, en modell som innefattar, handling, reflektion och emotioner. I denna form av lärande är syftet att öka medvetenhet om den egna personens betydelse i socialt arbete och detta kan ske genom reflektivt tänkande (a.a.). De rollspelsövningar som studenterna har idag lägger vi lika stor vikt vid att inneha rollen som klient/patient som att ha rollen som socialarbetare. Detta för att studenterna också ska få inblick i att vara den ”hjälpsökande”. Dessa konkreta erfarenheter genom direkta upplevelser av att spela rollen som socionom, patient, klient, förälder, barn etcetera i olika situationer som förekommer i det sociala arbetets praktik är de moment som studenten skall ges möjlighet att träna. Det mest centrala är att mötet med människor i olika kontexter. I momentet ingår också att reflektera över hur jag som klient upplevde mötet med socialarbetaren. Dessa upplevelser ges tillbaka till socialarbetaren som i sin tur får reflektera över både det klienten säger men också över sig själv som samtalsledare. Utöver detta finns också ett reflekterande team som ska ge sin uppfattning om hur bland annat bemötande, hur frågorna ställdes och hur lyhörd socialarbetaren var under samtalet. I det här sammanhanget vill vi påpeka att vår modell för reflekterande team är en något modifierad form av Andersens (2003) reflekterande team. I vår modell finns det reflekterande teamet med i rummet men att det är en rollspelssituation istället för att en handledare intervjuar den handledde. I rollspelssituationen kan den som spelar socialarbetare när som helst bjuda in det reflekterande teamet för hjälp och stöd. Gruppen lyssnar noga på samtalet och får sedan reflektera kring tankar och känslor som rollspelet väckte. Socialarbetaren beskriver sedan för gruppen vad han/hon kunde ta till sig av gruppens olika reflektioner. Slutligen får hela gruppen samtala mer allmänt om de frågor som väckts. Sammantaget tänker vi att samtalsprocessen ska bidra till att öka studenternas professionalitet. Kolb (1984) beskriver att möjligheten till att reflektera över och tolka det som studenten erfarit i en träningssituation kopplat till den egna professionaliteten skapar förutsättningar för ett upplevelseinriktat lärande. Det är dock viktigt att fokusera på vad studenten upplevt.

I likhet med Kolbs Experiential Learning Theory (ELT) betraktar vi de praktiska momenten i PPU lärandet som en process i vilken kunskap skapas genom omvandling av erfarenhet. Kolbs (1984) idé är att det är den ”konkreta, sinnliga erfarenheten” som är kärnan för lärcykeln eller i vart fall något slags erfarenhetsbaserad inlärning. Grundvalen är en förstahandserfarenhet, inte något redan bearbetat. Det är en aktör

som gör erfarenheten, inte en passiv mottagare. Utgångspunkten är lärcykeln. Denna beskriver erfarenhetslärande som en process omfattande fyra faser som var och en representerar ett lärsätt.



Figur 1: Kolbs modell för erfarenhetsinlärning (Kolb, 1984, s. 42, svensk översättning)

I konkret upplevelsefas (1) ligger Fokus för upplevelsen i känslan snarare än i tanken, i det närvarande, personliga och unika. Förhållningssättet är mer intuitivt än vetenskapligt. Det ostrukturerade och outsagda utgör inget hot, utan en möjlighet. I reflektionsfasen (2) noteras element i observationen och deras samband. Här prövas förmågan att kunna gå utanför själva skeendet och betrakta det. Det gäller att förstå meningen i situationer, händelser och idéer genom att observera samt beskriva. Studenten byter perspektiv och tar in olika synpunkter, vrider och vänder samt sätter det som sker i relation till tidigare erfarenheter. Grunden är de egna tankarna och känslorna. En väl genomförd reflektion kräver tålamod, många aspekter och genomtänkta bedömningar. Det är en distanserad och inåtvänd aktivitet, i skarp kontrast till den utåtvända första fasen. Kolb (1984) använder egentligen termen ”kritisk reflektion” för denna fas. I abstraktionsfasen (3) försöker studenten hitta svar på de frågor som formulerats i reflektionsfasen. Ny kunskap jämförs med ”gammal” kunskap. I fas 4 tillämpas de nya kunskaperna och insikterna på olika problem och situationer.

REFLEKTION, EMPATI OCH SJÄLVKÄNNEDOM

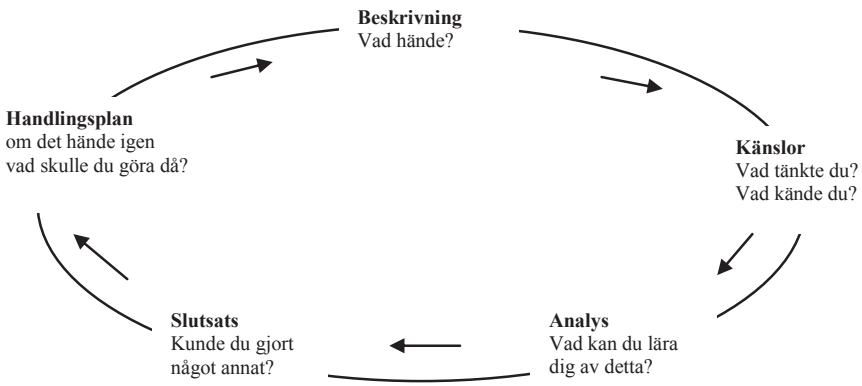
Dewey (1997) menar att reflektion är en aktiv kunskapsprocess. Vidare innebär reflektionen att studenten söker tills hon/han hittar den relation eller det samband

som direkt går att applicera på situationen som studenten befinner sig i (a.a.). Dewey benämner fem faser varav den första benämns som antydan vilket innebär att studenten ställs inför en problemsituation där tidigare erfarenheter inte är tillräckliga för att hantera situationen. Den andra fasen är intellektualisering vilket innebär att formulera problemsituationen som en intellektuell utmaning, exempelvis genom att problematisera vari svårigheterna ligger. Den tredje fasen är hypotesformulering som innebär att söka efter idéer som kan vara till hjälp i nuvarande situation. Dessa idéer uppkommer först spontant med behandlas intellektuellt. Den fjärde fasen är resonerandet och innebär att idéerna utvecklas. Studenten resonerar och bearbetar olika hypoteser och uppkomna idéer samt funderar över dess utfall. Det femte steget benämns som testande av hypotesformulering i handling. Nu får studenten testa den idé som har resonerats fram i konkret handling och provar om problemet blir löst. Dewey (a.a.) anser att oavsett utgång, det till säga om studentens idé fungera eller ej, ger det kunskap. Dewey (a.a.) anser att personen lär sig lika mycket, om inte mer, av sina misslyckanden som av att sina framgångar. Enligt Bjurwill (1998) kan det antas att Schön velat fortsätta på Deweys tankegångar genom att utveckla sin ”leraning by doing”. Schöns pedagogiska tankar kan sägas präglas av en kombination mellan teori och praktik, uttryckt med andra ord det reflekterande tänkandet ska läras genom praktisk övning (a.a.).

Vår tanke med att använda reflektion som metod i samtalsövningarna är bland annat att studenten med stöd av övriga kursdeltagare och lärare ska få fördjupa sin förståelse, upplevelse och därmed sitt lärande. Reflektion över erfarenhet anses öka problemlösningsförmågan samt integrera teori och praktik. Vidare är reflektion en viktig del av de professionella yrkesutövarnas kompetens. Möjligheten till att reflektera över sina och andras erfarenheter innebär att få nya insikter som i sin tur förbättrar kommande praxis (Lavås & Handal, 2001). Ytterligare ett syfte med reflektion är att utveckla personlig kunskap och handling i yrkessituationen samt att skapa trygghet i den egna yrkesrollen. Enligt Högskoleförordningen (SFS 1993:100) skall studenten utveckla självkännedom, förmåga till inlevelse, ett etiskt förhållningssätt samt förmåga att skapa goda relationer, vilket vi menar kan nås genom reflektion. Reflektion kräver kunskap och förmåga att se men också mod att se egna brister.

Reflektion är enligt Egidius (2000) att vända tanken tillbaka till något, exempelvis till tidigare erfarenhet, etiska normer, kriterier på vad som brukar fungera och inte fungera, nya idéer som dyker upp i huvudet. Strikt logiskt tänkande räcker inte utan reflektion handlar om att ge skäl och motskäl samt argumentera med sig själv och andra. Schön (1993) menar att reflektion ofta handlar om att ha omdöme, känna på sig och använda sin intuition. Likaså att det inte är möjligt att bli professionell i ett yrke utan att reflektera. Gibbs (1988) har utifrån Schöns tre begrepp knowing-in-action, reflection-on-action och reflection-in-action utvecklat en reflektionscykel som består av momenten: beskrivning, känslor, värdering, analys, slutsats och handlingsplan. Modellen utgör ett instrument för att medvetandegöra och strukturera reflektioner. Tanken är att det ska bidra till att personen som reflekterar utvecklar sin reflektion till en erfarenhet som också ska ligga till grund för ett kunskapssökande för att hantera situationen annorlunda eller bättre nästa gång den uppstår.

I första steget beskriver studenten en händelse som av någon anledning skapat tankar eller känslor. Andra steget innebär att formulerar de känslor, tankar som studenten hade. I det tredje steget försöker studenten förstå sina känslor och tankar genom frågorna – positivt, negativt? I fjärde steget resonerar studenten om ”vad jag byggde mitt handlande på”. I steg fem drar studenten slutsatser av sitt handlande. Sjätte och sista steget innebär ett ställningstagande till hur studenten kan använda sig av det lärda om det skulle hända igen.



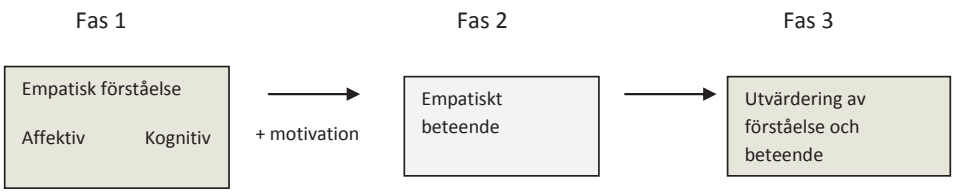
Figur 2

Att öka medvetenhet om den egna personens betydelse kan ske genom reflektivt tänkande (Dewey, 1997). Via reflektion tänker vi att studenterna också utvecklar sin självkännedom. Självreflektion innebär ett granskande av sin egen roll i samspel med andra. Om studenten betraktar sig själv utifrån är det möjligt att fundera över hur man själv bidrog till att någonting gick dåligt (eller bra). Enligt Holm (2001) kan självkännedom utvecklas genom att personen besitter en förmåga att reflektera över sig själv samt har trygghet nog att göra detta (Holm, 2001). Självkännedom beskriver Holm (a.a.) som ett av de mest grundläggande kraven i det professionella förhållningssättet. Den professionelle hjälparen behöver vara medveten om sina behov och känslor för att kunna hindra att de tar över i kontakten med den hjälpsökande. Vidare bör den professionella ha kunskap om sina reaktioner i olika situationer, hur vissa människor framkallar olika reaktioner hos en själv och vilka försvar man själv tenderar att nyttja Om denna insikt saknas finns risken att egna *känslor* tar stor plats i kontakten med patienten/klienten, utan att den professionelle är medveten om det (Holm, 1985).

Förutom reflektion tänker vi att via empati ökas också självkännedom. Cullberg (1988) beskriver att det är genom att utsätta sig för människors insiktsfulla kritik, där ens svaga och starka sidor får komma fram som vi kan utöka vår självkännedom och därmed empatiska förståelse. Holm (1991) ser empati som en inlärd förmåga

som varierar med både inre, psykologiska, och yttre faktorer. För att i utbildningen öka den empatiska förståelsen hos studenten anser Holm (1985) att följande mål bör finnas: ökad medvetenhet om det egna sättet att interagera med andra, ökad medvetenhet om känslomässiga signaler från den hjälpsökande och ökad förmåga att hantera känslomässiga hinder i kontakten med hjälpsökande.

Enligt Holm (2001) är empati en process med flera faser där varje fas bygger på den föregående och samtidigt är en förutsättning för den efterföljande. För att kunna bedöma om en person utvecklar sin empatiska förmåga måste det finnas en modell som också omfattar eventuella hinder och begränsningar för en sådan utveckling. Holm (2001) har konstruerat en modell som utgår ifrån Barrett-Lennards trefasmodell, där faserna benämns som förståelse, beteende och validering.



Figur 3: Empatisk process (Holm, 2001)

I förståelsefasen (fas I) menas att studenten har förmåga att sätta sig in i och förstå en annan människas känslor och psykiska situation. Denna fas har både en känslomässig och kognitiv komponent. Upplevande kontra observerande, närhet konstra distans, inlevelse kontra analys är några begreppspar som kan vara till hjälp i bedömning. Till detta hör förmåga att uppfatta vad som ligger bakom vad klienten/patienten förmedlar, agerar ut, etcetera. Mekanismer i den affektiva och kognitiva rutan avser perception, affektivt och kognitivt rolltagande, tolkning och konstruktion av andras begrepp. Eftersom empati grundar sig på både erfarenhet av andra och självkännedom förutsätter det vissa grundläggande funktioner hos utövaren, exempelvis att inte styras av de egna känslorna i kontakten med den hjälpsökande och förmåga att kunna inta en objektiv syn på sig själv för att växla mellan känslomässigt upplevande och intellektuell bedömning. Dessutom behöver studenten ha en stark identitetskänsla. Förutsättningen för att kunna avläsa och förstå en annan människas känslor är att studenten kan avläsa och tolerera liknande känslor hos sig själv. Yttre faktorer som kan påverka den empatiska förmågan är exempelvis arbetsmiljön.

Termen empatiskt beteende (fas 2) används för att beteckna ett uttryck för empatisk förståelse. Inom ramen för ett professionellt förhållningssätt styr den empatiska förståelsen bemötandet av den hjälpsökande. Enligt Holm (2001) är dock inte det empatiska beteendet begränsat till enbart den verbala kommunikationen i samtalet utan omfattar även de handlingar, val och beslut som görs i alla utrednings-, undersöknings-, behandlings- och omvårdnadssituationer. Empati kan ses som en kunskapsförmedlande process där en person får information om en annan individs

upplevande (a.a.). Hur den professionelle sedan väljer att hantera informationen/kunskapen, hur den härbärgeras och tas om hand beror på motivationen. Detta i sin tur beror på den professionelles roll i förhållande till den andra. Att vara empatisk kan således ses som ett förhållningssätt, som en del i en professionell hållning som ska prägla professionella. Empatiskt beteende förutsätter således förmåga till empati, motivation att omsätta förståelsen/kunskapen om den andre i ett beteende vars syfte i första hand är att gagna den hjälpsökande. Den tredje fasen kan ses som en validering eller utvärdering av den empatiska förståelsen och det empatiska beteendet och omfattar den hjälpsökandes reaktioner på hjälparens beteende. Hit räknas inte enbart den hjälpsökandes medvetna värderingar utan även den information som den hjälpsökande lämnar. Det innefattar hur den hjälpsökande kan ta emot informationen, följa instruktioner, hur förloppet av exempelvis behandlingen fortgår etcetera.

BEDÖMNING OCH LÄRANDE

Trowald (1997) tar upp att examinationers funktion kan ses ur två perspektiv, antingen ett kontroll- och kompetensbedömningsperspektiv eller ett inlärningsperspektiv och motivationsperspektiv (a.a.). Vidare hävdar Trowald att dessa perspektiv tycks stå i motsatsförhållande till varandra trots att de borde anses vara komplementära. I högskolans uppdrag ingår att bedöma den studerandes utveckling och prestation i förhållande till kursplanens lärandemål. I introduktionen till Vetenskapsrådets översikt gällande svensk forskning om bedömning konstateras att bedömningar ur ett pedagogiskt perspektiv *"… kan betraktas som ett system genom vilket utbildningen signalerar vilken kunskap som är vitigt, liksom hur kunnande kan uttryckas och hur kunnighet kan urskiljas och kommuniceras."* (Vetenskapsrådet, 2010)

Lundahl (2007) skriver att *"kunskapsbedömning inte kan skiljas från kunskapssyn. Relationen mellan dessa kommer till uttryck på flera olika sätt. Framförallt kan kunskapsbedömningar främja eller stå i vägen för en önskvärd kunskapsutveckling"* (a.a., s. 44). En traditionell bild kan vara att bedömningar handlar om att mäta studenters kunskaper i förhållande till vissa på förhand givna mål, där varje kunskapsblock efterföljs av ett test för att garantera full behärskning innan man går vidare, vilket kan ses som en behavioristisk syn på kunskap. Kursbetygen betraktas som en motiverande faktor, goda betyg utgör en positiv förstärkning, hotet att underkännas på tentamen som negativ förstärkare (jfr Ramsden, 2003). Det finns även studier som belyser relationen mellan bedömningar, feedback och den studerandes prestationer (Hatties & Timperley, 2007; Shute, 2007) .

Martongruppens forskning visar att studenter anpassar sitt lärande efter vad de tror förväntas att de ska prestera i exempelvis en provsituation (Marton et al., 1999). Typen av bedömning påverkar också relationer mellan lärare och studerande och därmed också det som lärs (Dysthe, 2003). Ramsden (2003) hävdar att studenter gör det de bedömer vara gynnsamt för dem i utbildningssystemet, exempelvis att ägna tid åt att förstå krav och att uppfylla dessa. Studerande utvecklar också tekniker att läsa sådant som förväntas finnas med på prov extra noga, i stället för att lärandet fokuseras blir det därmed bedömningsmetoden som sätts i fokus (Snyder, 1971 i Ramsden, 2003; Miller & Parlett, 1974 i Marton et al., 1999).

LÄRANDE UR ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att alla människor lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang, med tonvikten på *vad* snarare än *om* man lär sig. En sociokulturell syn innebär att lärandet sker i kommunikation med andra människor. ”Ett utgångsantagande i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är att människor handlar inom ramen för praktiska och kulturella sammanhang och direkt eller indirekt samspel med andra” (Säljö, 2000, s. 104). I ett sociokulturellt perspektiv fokuseras bedömningar som metod att utveckla studentens kritiska reflektion kring det egna lärandet och den egna lärandeprocessen. För att åstadkomma detta är det viktigt att den studerande själv deltar i bedömningsprocessen (subjektsyn) och inte bara utgör föremål för evaluering (objektsyn) (jfr Dysthe, 2003).

Enligt det sociokulturella perspektivet är lärande situerat och kontextuellt, vilket innebär att alla mänskliga handlingar är beroende av i vilka sociala praktiker de utförs. Som individ handlar man medvetet eller omedvetet utifrån erfarenheter och kunskaper om vad som är tillåtet, möjligt, vad som förväntas eller krävs i olika sociala sammanhang (Säljö, 2000). Att lärande är situerat innebär att allt lärande sker i en viss situation i en viss kontext; hur en person lär och situationen där det lärs är en del av det som faktiskt lärs (jfr Dysthe, 2003). Vidare ses lärande som socialt i bemärkelsen att det är i relation till och i interaktion med andra (exempelvis studiekamrater, kollegor, lärare, socialarbetare) som kunskap konstrueras. Språket är den mest unika beståndsdelen i mänsklig kunskapsbildning och ses som ett redskap för lärande. Lärande är att delta i en praxisgemenskap. Ett grundantagande i det sociokulturella perspektivet är att lärande sker överallt och alltid. Man betraktar lärande som något som sker genom att delta i en praxisgemenskap vilket kan beskrivas som en gemensam verksamhet där deltagarna har ett ömsesidigt engagemang, gemensamma uppgifter och en gemensam repertoar (t.ex. rutiner, sätt att göra saker, redskap osv.) (fritt efter Dysthe, 2003, s. 64). En praxisgemenskap kan alltså utgöras av en studiegrupp i skolan, en arbetsplats, en familj osv. Deltagande i praxisgemenskap beskrivs först som perifer, vilket betyder att den som lär ännu saknar mycket kunskap som behövs för att kunna delta fullt ut i praxisgemenskapen.

BEDÖMNINGSSVÅRIGHETER I PPU

> *“Learning is applying and modifying one’s own ideas; it is something that the student does, rather than something that is done to the student”. (Ramsden, 2003, s. 111)*

De flesta examinationsformerna är produktinriktade, det vill säga i slutet av varje kurs eller utbildning kontrolleras att studenterna har de teoretiska kunskaperna som läraren anser vara viktiga. Ett problem med examination kan vara när utbildningen har inslag av yrkesinriktade kunskaper såsom empatisk förmåga, praktisk kunskap om samtal, personlig utveckling och mognad. Utifrån vårt styrdokument uppstod frågan hur vi ska bedöma studenternas insatser. Bedömningskriterierna ska vara mät- och observerbara och svara på frågan: Hur vet jag att de studerande kan detta? Det styr också examinationsformerna. Bedömning av ”professionalitet” blir förenat

med vissa svårigheter. Att som socionom vara professionell är inte något statiskt utan ingår i ett livslånga lärande som ska vara en hållning som integreras i yrkesutövning. I yrkesutövningen förväntas socionomen ha förmåga att bedöma sin egen kompetens, likaväl som sina begränsningar. Likaledes identifiera utbildningsbehov och planera sitt framtida lärande. Pintrich (ref i Christersson, Hallstedt, Hartsmar, Högström, Malmberg & Mattheos, 2008) framhåller att förmågan till självbedömning utgör kärnan i professionell kompetens. De problem, i samband med bedömning, som uppstår är bland annat hur vi ska kunna bedöma Godkänd och Väl Godkänd? Det praktiska momentet skall befästa eller bekräfta teorier och arbetsmetoder samtidigt som studenterna konfronteras med att i konkret handling utföra momentet som också ska ingå i den professionella och personliga utvecklingen. Ett annat problem som vi har är att kunna särskilja PPU-momenten från de olika kursernas övriga inslag då vi har PPU-momenten som en integrerad del i kurserna. Ytterligare problem är hur vi kommunicerar vår feedback till studenterna så att den får en lärande funktion. Feedback kan ges på olika sätt men alla dessa har inte positiva effekter på studenters lärande (Hattie & Timperley, 2007).

Skriftliga PPU-uppgifter

Studenterna har, idag, få skriftliga PPU-uppgifter. De skriftliga momenten som används är förberedelse inför samtalsövning där studenten ska beskriva tidigare erfarenheter av samtalsövningar och vad som studenten ytterligare behöver träna på. Likaså ska studenten skriva ner vad det reflekterande teamet ska observera vid samtalsövningen. Efter övningen skriver studenten ner sina tankar kring samtalet samt den feedback som medstudenterna gav efter samtalet. Inför nästa samtal upprepas samma procedur. Samtalen summeras i slutet av kursen tillsammans med läraren.

I vissa kurser används innehållet i samtalsövningarna som underlag för skriftliga dokument, exempelvis då studenterna ska skriva en social utredning. Studenterna ska då först göra övningen och reflektionsmomentet för att därefter skriva journal vars uppgifter avslutningsvis används i den sociala utredningen. När studenterna har fört in uppgifterna i journalen upptäcker de ofta att frågorna exempelvis var felformulerade och att vissa frågor helst saknar relevans. Vid nästa samtal har studenten reflekterat och vill ställa de frågor som de upptäcker saknas. Momentet innebär således vad Dewey (1998) och Schön (i Bjurvill, 1998) betecknar som ett reflekterande tänkande som ska läras genom praktisk övning. I momentet inryms också etiska reflektioner.

SUMMATIVA OCH FORMATIVA BEDÖMNINGAR

Två begrepp som används i samband med diskussion om bedömningar är summativa respektive formativa bedömningar. Syftet med en summativ bedömning kan beskrivas vara att summera eller sammanfatta vad studenten lärt sig i förhållande till mål eller kriterium, dvs. mäta studentens kunskapsutveckling inför exempelvis resursfördelning eller betygssättning (jfr Lundahl, 2011). Om läraren endast har för avsikt att kontrollera hur långt studenten kommit i förhållande till kursens lärandemål

kan bedömningen beskrivas som summativ. En sådan bedömning handlar således inte om att hjälpa studenten att förstå vilka kunskaper den har eller hur studenten behöver göra för att utveckla sina kunskaper (Jönsson, 2011). Hedström (2011) framhåller att ”Summativa bedömningar ofta sker efter själva inlärningsprocessen. Läraren kontrollerar, utvärderar och betygssätter i efterhand.”. Den summativa ansatsen kan betraktas som behavioristiskt influerad[1] syn på lärande medan den formativa har en mer konstruktionistisk utgångspunkt. Den syn på formativa bedömningar som presenteras i följande avsnitt får anses vara sociokulturellt influerad.

Formativa bedömning (ibland även kallad lärande bedömning) syftar till att stimulera studentens prestationer och lärandeprocess snarare än att mäta och bedöma kunskapsutveckling. Jönson (2011) påpekar att summativa och formativa bedömningar till sin form kan vara lika men att skillnaden mellan dem är vad informationen från bedömningen kan och ska användas till, där den summativa genererade informationen inte avses fungera stödjande för studentens lärandeprocess utan istället fungera som instrument för att enbart bedöma exempelvis måluppfyllelse. Den formativa bedömningen har till skillnad från den summativa både till avsikt att bedöma måluppfyllelse, och fungera stödjande i studenters lärandeprocess.

Black och Wiliam (2001) anger följande definition:

> *…the term 'assessment' refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs. (Black & Wiliam, 2001, s. 2)*

En gemensam nämnare handlar om att bedömningen avser stimulera studentens lärandeprocess, att bedömningen inte enbart avser mäta studentens kunskapsutveckling utan också stimulera och främja densamma (Lundahl, 2011). För att bedömningen ska kunna anses vara formativ krävs att det finns preciserade mål dit studentens ska nå samt att det finns en reflektion kring var studenten befinner sig i förhållande till dessa mål. Wiliam (2007) beskriver den formativa bedömning genom tre punkter: Establishing where learners are in there learning, establish where they are going och establish how to get there (a.a.). Hattie och Timperley (2007) uttrycker samma sak lite fyndigare ”Where am i going? How am i going? Where to next?

---

1 Skinner, klassiker inom det behavioristiska paradigmet, skrev bl.a. följande om att utveckla kunskap: ”*Processen fram till att bli kompetent på ett område måste delas in i ett stort antal små steg med förstärkning efter varje uppnått steg… Genom att göra varje steg så kort som möjligt kan förstärkningen ske maximalt ofta medan de negativa konsekvenserna av att göra fel reduceras till ett minimum*” (Skinner, 1954, s. 9 i Dysthe, 2003, s. 35). En behavioristisk kunskapssyn kan sammanfattningsvis ge följande konsekvenser för undervisning och kunskapskontroll:

- lärande sker genom att små kunskapsbitar ackumuleras,
- inlärning måste organiseras sekventiellt och hierarkiskt,
- överföringen är begränsad och därför måste varje mål undervisas explicit,
- man måste ge täta test för att garantera full behärskning innan man går vidare,
- motivationen är något yttre och grundar sig på positiv förstärkning av många små steg (Shepard, 2000, i Dysthe, 2003, s. 42)

Jönson (2011) utgår från en modell vilken berör tre typiska områden vilka skiljer formativa bedömningar från andra bedömningar: (1) att förväntningarna på studenten kommuniceras med studenten genom tydliga mål och bedömningskriterier. (2) att uppgifter och_bedömningskriterier är så konstruerade att de ger information om var studenten befinner sig i förhållande till målen. (3) att feedback ges med utgångspunkt i det som framkommit i bedömning, så att studenten får kunskap om hur hon eller han ska fortsätta sin lärandeprocess för att kunna nå målen (Jönsson, 2011).

Det finns många sätt att skriva fram strategier för lärande bedömningar. I detta kapitel har vi valt att inspireras av och rubricera följande avsnitt med grund i Jönssons (2011) tre områden för formativa bedömningar, nämligen förväntningar, bedömningar och feedback.

FÖRVÄNTNINGAR

> *It seems obvious that to get anywhere, it helps to be clear about where you are going, and yet, until relatively recently, sharing learning intentions and success criteria with students has not been regarded as important."* (William, 2010, s. 69)

För att bedömningen ska få en tydlig roll i undervisningen krävs att studenten på förhand vet vad som krävs i kursen. Om inte studenter har en klar bild över vad som krävs blir det också svårt för studenten att ta ansvar för sitt eget lärande (Jfr Lundahl, 2011). Vikten av tydliga mål bekräftas också av studier, exempelvis Dweck 1999 (i Lundahl, 2011) som i sin studie visat att tydliga inlärningsmål i högre grad än prestationsmål stimulerar djuporienterad och mer användbar kunskap. Centralt för att kunna arbeta med formativa bedömningar är att förväntningarna på studenten kommuniceras med studenten genom tydliga mål och bedömningskriterier, att uppgifter och bedömningskriterier är så konstruerade att de ger information om var studenten befinner sig i förhållande till målen. Detta innebär inte att studenters lärande ska detaljstyras eller att studentens eget ansvarstagande reduceras. Genom att tydliggöra förväntningar, mål och bedömningskriterier kan en högre grad av självständighet förväntas av den studerande i lärandeprocessen. En trygg läromiljö, det vill säga en miljö där den studerande känner sig accepterad och fri att utrycka sig, är viktig för studenters lärande (Ramsden, 2003). Sådan trygghet kan bland annat skapas genom tydliga förväntningar kring exempelvis vilka mål eller bedömningskriterier som gäller för kurser eller kursmoment. Om inte förväntningar tydliggjort finns en risk att den studerande istället för att fokusera på lärandet lägger en stor del av sin energi på att oroa sig för oklara kravnivåer vid bedömningsmoment (jfr Ramsden, 2003). Det är också centralt att lärare tydligt redovisar hur och varför kursens innehåll är relevant för den studerande. I professionsutbildningar torde detta vara okomplicerat, då kursernas innehåll ofta går att motivera i förhållande till studentens kommande yrke och de kompetenskrav som där finns.

BEDÖMNINGAR

I enlighet med en sociokulturell syn är all kunskap situerad och kontextuell går det inte att bedöma kunskap frikopplad från kunskapens sammanhang. Genom att skapa autenticitet i bedömningsuppgifter kan den komplexitet som finns i verkliga situationer efterliknas (jfr Jönsson, 2011). I autentiska bedömningar är det viktigt att bedömningen är relativt öppen. Just den öppna bedömningsstrategin är intressant då den innebär att studenter ges möjlighet att angripa och lösa uppgifter på olika vis, till skillnad från bedömningsinstrument med fasta alternativ (exempelvis multiple choice), där ett eller några sätt att lösa uppgiften betraktas vara ”rätt”. För att en bedömning ska vara giltig krävs att den är direkt, det vill säga en bedömning och råd kring en uppgift studenten genomförde för många veckor sedan är mindre relevant för var studenten befinner sig idag (jfr Jönsson, 2011).

Bedömningsmallar och bedömningsmatriser är verktyg i bedömningsprocesser och kan användas i formativa bedömningsupplägg. I en genomgång av 75 st. refereegranskade artiklar avseende användning av bedömningsmatriser i förhållande till validitet och reliabilitet framkom stöd för att bedömningsmatriser *kan* fungera för att stötta tillförlitlighet och validitet i bedömningar. Dessutom framkom att bedömningsmatriser har en potentiell möjlighet att stimulera lärande och fungera tydliggörande avseende instruktioner (Jonsson & Svingby, 2007). Fördelen med att använda bedömningsmallar är att de ger läraren ett redskap för att med systematik bedöma kunskapsutveckling. Självklart innebär det inte att en bedömning är formativ bara för att det finns en bedömningsmall. För att bedömningen ska kunna få en formativ funktion krävs att bedömningsmallen är så formulerad att den bedömer kvalitativ kunskap genom att innehålla kriterier och nivåbeskrivningar för dessa (Jönsson, 2011). Bedömningsmallen fungerar således inte bara som bedömningsinstrument utan har också en tydliggörande funktion för vad studenten förväntas lära i uppgiften (a.a.). När mallen tillämpas ger den studenten en beskrivning av var studenten befinner sig i förhållande till uppgiftens mål. Om bedömningen dessutom sker i flera steg, så kallad processbedömning, blir processen formativ.

FEEDBACK

> *The main aim of formative feedback is to increase student knowledge, skills, and understanding in some content area or general skill (e.g., problem solving), and there are multiple types of feedback that may be employed toward this end… (Shute 2007, s. 6)*

Feedback kan ha olika funktioner eller vara fokuserad på olika nivåer. All feedback är inte formativ. Enligt William (2011) har feedback till studenter en formativ funktion enbart om den används av studenten för att utveckla sina prestationer. Att ge feedback är inte okomplicerat, och att ge feedback i avseende att stimulera studenters prestationer och lärandeprocess kan vara svårt. Ibland kan feedback till och med bli kontraproduktivt för lärandeprocessen (jfr Willam, 2011; Jönsson, 2011). Om feedbacken blir generell eller abstrakt blir den inte användbar för studenten och feedbacken förlorar därför sin mening (Shute, 2007). Om feedbacken inte ges när

den är relevant har den heller ingen funktion för studenten. Om feedbacken har en personlig ton exempelvis karaktären av beröm riskerar feedbacken att flytta fokus från uppgiften till studenten som person. Detsamma kan faktiskt ske om feedbacken lämnas muntligt istället för skriftligt (a.a.).

Hattie (1999 i Hattie & Timperley, 2007) har i en sammanställning av metaanalyser av studier rörande funktionen av feedback konstaterat att feedback både kan ha positiva men också negativa effekter. Positiva effekter kan bland annat ses i feedback som relaterar till utveckling i förhållande till tidigare uppgifter, feedback som inte påverkar eller hotar det egna självförtroendet. Feedback tycks ha störst positiv effekt när målen för uppgiften är tydliga, utmanande (krävande) men inte allt för komplexa. (a.a.). Beröm, vilket i sig inte innehåller uppgiftsrelaterad information, har låg påverkan på studenters lärande.

Det finns olika sätt att tolka och kategorisera feedback. Hattie och Timperly (2007) [2] utgår från följande nivåer: uppgiftsnivå, processnivå, metakognitiv nivå och personlig nivå.

Enligt Jönsson (2011) är feedbacken på uppgiftsnivå ofta kopplad till fakta och begreppskunskap i uppgiften, om uppgiften är ”korrekt eller inkorrekt”, om det saknas ”information”. Denna typ av feedback är enligt Hattie och Timperley (2007) vanligt förekommande och kan kallas för ”corrective feedback”.

På processnivå fokuserar feedbacken inte längre på uppgiftens faktainnehåll utan hur uppgiften behandlats, genomförts och färdigställt. Det som fokuseras är således färdighets- eller processkunskaper, exempelvis förmåga att genomföra en analys. Studenterna är tänkta att kunna ta med sig erfarenheten från ett feedbacktillfälle för att kunna utvecklas vid nästa, något som dock kräver att studenterna vet hur de ska använda den feedback de får (Jönsson, 2011).

Feedback på metakognitiv nivå handlar om att hjälpa studenter att utveckla strategier i det egna lärande, exempelvis använda feedback eller kritiskt granska sina egna uppgifter. Ett grundkrav för att feedbacken ska vara användbar är att den är relaterad till uppgiften och inte generellt hållen. Ett exempel på metakognitiv feedback är när läraren ger exempel på brister i textbearbetning. Läraren lyfter fram några exempel på brister, tydliggör varför exemplen utgör brister, vilka konsekvenser bristerna skulle kunna få gentemot läsaren (gärna i relation till den framtida yrkesrollen) samt ger exempel på vad författaren bör uppmärksamma för att inte begå samma misstag igen. Slutligen uppmanas studenten att själv se över hela sin text i avseende att identifiera och justera sina brister. Om feedbacken fungerat har studenten upplevt sig motiverad att själv erövra en strategi för att undvika framtida misstag av liknande karaktär.

Feedback av personlig karaktär är valigt förekommande men har låg eller ingen effekt (Hattie & Timperley, 2007). Exempel på denna typ av feedback kan exempelvis vara uppmuntrande utsagor såsom ”bra jobbat” eller ”god insats”. Feedbacken har vanligen ingen tydlig koppling till uppgiften och får enligt författarna alltför lågt

2 Modellen används även av Jönsson 2010, så när vi presenterar modellen rör vi oss mellan dessa båda källor.

värde för studenter för att ha betydelse för deras lärandeprocess. Enligt Kluger och DeNisi 1996 (i Jönsson, 2011) kan det faktisk vara mer effektivt för lärandet att helt undvika beröm.

DISKUSSION

Tanken i vårt sätt att arbeta med PPU är att studenten ska utveckla professionsspecifika kunskaper och färdigheter samt sätta dessa i relation till den egna personens roll och påverkan i det sociala arbetet. Detta är inte något vi tänker att studenten enbart lär under sin utbildningstid, utan vi ser det som en process som påbörjas under studietiden och pågår under hela yrkeslivet. Vi tänker också i likhet med Dysthe (2003) och i överensstämmelse med det sociokulturella perspektivet att lärande ständigt sker och överallt.

Vi vill åstadkomma ett reflekterande förhållningssätt där studenten också inkluderar reflektion kring sig själv i relation till yrkesrollen och möten med klienter. En gemensam nämnare för de PPU mål som finns är att samtliga handlar om eller angränsar till självreflektionsaspekter. En annan gemensam aspekt är att de i låg utsträckning handlar om enkelt mätbara kunskaper, där målen primärt fokuserar på färdigheter, förmågor, värderingar och attityder. En möjlig slutsats är därför att undervisningsformer och bedömningsformer inom PPU bör vara sådana att de stimulerar utveckling av studentens reflektionskompetens.

Vi har svårigheter i våra bedömningar när det gäller PPU. En fråga är om vi inte i tillräckligt hög grad har skrivit fram vad som exempelvis ska ingå i visa ”empatisk förmåga genom att kunna beskriva, förstå och möta människor i utsatta livssituationer” (mål 2), ”visa handlingsförmåga i professionella möten” (mål 3), ”visa förmåga att samarbeta i grupp” (mål 4) samt ”visa förmåga till reflektion över sin egen kunskapsutveckling” (mål 5). Vi tänker att det är möjligt att skriva fram tydligare bedömningskriterier och att arbeta mer strukturerat med dessa mål. När det exempelvis gäller empatisk förmåga är det möjligt att utgå ifrån Holms (2001) modell för bedömning och med utgångspunkt från Gibbs (1988) reflektionscykel avseende reflektion.

Det vi fortfarande är tveksamma över är om bedömningar i PPU ska innehålla mer än betygen Underkänd och Godkänd. Lärandet kan ses som en erfarenhetsbaserad process (jmf Kolb, 1984). Den student som har fler tidigare erfarenheter lär sig kanske fortare att reflektera över människor i utsatta livssituationer, ser sin utveckling snabbare etcetera än en student utan dessa erfarenheter. När det gäller PPU målen två till fem är det primärt inte faktakunskapen som bedöms utan mer personliga egenskaper som ska utvecklas över tid. Vi ser också att läraren i samtalsövningar får en mer handledande roll än bedömande. I den handledande rollen ingår naturligt att inbjuda till reflektion och samtal som är processinriktade. Studenten kan exempelvis vid samma samtalstillfälle få möjlighet att göra om sitt samtal efter att ha reflekterat över varför det inte gick så bra första gången.

Feedback är en återkommande metod för lärande och bedömning i PPU, framförallt när det gäller de praktiska inslagen. Studenten får direkt feedback av både läraren och sina medstudenter i exempelvis samtalsövningar. Shute (2009) påpekar att om feedbacken inte ges när den är relevant har den ingen funktion för studenten. Om feedbacken har en personlig ton exempelvis i form av beröm riskerar feedbacken att flytta fokus från uppgiften till studenten som person. Detsamma kan ske om feedbacken lämnas muntligt istället för skriftligt (a.a.). Shutes synsätt är något som får oss att tänka på hur vi ger feedback. I PPU moment är det nästan oundvikligt att inte feedbacken får en personlig prägel, framförallt när det gäller personlig utveckling. Däremot är det sällan som lärare enbart uttrycker ett muntligt ”bra” utan vid direkt feedback får studenten också reda på vad i samtalet eller i reflektionen som var bra och varför. Även medstudenter motiverar alltid sitt ”bra”. Eftersom lärarstödet i samtalssituationen också får en karaktär av direkt handledning är vi tveksamma till om feedbackbedömningen skulle få större lärandeeffekt om den endast skulle ges i skriftlig form och om då inte den skriftliga feedbackbedömningen riskerar att komma utanför sin kontext. Vi tror oss kunna följa studenternas kunskapsutveckling utan skriftliga inslag. Det finns också risk för att även feedbackbedömning av de skriftliga inslagen jämförs studenterna emellan och då relateras till egen förmåga och begåvning. Skriftliga feedbackbedömningar kan riskera att bli instrumentella och kan invagga studenterna i tron att allt som sker i mötet med klienten/brukaren kan formaliseras via en mall. Vi ser istället alternativa möjlighet att finnas med under exempelvis samtalsövningarna och efterföljande reflektioner. Det som vi tror är mest avgörande för lärande-/förståelsprocessen är om studenterna förstår syftet med momenten och vad dess resultat kan bero på, inte om feedbackbedömningen är skriftlig eller muntlig.

Enligt Shute (2009) bör feedback eftersträva följande för att stimulera lärande:

Vad bör eftersträvas	**Vad bör undvikas**
• Fokusera på uppgiften • Vara klar, tydlig, objektiv och enkel (tillgänglig) • Tydliggöra relationen mellan prestation och lärandemål • Precisera och förklara vad problemet är hur och varför det utgör ett problem	• Undvik normativa jämförelser. • Undvik att endast ge betyg utan kommentarer. • Undvik feedback som kan påverka studentens självförtroende negativt (undergräver lärandet då det flyttar fokus till personen istället för uppgiften) • Undvik eller var mycket restriktiv med beröm. • Undvik muntlig feedback, skriftlig feedback framstår som mer saklig och uppgiftscentrerad.

Tabell 3: Rekommendationer för lärandeorienterad feedback (Shute, 2008, s. 30)

Vi har få skriftliga uppgifter när det gäller PPU. Det mål som kan utvecklas som en mer skriftlig inlämningsuppgift är exempelvis ”att visa kännedom och förståelse för egna värderingar och attityders betydelse i utövandet av socialt arbete” (mål 1). När det gäller feedback på processnivå fokuserar feedbacken inte längre på uppgiftens faktainnehåll utan på hur uppgiften behandlats, genomförts och färdigställts. Bedömningen ska, enligt Jönsson (2011) utgå ifrån hur studenten genomför sin analys. Studenterna ska ta med sig erfarenheten från ett feedbacktillfälle till nästa för

att kunna utvecklas, något som dock kräver att studenterna vet hur de ska använda den feedback de får.

Som lärare, framförallt om det är flera lärare i ett arbetslag, underlättar bedömningsmatriser och bedömningsmallar bedömningen av studenternas examinationsuppgifter. Enligt Jonsson och Svingby (2007) finns stöd i forskningen för att bedömningsmallar kan fungera avseende tillförlitlighet och validitet i bedömningar. Däremot är det ingen garanti för att så sker då lärarna fortfarande behöver vara samstämmiga i vad som menas med innehållet i bedömningsmallen. Jonsson och Svingby (2007) anser att bedömningsmatriser har en tänkbar möjlighet att stimulera lärande. Vi kan se fördelar med att använda bedömningsmallar då det kan bli tydligt för studenterna vad som förväntas av dem för att uppnå målet och vad som eventuellt fattas om målet inte är uppnått. En risk är att dessa bedömningsmallar kan bli för instrumentella, exempelvis avseende de egna värderingarna och attitydernas betydelse. Det är också viktigt att det i bedömningsmallar lämnas utrymme för studentens eget handlingsutrymme och kreativitet.

Sammanfattningsvis kan sägas att tanken med vårt inlägg var att diskutera och problematisera kring svårigheter med att bedöma PPU-moment. Det vi sedan tidigare utgått ifrån är att PPU-momenten ska poängsättas då vi bland annat vill visa på hur viktigt detta inslag är i utbildningen. Då momenten också handlar om personlig utveckling har vi bedömt att den inte går att gradera utöver Godkänd eller Icke godkänd. Den andra frågeställningen som vi har behandlat i detta kapitel är om formativa bedömningar skulle vara någon hjälp i vår bedömning. Summativa bedömningar anses avse mäta studenters kunskapsutveckling i förhållande till givna mål medan formativa bedömningar också handlar om att fokusera på studenters lärande. I PPU-momenten är vi intresserade av att just åstadkomma kvalitativt lärande, eftersom vi menar att reflektion kring sig själv i relation till yrkesrollen som socialarbetare är centralt i ett professionellt förhållningssätt. Med grund i denna enkla argumentation kan vi konstatera att formativa bedömningar har relevans för PPU. Däremot hjälper den formativa bedömningen oss inte nämnvärt avseende betygsnivåerna och där vi också uppfattar att den summativa bedömningen egentligen inte förespråkar något graderingssystem av betyg utan fokus är på studentens lärande, som är en individuell process och inte kan jämföras med någon annans.

REFERENSER

Alwall, J. (red) (2004). Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen. Rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt. Ersta Sköndal högskola: *Sköndalsinstitutets arbetsrapportserie nr 34*. (I samarbete med Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar och Sköndalsinstitutet).

Bjurvill, C. (1998). *Reflektionens praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King´s Collage London School of Teacher Education.

Christersson, C., Hallstedt, P., Hartsmar, N., Högström, M., Malmberg, C., & Mattheos, N. (2008). *Professionellt förhållningssätt. En pedagogisk modell för bedömning av autentiska fall i lärar-, socionom- och tandläkarutbildning*. Härnösand: Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.

Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse*. Stockholm: Natur och kultur.

Cullberg, J. (1998). *Dynamisk psykiatri.* Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, J. (1997). *How We Think.* New York: Dover Publications Inc.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Stockholm: Studentlitteratur.

Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet.* Stockholm: Natur och Kultur.

Gibbs, G. (1988*). Learning by doing: A guide to teaching and learning meto*ds. Oxford: Oxford Further Education Unit.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.

Hedström, H. (2011). Formativ bedömning bra för lärandet. Specialpedagogen 2011-04- 01.Hämtad 2011-10-19 från http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/04/01/formativ-bedomning-bra-larandet

Holm, U. (1991). Empati – arbetsredskap i vården och garanti mot utbrändhet? *Läkartidningen,* volym 48/91 (s. 4091 – 4093).

Holm, U. (1985). *Empati i läkar-patientrelationen- en teoretisk och empirisk analys.* Uppsala Studies in education 24. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Holm, U. (2001). *Empati – Att förstå andra människors känslor.* Stockholm: Natur och Kultur.

Högskoleförordningen (SFS 1993:100).

Högskoleverket (2009:36R). Utvärdering av socionomutbildning vid svenska universitet och

högskolor.

Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2 (2007), pp. 130–144.

Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning.* Malmö: Gleerups .

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey, Prentice Hall, Inc.

Lavås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori.* Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2007.) Kunskapsbedömningar och kunskapssyn. I Lärarförbundet (red), I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet. Hämtat 2011-10-19 från www.skolverket.se

Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1999). Inlärning och omvärldsuppfattning – en bok om den studerande människan. Stockholm: Prisma

Nilsson, B. & Waldemarson, A. (2006). *Rollspel i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education.* London: RoutledgeFalmer

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. *ETS. Research Report* No. RR-07-11, Princeton, NJ.

Sternudd, M. M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv; dramapedagogik i fyra läroplaner*, Avhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts

akademiska förlag.

Trowald, N. (1997). *Råd och idéer för examinationen inom högskolan.* Högskoleverkets skriftserie 1997:14R.

Vetenskapsrådet (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Rapportserie 2:2010.

Wiliam, D. (2007). *"Five Key Strategies" for Effective Formative Assessment.* NCTM: Sssessment Research Brief.

Örebro universitet (2011). *Styrdokument för Personlig och Professionell Utveckling.* Örebro: Institutionen för socialt arbete.

REFLEKTIONSPASS SOM PEDAGOGISKT VERKTYG FÖR PPU – EN UPPFÖLJNING AV SAMTALSLEDARUPPDRAGET

Gunnel Östlund, Linköpings universitet

Detta kapitel är en uppföljning av samtalsledaruppdraget vid socionomprogrammet Linköpings universitet där kontinuerliga reflektionspass under ledning av äldre studenter i årskurs 3 och yrkesverksamma socionomer har genomförts för studenter i årskurs 1 och 2. Samtalsledarnas skriftliga reflektioner har analyserats med begrepp hämtade från Aristoteles kunskapsteori. Grupprocesser som framträder under reflektionspassen enligt samtalsledarna är tillhörighet, smekmånad, och rollsökning och i en växande arbetsgrupp kan en fungerande arbetsgemenskap uppnås där struktur, roller och arbetsfördelning förhandlas.

INTRODUKTION

Vilka kunskaper behöver studenterna för att bli kompetenta yrkesutövare är fundamentala frågor för högskoleutbildningarna och för det senare arbetslivet (Thomassen 2007). Socialt arbete är ett praktiskt yrke som bygger på akademiska studier under tre och ett halvt år men hur förbereder utbildningen studenterna för att de ska få med sig de sociala kompetenser som yrket kräver. De kompetenser som handlar om förmågan att göra kloka val med hänsyn tagen till situation och mellanmänskliga relationer, vilket med Aristoteles kunskapsbegrepp kallas Fronesis. Till skillnad från Episteme som är teoretiskt vetande samt Techne som står för praktiskt och yrkesmässigt kunnande samt konstnärlig och estetisk verksamhet (Gustavsson 2000; Thomassen 2007; von Gregerfelt Kronberg 2012). Kompetens tillägnar människan sig genom handling menar Aristoteles. Fronesis utgår från att göra gott för människan som samhällsvarelse där moral, etik och politik kan innefattas. Fronesis handlar också om att kunna hantera individuella fall med etiskt reflekterad kunskap och att göra mellanmänskliga överväganden men för att göra det behövs också övriga kunskapsformer. I professionell utveckling ingår uppövandet av etiskt och moraliskt omdöme där den enskildes personliga attityder och värdringar sammanflätas med yrkets kunskap och värdegrund.

Högskolverket har i examinationsförordningen för socionomexamen tydliggjort att i utbildningen ska ingå personlig och professionell utveckling (Högskoleförordningen 1993:100). I lärarnas uppdrag på socionomprogrammen ingår då att iscensätta och medverka till att studenten får möta sig själv och reflektera kring läroprocessen. För att utveckla etisk reflekterad kunskap som ingår i Fronesis behöver studenten utveckla förståelse för hur mellanmänskliga relationer påverkar situation och kontext (Thomassen 2007).

Självkännedom och förändring bygger på reflekterad levd erfarenhet där interaktion med andra är en förutsättning (Stern 2005). I socionomens professionsspecifika kompetenser ingår bland annat självkännedom, kunskap om andra och kunskap om samverkan (Östlund 2012). Utan relationskompetens och självkännedom blir det svårt att förstå andras situation (Røkenes & Hansen 2007). För att kunna föra den andre till en bestämd plats måste du finna henne där hon är och börja där som Sören Kierkegaard skrev redan på 1800-talet (Røkenes & Hansen 2007).

I självkännedom ingår också att bli uppmärksam på sitt eget språk och på hur man verbaliserar sin tillhörighet, vilket är en av förutsättningarna för att bidra till reflekterande processer i samtal (Andersen 2003). En medvetenhet om sitt eget språk och sitt sociokulturella sammanhang är en kunskap som behövs för att kunna förstå andras situation och sammanhang. Denna typ av situerad kunskap förväntas den enskilda socionomstudenten tillgodogöra sig under utbildningen men hur det ska gå till preciseras sällan. Andersen (2003) menar att för att förändras behöver människor mötas av det lagom ovanliga eller som Bateson (1972) skriver att människan uppfattar en skillnad som gör skillnad. Det behövs idéer, tankar och responser från andra för att se nya möjligheter. För att de nya aspekterna ska vara möjliga att ta till sig behöver de ligga nära personens egen uppfattning och syn på verkligheten.

Utgångspunkten för socialt arbete är att skapa kontakt men för att nå fram till den andra människan kan det vara viktigt att bli uppmärksam på hur egna handlingar, värderingar och erfarenheter kan hindra eller underlätta kontakten. Subjektiva levda erfarenheter så kallade ”nuvarande ögonblick” är erfarenhetens byggstenar, vilka utgör basen för förändring och kunskapsutveckling (Stern 2005). Dessa erfarenhetens byggstenar återfinns i vardagliga situationer på universitetet så väl som i socialt arbete eller psykoterapeutisk behandling.

REFLEKTIONSPASS

Reflektion handlar om att medvetandegöra och fördjupa förståelsen av det vi sysselsätter oss med. Reflektion- över- handlandet görs genom att tänka över efteråt vad det var som hände och hur situationen hanterades. Reflektion-i-handlandet görs på plats direkt i situationen och då fokuseras på att skaffa nya lärdomar i själva handlandet (Schön 1983). Vid Linköpings universitet (LiU) används reflektionspass på socionomprogrammet som ett pedagogiskt verktyg för att studenten ska få möjlighet att utveckla professionell kunskap genom att reflektera över det egna handlandet samt sin förmåga till samverkan.

Reflektionspass kallas den extra tid som schemaläggs för att studenten under handledning ska ges möjlighet att reflektera över sig själv i förhållande till kursinnehållet och över hur arbetsgruppen fungerar. Reflektionspass har funnits sedan socionomprogrammets start 2003 och inspirationen har bland annat kommit ifrån de reflektionsgrupper som funnits på försök vid flera professionsprogram vid LiU (Edvardsson Stiwne 2004). Reflektionspass under ledning av en samtalsledare pågår kontinuerligt, 8-10 gånger per år under de två första läsåren på socionomprogrammet vid LiU. Under år ett är äldre studenter från årskurs tre samtalsledare för reflektionspassen och under år två är yrkesverksamma socionomer samtalsledare.

Socionomstudenterna arbetar på LiU kontinuerligt i mindre arbetsgrupper (ca 8 studenter). Arbetsgrupperna hålls samman över ett år i taget och bildar en bas för studenternas självstyrda lärande. När gruppuppgifter läggs ut i kurserna är det arbetsgrupperna som ansvarar för utförandet. Dessutom förväntas studenterna använda sig av sin arbetsgrupp för att diskutera kurslitteratur och andra kursrelevanta teman.

Arbetsgrupperna träffas i reflektionspass ca en gång i månaden á två timmar. De yrkesverksamma samtalsledarna träffar utöver reflektionspassen ansvarig lärare vid ett introducerade tillfälle och ett avslutande tillfälle. De äldre studenter som varit samtalsledare har under läsåret utöver reflektionspassen *mötts i* en lärarledd handledningsgrupp vid 10 tillfällen där en introduktion och en utvärdering ingår.

Reflekterande team (Andersen 2003) *är* den metodik som används vid handledningen för de socionomstudenter som är samtalsledare. Det är ett språksystemiskt arbetssätt som vilar på social konstruktionistisk grund. Reflekterande team är en metod som inte fokuserar på lösningar utan som snarare uppmanar till att undersöka kommunikationsprocesser genom att reflektera kring och se fler aspekter av individers språkliga handlingar. Reflekterande team används utöver handledningen för samtalsledarna vid LiU under två kurser som är inriktade på socionomstudenternas professionella utveckling under termin 4 och 5. Detta betyder att samtalsledarna har kommit i kontakt med metodiken i tidigare kurser.

Tidigare utvärderingar av reflektionspassen för samtalsledarna har varit muntliga och skett i samband med avslutningen för samtalsledaruppdraget. För att dokumentera kunskap om reflektionspassen och för att granska hur detta pedagogiska verktyg fungerar gjordes 2011 en skriftlig uppföljning av reflektioner kring samtalsledaruppdraget och 2012 gjordes en skriftlig uppföljning av de yrkesverksamma samtalsledarnas reflektioner kring sitt uppdrag.

SYFTE

Syftet med denna uppföljning är att studera samtalsledarnas erfarenheter av innehåll och process i reflektionspassen.

Vilka kunskapsområden hanteras under reflektionspassen? Vilka grupprocesser beskrivs? Vilken ledarroll används i reflektionspassen? Vilken egen utveckling beskriver samtalsledarna? Vilka verktyg och metoder lyfter samtalsledarna fram som användbara under reflektionspassen?

METOD

Förförståelse

Sedan 2006 har jag varit ansvarig för reflektionspassen på socionomprogrammet vid LiU och min uppgift har bland annat varit att handleda de studenter från årskurs tre som varit samtalsledare. Reflektionspassen under år två leds av yrkesverksamma socionomer och dessa samtalsledare har jag kontinuerligt träffat.

Arbetet med reflektionspassen och handledningen av samtalsledarna pågår även under skrivandet av denna artikel. Under 2010 och 2011 skrev studenter i termin 5 en individuell examinationsuppgift som behandlar egen utveckling och arbetet under reflektionspassen, där jag som examinator *läst mer parten av tentorn*a (ca 150 st). Att få möjlighet att läsa beskrivningar av hur enskilda studenter upplever reflektionspassen och de samtalsledare som de mött under tv*å läsår har varit berikande. De*t finns studenter som varit kritiska till hur reflektionspassen och hur enskilda samtalsledare har fungerat, vilket ger ytterligare perspektiv på utmaningarna i detta arbete.

Etik, datainsamling och bortfall

Data för uppföljningen är de skriftliga reflektioner som samtalsledarna gjorde juni 2011. De studenter som deltog i den muntliga utvärderingen, vilken avslutade deras uppdrag som samtalsledare under årskurs tre fick förfrågan om de ville lämna in sina skriftliga anteckningar för att *möjliggöra en senare* uppföljning. Vid introduktionen saknades 1 av 16 studenter och vid utvärderingen saknades 7 varav 2 var utomlands. Nio samtalsledare deltog i den muntliga utvärderingen och har lämnat sitt medgivande till att deras skriftliga anteckningar kan användas i uppföljningen.

De yrkesverksamma samtalsledarna fick under våren 2012 en förfrågan om att svara på en skriftlig utvärdering. På slutet av utvärderingen ställdes frågan om svaren fick användas i uppföljning av samtalsledaruppdraget. De skriftliga utvärderingarna skickades in via mail alternativt lämnades vid det uppföljande tillfället. Av de yrkesverksamma deltog 9 av 13 samtalsledare.

ANALYS

De anonymt skrivna anteckningarna från de studenter som varit samtalsledare har lästs för att finna gemensamma mönster och variationer i beskrivningarna. Analysen gjordes 8 månader efter det muntliga utvärderingsmötet, vilket möjliggjorde en mer distanserad bild av materialet som samlats in. De yrkesverksamma samtalsledarna skickade in en skriftlig utvärdering som har avidentifierats för att senare analyserats utifrån samma sätt som ovan genom att söka efter gemensamma mönster samt variationer i beskrivningarna. Analyserna har gjorts var för sig men efter hand framträdde gemensamma mönster trots de två olika grupperna av samtalsledare. Resultaten bygger på samtalsledarnas egna beskrivningar. I resultatavsnittet s*ärskiljs* samtalsledarna med hjälp av bokstav och siffror såsom samtalsledare (s1-9) respektive yrkesverksam (y1-9). Som teoretiskt ramverk för resultatanalysen har Aristoteles kunskapsbegrepp använts (Gustavsson 2000; Thomassen 2007).

RESULTAT

Aristoteles talar om tre olika kunskapsformer som *även återfinns i* samtalsledarnas beskrivningar av reflektionspassen. Där Fronesis är konsten att vara klok, vilken innehåller sociala kompetenser och etiskt kunnande samt förmågan att göra kloka val.

Fronesis är också det kunskapsområde som framförallt används inom socialt arbete (Thomassen 2007). I Fronesis tas även hänsyn till Techne som är praktiskt kunnande och Episteme som handlar om teoretiskt kunskap och att veta.

Fronesis är konsten att vara klok

Fronesis är att etiskt reflektera och kunna göra kloka val samt att kunna ta hänsyn till mellanmänskliga relationer i det enskilda fallet. I den skriftliga uppföljningen framkommer att reflektionspassen handlar om att utveckla kommunikationen i arbetsgruppen och att fungera som en klok ledare för detta gemensamma arbete. När studenterna tillfrågas vad de vill jobba med så är det kommunikationsförbättringar. Samtalsledaren förbereder, ofta på förfrågan från gruppen, olika typer av kommunikationsövningar och det är bra om övningarna har ett genomtänkt syfte (s1). Under reflektionspassen diskuterar också arbetsgruppen tankar, känslor och etiska funderingar samt behovet av att som socionom ***öka sin självkännedom***. Andra ämnen som tas upp är förväntningar på VFU och på yrkesrollen (y1, 2, 5, 8), värdegrund, tvångslagstiftning mm (y7). En del arbetsgrupper får även möjlighet att delta i den yrkesverksamma samtalsledarens arbete. Arbetsgrupperna träffas ibland för reflektionspass på samtalsledarens jobb (y1, 2, 8, 9) och några studenter får hos den yrkesverksamma samtalsledaren vara med och hålla egna samtal (y1, 2).

Samtalsledarna menar att arbetsgruppens inställning till reflektionspassen får betydelse för hur mycket gruppen utvecklas och vad de vågar ta upp tillsammans. Det är olika hur engagerade och öppna studenterna är i arbetsgruppen. Vissa grupper kommer långt på ett år i förhållande till öppenhet och grad av samarbete. Råd som ges från de studenter som är samtalsledare är att bjuda på sig själv och att berätta om egna erfarenheter samt att ha trevligt ihop och att fika tillsammans, det underlättar dialogen.

> *Förståelse och öppenhet kan anses vara viktig utifrån gruppdeltagarnas egna värderingar men de kanske ändå inte vill beröra personliga saker i sin arbetsgrupp (s2).*

Rollen som samtalsledare är komplex och behöver anpassas till personlighet. Det gäller att verka för ett gott samtalsklimat i gruppen. Det finns många sätt att lösa samtalsledaruppgiften på. Det gäller både att kunna ifrågasätta och att vara stödjade samt att förmedla trygghet. Flera samtalsledare lyfter fram de stödjande delarna av ledarskapet och försöker i första hand förmedla trygghet, exempelvis genom att visa för gruppen att de är en bra grupp genom att verbalt uttrycka beröm till studenterna (s6). Det går också att stödja gruppens process genom att använda den informella ledaren som en resurs (s6, 9), andra samtalsledare säger att det är viktigare att våga utmana sin grupp (s1).

> *Det är viktigt att ta i känsliga frågor men ändå att kunna behålla en allians med gruppen vid konflikter (s4).*

Samtalsledaren behöver kunna vara den som håller i strukturen men det är lika viktigt att visa på glädje och möjligheter i det sociala arbetet och att låta gruppen få ”slänga sig i lianerna” (y4). I ett gott samtalsklimat ingår att skapa en relation till alla i gruppen och se till att alla får utrymme att höras, synas och komma till tals på sina egna villkor. Samtalsledarna vill medverka till att studenterna reflekterar kring det som händer i gruppen under reflektionspassen men även mellan träffarna. D***å är d***et angeläget att vara lyhörd och intresserad av vad gruppen har med sig och se var de befinner sig i sin utvecklingsprocess. Samtalsledaren kan bidra till en positiv och stärkande process genom att vara tillåtande och öppen där gruppen får hjälp att vandra mellan perspektiven individ och grupp. Ledaren för gruppen framåt och gör studenterna uppmärksamma på olika aspekter som kommer fram i samtalen (y9). Den yrkesverksamme samtalsledaren kan ***även vara*** en bro mellan student och yrkesliv (y8). En av de studenter som varit samtalsledare tyckte att det fanns en risk att bli betraktad som en lärare och att det var svårt att inte få vara en i gänget (s8). Samtalsledarna menar att de är rollmodeller genom sitt agerande, när det gäller förmågor som att redovisa sina egna tankar eller att vara kreativt eller demokratisk.

> *Att vara liksom en fadder är en bra rollmodell, där det ingår att visa en ömsesidig respekt (s7).*

Ibland lyfts också av studenterna fram egna förebilder som samtalsledaren från ettan (s7) eller den lärare som varit handledare för reflekterande team i den universitetsförlagda delen av VFU kursen (s1). Någon student tar upp betydelsen av handledningen under pågående uppdrag för att klara av svåra situationer som exempelvis mobbing i gruppen (s8). En annan student menar att det från socionomprogrammets sida var luddigt kring hur samtalsledaren skulle vara som ledare, vilket studenten uppskattade då det blev möjligt att utveckla en egen ledarstil (s5). Det fanns en student som tyckte sig redan ha med sig tillräcklig kunskap om ledarrollen men som såg nya utmaningar i att möta en arbetsgrupp som består av yngre studenter från samma program. Att leda en studentgrupp som student är en extra utmaning, *då det gäller att våga stå för att de egna studierna har gjort skillnad och att du som äldre student har mer erfarenhet*, än de studenter som just startat sin utbildning.

Flera studenter påpekar den specifika utveckling samtalsledaruppdraget medfört och hur speglingen från arbetsgruppen bidragit till personlig utveckling, säkerhet och självkännedom (s2, 5, 6, 7, 9). Samtalsledarna känner stolthet över att ha exempelvis ha lärt sig skapa kontakt (s8) eller över sina kunskaper från utbildningen som blir konkreta via samtalsledarrollen (s7). De k*änner s*tolthet *över att våga ta plats i stället för att känna ångest inför varje träff (s6) eller över att lärt sig* att ta egen ståndpunkt och inte vara så konflikträdd (s2). Studenterna som varit samtalsledare blir *bättre på att* berätta om sig själva (s1) och mindre rädda för att vara tyst tillsammans med andra (s9).

Kunskapen och förståelsen har ökat kring vad det innebär att vara en klok ledare. De studenter som varit samtalsledare *känner sig stärkta i sin ledarroll och får självbilden* bekräftad (s3) och känner sig duktiga som klarar uppdraget trots osäkerhet vid starten (s5). De har som samtalsledare lärt sig att kunna hantera olika personligheter (s7).

> *Var orolig i början kände krav på att vara duktig, känner mej stärkt i min ledarroll kände mej så lyckad efter varje träff, även om jag vet att det finns saker jag kunde gjort bättre (s5).*

Det kan vara svårt att leda gruppen när den är ojämn i både ålder och erfarenhet menar samtalsledarna. De yrkesverksamma tycker också att det ***är utvecklande*** och spännande (y1) men ibland svårt att vara samtalsledare. Ett par personer dominerade och några var mycket tillbakadragna, vilket förstärktes snarare än mattades av trots att vi pratade om detta (y7). Vissa studenter har kanske valt socionomprogrammet trots att de egentligen vill något helt annat (y6) och det kan vara svårt att få gruppen att öppna sig (s4). Rollen som samtalsledare ser olika ut beroende på grupp, ibland måste man ta en större roll i gruppen och ibland en mindre (y9).

> *Trots ett långt yrkesliv kan man lära sig nya saker, man kan även bli osäker fast man har lång erfarenhet (y3).*

En kombination av flera typer av kunskap behövs dock enligt de yrkesverksamma samtalsledarna för att fånga studenternas intresse och engagemang. Det gäller exempelvis att kunna växla mellan teoretisk inlärning och emotionell inlärning (y4).

Episteme är att veta

Episteme är teoretiskt vetande också detta kunskapsområde refererar samtalsledarna till när de pratar om innehållet i reflektionspassen. I detta avsnitt benämns de teoretiska modeller som samtalsledarna använder men till dem kommer inte referenser att ges här. De yrkesverksamma samtalsledarna berättar om att de använder specifika metoder under reflektionspassen så som motiverande samtal (y1, 3), psykoedukation och beteendeanalys, funktionell familjeterapi, mindfulnessövningar och övningar i acceptans av tankar och känslor och så kallad defusion eller fusion samt att jobba här och nu (y5). När samtalsledarna jobbar med olika kommunikationsövningar används ibland FIRO-modellen som utgångspunkt för att diskutera kring hur just den här gruppen fungerar, vilket gäller både äldre studenter och yrkesverksamma samtalsledare. Samtalsledarna menar även att reflektionspassen ger studenterna möjlighet att reflektera kring självstyrt lärande och studieteknik. Reflektionspassen kan både utgå ifrån studenten som person men också från läroprocesser mer generellt (y5) och ibland kan arbetsgruppen under reflektionspassen få hjälp av samtalsledaren att reflektera kring kursuppgifter (y2, 3), vilket också de studenter som är samtalsledare lyfter fram.

Techne är att kunna

De studenter som är samtalsledare samt de studenter som ingår i reflektionspassen har lärt sig mer om hur grupper fungerar. Det praktiska kunnandet finns framförallt representerat i samtalsledarnas beskrivningar av arbetet med grupper och *för samtalsledarens del kan det handla om att* lära sig att se gruppens behov (s1, 2). I samtalsledarnas beskrivningar framkommer att de utvecklat ett praktiskt kunnande som kan liknas vid påbörjad hantverksskicklighet. Gruppen är det material som ”hantverkaren” eller i detta fall samtalsledarna har att arbeta med. Hantverksstrategier som används av båda typer av samtalsledare är att starta upp reflektionspasset med en incheckningsrunda med ”vad står ni i idag/vad har hänt sen sist” där tankar kring pågående universitetsstudier och det personliga läget avhandlas samt att använda sig av gruppkontrakt. Det är också viktigt att göra tydliga avslut säger de yrkesverksamma. Viss struktur och ramar går att hantera lika i reflektionspassen men det finns också olikheter som måste hanteras såsom individuella olikheter när det gäller studievanor, levnadsomständigheter, behov av struktur, samt olika visioner (s9). Men ofta tar det tid att upptäcka att gruppen består av olika personer och *för deltagarna att uttrycka olika åsikter.* Framförallt om de programkurser studenterna deltar i inte innehåller specifika uppgifter till arbetsgruppen (y1, 2). *“Samtalsledarna förmedlar att grupper och gruppdeltagare är olika och att du bör räkna med det även om studenterna till en början uttrycker samstämmighet. Deltagarna kan trots detta lära sig att samarbeta och fungera ihop även om alla i gruppen inte vill umgås privat” (s3).*

> *Fram tills den femte träffen tog gruppen positiva kliv framåt, pratade med varandra och delade med sig på ett konstruktivt sätt men sedan stannade utvecklingen av (y1).*

Om gruppen inte träffas naturligt mellan reflektionspassen så finns det ingen grupprocess att arbeta med. Grupper i gruppen så kallande allianser, samarbetssvårigheter eller konflikter påverkar grupprocessen. En handlingsstrategi om gruppens reflektion avstannar är att revidera gruppkontraktet något som kompetenta arbetsgrupper också själva föreslår (y2). En grupprocess kan vara oerhört smärtsam klarar gruppen smällarna så är det en bra grupp (y6). Men även i en välfungerande grupp kan individerna vidareutvecklas via reflektionspassen menar samtalsledarna.

Grupprocesser handlar om att hitta varandra i gruppen menar de äldre studenter som är samtalsledare. Att både hitta sig själv och att hitta de andra. Vem är jag i den här gruppen? En grupprocess är ständigt pågående både i studiegrupper och i arbetslivet. Det räcker att en person är frånvarande eller att en person byts ut så blir det en ny grupprocess (y6). Enligt samtalsledarna känns gruppens olika utvecklingsfaser igen under ett läsår. En grupp går igenom olika stadier som samtalsledarna får syn på i sitt arbete. Delar av det som beskrivs ifrån gruppens process kan återfinnas i litteraturen även om de studenter som är samtalsledare inte direkt nämner detta i sina skriftliga anteckningar.

En kritisk kommentar [mot reflektionspass] är att det ibland kan vara svårt för arbetsgruppen att bli en grupp och att hitta ett "vi"(y2).

Ett avgörande steg i gruppens process handlar enligt samtalsledarna om att känna tillhörighet till sin arbetsgrupp och att gruppens deltagare ska förstå syftet med reflektionspassen. N*är* studenterna i arbetsgruppen känner att det finns ett vi och när de accepterar att det kan vara en tillgång för gruppen att ha extra tider för reflektion under handledning.

Om gruppen inte förstår eller inte accepterar syftet med reflektionspassen så kan närvarokraven leda till en ökad stress i arbetet (s5).

Gruppen är något eget, det går att känna spänningar och motstånd och det känns när ledaren blir accepterad som en resurs. *Nästa steg i grupprocessen är ofta en tid av smekmånad.* Under den så kallade smekmånaden blir svårt att i gruppen särskilja jag från vi och studenterna bildar allians samt är mest gulliga mot varandra (s1). Arbetsgruppen håller då en enad front och vågar inte riktigt se att medlemmarna har olika åsikter och behov. Det kan vara svårt att diskutera och reflektera eftersom deltagarna tar för mycket hänsyn till varandra (s4). En gemensam fasad upprätthålls utåt och ibland får samtalsledaren svårt att ta sig in i gruppen. Konflikter soppas gärna under mattan exempelvis när ett arbete underkänns så vågar inte gruppen diskutera vad som gick fel (s8). Ett sken av smekmånad kan finnas i en arbetsgrupp under hela läsåret även om studenterna kan uppskatta att ha någon utomstående med att st*ställa frågor till (s*6).

Här [smekmånad] *kan även yttre fiender hålla gruppen samman såsom exempelvis att vara arg på lärare (s9).*

Ytterligare en grupprocess som identifierats av samtalsledarna handlar om rollsökning och innehåller undersökande av olikheter (s2). Deltagarna tar automatiskt olika roller i en grupp och ibland blir rollerna permanenta strukturer som påverkar arbetsfördelningen i gruppen. Det kan även finnas grupper i gruppen som skapar säkerhet för individerna som ingår men osäkerhet för de som står utanför. Små grupper som består av intressegemenskaper exempelvis utifrån ålder, familjesituation eller att vara en pendlare eller ej (s3).

Om gruppen inte vågar ta upp konflikter med varandra så avstannar självständighetsprocessen även om deltagarna är personliga och känner varandra väl (s4).

Studenternas eget ansvar för reflektionen och det egna lärandet *återkommer som diskussionspunkt under uppföljningen av reflektionspassen både hos* de *äldre studenterna och hos de yrkesverksamma. Det gäller enligt samtalsledarna att få arbetsgruppen att använda reflektionspassen för sina egna kunskapsbehov* och att nå fram till en fungerande arbetsgrupp (s6, y6), d*är gruppmedlemmarna medverkar i planeringen av innehållet* i reflektionspassen och tar ansvar över det egna lärandet. Det är då samtalsledaren kan lämna över ansvar så att studenterna själva planerar och leder gruppens arbete. En kompetent grupp kan ta ansvar för gruppens arbete och formulera reflektionspassens innehåll själva. En väl fungerande grupp tar tillvara de erfarenheter de fått med sig från första läsårets reflektionspass menar en av de yrkesverksamma (y5).

> *En arbetsgrupp som är reflekterande vidareutvecklas och kommer vidare i sina arbetsuppgifter samt kan utföra det som var tänkt. De har livfullhet, nyfikenhet och de kan prata på ett bra sätt när de tycker olika och alla kan komma till tals med lite stöd (y6).*

I en väl fungerande arbetsgrupp tar studenterna ansvar för sitt eget arbete, sin egen reflektion och för att ha ett öppet klimat. Gruppen utvecklar med hjälp av reflektionspassen en självständighet och en fungerande arbetsgemenskap där arbetet kontinuerligt förhandlas, d*är alla får kom*ma till tals och individen *vågar uttrycka sina åsikter.* Arbetsfördelning fungerar väl exempelvis genom att studenterna medvetet byter roller och uppgifter så att alla blir delaktiga. Genom att utöka studenternas möjligheter att se varandras olikheter och ta till vara på dem kan gruppen bli självgående (y3). *När individer* i gruppen kan ta upp positiv och negativ feedback kan problem tas upp istället för att soppas under mattan, vilket kanske inte fungerar förrän vid tiden för avslutningen (s8). Samtalsledarna menar vidare att när studenterna i arbetsgruppen acceptera varandras olikheter och hittar en gemensam ambitionsnivå så kan samarbetet fortgå trots att utförda uppgifter är av varierande kvalitet. Den fungerande arbetsgruppen vågar stanna upp och se vad som händer och ger sig tid att tänka till (s7). En trygghet utvecklas i arbetsgruppen där studenterna stödjer varandras utveckling.

> *Tryggheten har dock en baksida för där finna även rädsla och motstånd för att behöva splittra gruppen (s1).*

DISKUSSION

Det insamlade empiriska materialet har gett insyn i vad som pågår under socionomprogrammets reflektionspass utifrån samtalsledarnas perspektiv. Reflektionspass är en kontinuerlig avsatt tid då socionomstudenterna träffar sin arbetsgrupp för att reflektera kring behov och problem som uppkommer under läsåret. Samma arbetsgrupp (ca 8 studenter) följs åt under ett år. De studenter som

varit samtalsledare beskriver att de har lärt sig nya saker om sig själv, om ledarens roll och om gruppers behov genom sitt uppdrag. De kunskapsområden som är föremål för reflektion sett utifrån Aristoteles kunskapsbegrepp *återfinns in om* Fronesis, Episteme och Techne (Gustavsson 2000;Thomassen 2007; von Gregerfelt Kronberg 2012). Fronesis är det kunskapsområde som styr över socialt arbete som praxis där det är av största betydelse att kunna göra etiskt och moraliskt väl övervägda åtgärder i det specifika fallet med hänsyn tagen till mellanmänskliga relationer.

Utifrån det empiriska materialet blir det tydligt att Techne är ett av de kunskapsområden som tränas med hjälp av reflektionspassen *då de studenter som varit samtalsledare uppehåller sig vid* hur gruppen fungerar och det kunnande som praktiskt ledarskap innebär. Techne handlar om att kunna utföra något praktiskt. Det praktiska kunnandet kan genom reflektion kring problemlösning bli reflekterat och på så sätt bli professionskompetens snarare än tyst och oreflekterat kunnande (Schön 1983; Gustavsson 2000). *Där reflektion kan rikta uppmärksamheten mot hur det individuella kunnandet beskrivs och uppfattas (von* Gregerfelt Kronberg 2012).

Kontinuerliga reflektionspass i en sammanhållen mindre grupp och specifikt samtalsledaruppdraget ger erfarenheter och kunnande kring att jobba med grupper och att fungera i grupp som kan liknas vid hantverksmässigt kunnande det vill säga Techne. I den skriftliga uppföljningen av samtalsledaruppdraget framkommer detaljerade beskrivningar av detta kunnande. Gruppkunnandet (Techne) utvecklas extra mycket hos samtalsledarna när de får möjlighet att följa en grupp under ett läsår. Grupprocesser som framträder under läsårets reflektionspass i arbetsgrupperna är enligt samtalsledarna tillhörighet och acceptans av reflektionspassens *mål. En tid av smekmånad där alla* i gruppen verkar vara *överens* tas upp av flera av de studenter som är samtalsledare. En rollsökningsfas där olika roller formeras vilket kan stanna upp gruppens utveckling beskrivs också. Slutligen utvecklar enligt samtalsledarna flera av arbetsgrupperna en fungerande arbetsgemenskap där arbetsfördelningen förhandlas och där var och en kan komma till tals. Den fungerande arbetsgruppen kan bibehålla ett stödjande klimat och kan skapa tillräcklig trygghet i gruppen så att individerna får lov att utvecklas utan att det hotar gruppens existens (Swedberg 2007). Samtalsledarna menar att en kompetent arbetsgrupp kan ta ansvar och förhandla kring hur samarbetet med kursuppgifter ska gå till i förhållande till mötestider, närvaro, ambitionsnivå osv.

Samtalsledarna menar att få gruppen att ta ansvar för sin egen process är målet för arbetet i reflektionspassen så väl för yrkesverksamma som för de äldre studenter som är samtalsledare. De svårigheter samtalsledaren möter i en ny grupp är att hitta en gemensam acceptans för gruppens uppgift. Det också gäller för arbetsgrupper i stort då uppgiften gör gruppen, utan gemensam uppgift finns ingen grupp (Svedberg 2007). Att förstå vad reflektion är och att den används i socialt arbete som ett led i att förfina och utveckla yrkeskunskapen kan vara svårt *för den som är ny* student.

Fronesis är det kunskapsområde som handlar om att vara klok och att göra etiskt reflekterade val i enskilda fall (Thomassen 2007). Socionomen har som uppdrag att göra gott för den enskilde sett till situationen och att finnas med för att stödja individen att förändras. Samtalsledarna lyckas inte alltid förmedla motivation och

trygghet för arbetsgruppen men gör det ofta i tillräcklig utsträckning *så* att enskilda studenter kan få stöd att utvecklas om de engagerar sig i reflektionspassen. Ibland beskriver samtalsledarna att arbetsgruppen stannar upp i sin utveckling då pågår grupprocesser *där konflikte*r eller samarbetssvårigheter tar energi från uppgiften. I de flesta fall handlar det då om att konflikter gömts undan eller att det blivit grupper i gruppen som har svårt att prata med varandra och i förlängningen får samarbetssvårigheter. Att en arbetsgrupp har kursuppgifter att utföra gemensamt är viktigt *för att* reflektionspassen ska fungera friktionsfritt. Några av samtalsledarna påpekar att deras arbete blir extra svårt om inte arbetsgruppen får kursuppgifter att lösa gemensamt. Under en sådan kurs kan reflektionspassen användas till att lära känna varandra enligt samtalsledarna som ger bra klimat inför framtida kursuppgifter. Dock är det ju svårt att reflektera kring arbetsprocess och samarbete om gruppuppgifter saknas. Samtalsledaren kan dock i bästa fall bidra med sitt tänkande och sina handlingar och bli en modell för hur studenten kan hantera egna och andras reaktioner.

Oavsett arbetsgrupp uppstår konflikter kring ramarna för det gemensamma arbetet exempelvis kring närvaro. Det finns i de flesta grupper också en rädsla för att uttrycka olika uppfattningar och för att visa känslor, vilket samtalsledarna återkommer till. I en växande grupp utökas deltagarnas personliga svängrum och en säkerhet kring att det gemensamma arbetet fungerar, utvecklas över tid. Tiden i en sammanhållen grupp ger nya upplevelser och en utökad erfarenhet om hur grupper och jag själv fungerar. *Även om det finns en risk att negativa processer får stort utrymme i en grupp så beskriver de flesta studenter i sina individuella examinationsuppgifter att reflektionen kring det som hänt* i gruppen är en kunskap som berikat dem. Samtalsledarens roll *är* att bidra till utveckling av gruppens arbete och att utmana studenterna lagom mycket *så att* tidigare erfarenheter utökas (Andersen 2003). En bas för socionomens arbete inom alla verksamhetsfält *är* just att undersöka och reflektera kring människors erfarenheter och behov och att göra väl avvägda handlingar där det enskilda fallet hanteras klokt det vill säga vad kunskapsområdet Fronesis innehåller (Gustavsson 2000; Thomassen 2007).

Det övergripande målet för socialt arbete är att göra gott där förhållandet mellan professionshandlingarna och målet styr praxis (Thomassen 2007). Aristoteles menar att handlingar och erfarenheter föregriper teoretisk kunskap. Akademisk utbildning har ofta ett omvänt kunskapsideal så även socionomprogrammen, vilket försämrar studenternas förberedelser inför att möta arbetslivets krav på professionell kompetens. Målet att göra gott kan låta enkelt men är svårt att genomföra för professionella i kontakt med den enskilda människan. I Fronesis, att handla klokt, används övriga kunskapsformer, att kunna Episteme socialt arbete teoretiskt och att veta hur, det vill säga praktiskt kunnande, Techne.

Professionskunskap underbyggs av reflektion om praktiskt kunnande och problemlösning, vilken inte kan klargöras med hjälp av traditionell vetenskap (Schön 1983; Gustavsson 2000; von Gregerfelt Kronberg 2012). Istället är det den reflekterande praktikern som kan klargöra vad praktiskt kunnande består av. Reflektion över situationen som bidrar till förståelse för egna val och handlingar

utökar så väl studentens professionskunskap som ger individen personlig utveckling. Ett utvecklingsområde inom socionomprogramet är att förflytta fokus från Episteme och lyfta fram Techne och Fronesis så att studenterna kan förstå att det inte finns enkla lösningar utan att i socialt arbete krävs både praktiskt och teoretiskt kunnande för att kunna gör etiskt reflekterade val som är anpassade till situation, person och kontext.

REFERENSER

Andersen, T., (2003). *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen.* Smedjebacken: Mareld.

Bateson, G., (1972). *Steps to an Ecology of Mind.* New York: Ballantine.

Edvardsson, Stiwne, E., (2004). Att se sig själv i andra. En dokumentation av projektet ”Studentledda reflektionstillfällen under första terminen”. *Slutrapport till rekryteringsdelegationen*, Linköpings universitet. LiU-Tryck.

Gustavsson, B., (2000). *Kunskapsfilosofi, tre kunskapsformer i historisk belysning*, Smedjebacken: Walström & Widstrand.

Högskoleförordningen (1993:100). i dess lydelse tom SFS 2010:1064.

Røkenes, O. H., & Hanssen P.-H., (2007). *Bära eller brista, kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups.

Schön, D. A., (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Stern, D., (2005). Ögonblickets psykologi, om tid och förändring i psykoterapi och vardagsliv. Falköping: Natur och kultur.

Svedberg, L., (2007). *Gruppsykologi, om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Thomassen, M., (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis, introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

von Gregerfelt, Kronberg, S., (2012). *Vilja, självtillit och ansvar, kunskapens konstruktion i skapande processer*, Diss Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademins förlag.

Östlund, G., (2012). Att bedöma professionsspecifika kompetenser, sid 78-100. Utbildning-Undervisning-Utmaning- Utveckling, en rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011, *CUL-rapport 16,* Edvardsson, Stiwne, E., (red.).

STUDENTER SOM LEDER STUDENTER

en samtalsmodell som kan bidra till utveckling av ett professionellt förhållningssätt och handlingskompetens under utbildningen

Eva Ekelund Wrangsjö och Tina Wittsell, Stockholms universitet

Fokus i detta kapitel kommer att vara samtal och ledarskap i grupp, där en konkret pedagogisk arbetsmodell kommer att beskrivas. Ledord i modellen är bland annat kontinuitet, integration och progression, liksom handlingskompetens och studentansvar. Behovet av pedagogiskt ledarskap och kompetens kommer också att belysas. Några studenter och lärare kommer att beskriva sina erfarenheter av att delta i och leda dessa samtalsgrupper. För att sätta in samtalsmodellen i ett sammanhang inleds kapitlet med en kortfattad tillbakablick av arbetet med det moment som benämns Professionsspecifika färdigheter (PF) vid institutionen. Vi som skriver detta kapitel har själva arbetat med denna arbetsmodell under många år och vi har även ett övergripande ansvar för PF.

PROFESSIONSSPECIFIKA FÄRDIGHETER – BAKGRUND, MÅL OCH UPPLÄGG

1998 infördes två nya inriktningar inom socionomutbildningen i Stockholm: "Socionomprogrammet med inriktning mot socialpedagogik" och "Socionomprogrammet med inriktning mot omsorg om äldre och funktionshindrade". Dessa utbildningar fanns tidigare vid Hälsohögskolan i Stockholm, där det fanns en lång tradition av professionsutvecklande inslag. I samband med överförandet till Stockholms universitet skapades ett särskilt moment inom dessa inriktningar som inledningsvis benämndes Pedagogisk handledning, men som senare inom den socialpedagogiska inriktningen bytte namn till Pedagogiskt forum.

Institutionsstyrelsen (IS) fattade 2004 beslut om att ett moment med färdighetsträning och personlighetsutvecklande inslag skulle införas och samordnas på samtliga inriktningar. En arbetsgrupp arbetade fram ett styrdokument med syfte att tydliggöra mål och genomförande. En central utgångspunkt för arbetet var att de yrkesförberedande och färdighetsträning inslagen under utbildningen behövde förstärkas, något Högskoleverket påpekade i sin utvärdering av socionomutbildningen 2000. Högskoleverket föreslog att det i examensordningens målformulering ska framgå att utbildningen syftar till att utveckla "ett professionellt förhållningssätt, som bygger på självkännedom och personlig mognad". I utbildningsplanen för socionomprogrammen vid Stockholms universitet finns numera en målformulering om att visa självkännedom, empatisk förmåga liksom förmåga till professionellt bemötande och förhållningssätt.

Momentet, med gemensam momentplan för alla inriktningar, infördes 2006. Det benämns Professionsspecifika färdigheter (PF) och löper under hela utbildningen.

Från och med 2007 är momentet poängsatt med 1 poäng/termin under termin 1-6. Termin 7 är på masternivå, då bjuds studenterna in till ett avslutande tillfälle för att reflektera över och summera utbildningen som helhet.

Den övergripande målsättningen med PF är, enligt den gemensamma momentplanen, att studenterna ska utveckla ett reflekterat professionellt förhållningssätt och handlingskompetens. Utöver teoretiska kunskaper, behöver studenterna även tillägna sig kunskaper om lärande- och grupprocesser liksom att reflektera över den egna professionella, personliga utvecklingen och förhållningssättet i relation till den kommande professionen. I rapporten *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen* (Wittsell 2004) betonas möjligheten till kontinuerlig reflektion över innehållet i utbildningen liksom den egna professionella utvecklingen och den kommande yrkesrollen. Författarna menar att moment av personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning behöver synliggöras i utbildnings- och kursplaner, inslag som ska beskrivas i termer av integration, kontinuitet och progression. Dessa termer var ledande i arbetet med målformuleringarna för momentet vid institutionen och en viktig del i beslutet att låta momentet löpa under hela utbildningstiden. Enligt momentbeskrivningen kan PF ses som ett forum för studenterna att:

- Reflektera kring personlig utveckling i relation till yrkesrollen
- Utveckla kunskap om och förmåga att leda professionella samtal
- Reflektera över och utveckla empatisk förmåga och förhållningssätt
- Reflektera över och bearbeta lärande- och grupprocesser i förhållande till undervisningsgrupper

De första två terminerna ansvarar lärare till största delen för upplägg och innehåll för att successivt överlämna alltmer av planering och genomförande till studenterna. Lärarna svarar då huvudsakligen för ramar, handledning och återkoppling med pedagogiska reflektioner kopplat till studenternas kommande yrkesroll.

I dagsläget (2012) har momentet 84 timmar fördelat på 7 terminer. Första och sista terminen har ett lägre antal timmar än övriga. Förändringar i utbildningens studieordning, ändrad resurstilldelning, större studentgrupper liksom sammanslagningar och förändringar av studerandegrupper har inneburit svårigheter att uppfylla de uppsatta målen. Vid institutionen planeras nu en översyn av hela momentet.

Pedagogiskt ledarskap och kompetens

I den övergripande momentbeskrivningen som arbetades fram 2006 betonas det pedagogiska ledarskapet och kompetensen i arbetet som lärare i PF. För att studenterna ska kunna tillägna sig kunskaper om lärande-och grupprocesser och reflektera över sin egen personliga utveckling i relation till den kommande yrkesrollen behöver PF-läraren egen yrkeskompetens inom området. Nödvändigt är också erfarenhet av och kunskap om grupprocesser samt god förmåga att skapa trygghet i gruppen, för att ett lärandeklimat med möjlighet till reflektion ska kunna utvecklas.

Sedan införandet av det samordnade momentet har PF-lärarna kontinuerligt deltagit i handledning och kompetensutvecklingsdagar för att gynna kvalitet, samsyn och fördjupning. Några exempel: Forumspel, grundutbildning i Motiverande samtal (Motivational Interviewing/MI), Dynamisk pedagogik och Psykodrama.

GRUPPSAMTAL MED STUDENTER SOM SAMTALSLEDARE - BESKRIVNING AV EN ARBETSMODELL

Samtal i grupp ingår som en del i flera PF-moment i olika terminer under utbildningen. Första tillfället som studenter arbetar med denna metod är i termin 5 under den handledda studiepraktiken, då bearbetning av praktikerfarenheter är i fokus. Under denna termin är det seniora studenter som leder samtalsgrupperna. En lärare, med erfarenhet av gruppledarskap och pedagogisk handledning, är bakgrundshandledare. Dessa samtalsgrupper har varit en arbetsform för inriktningen mot socialpedagogik sedan många år, medan den allmänna socionomlinjen arbetar med praktikbearbetning på andra sätt. Syftet med gruppen är att reflektera över och bearbeta sin egen roll och sina reaktioner i personalgruppen och gentemot målgruppen på praktikplatsen.

Att arbeta i dessa samtalsgrupper är en del av utbildningens professionsspecifika inslag och är obligatoriskt. I termin 6 arbetar studentgruppen inbördes i samtalsgrupper om cirka 7-10 studenter. Alla i studentgruppen ska ansvara för att vara samtalsledare i par vid ett tillfälle, även här med en lärare/bakgrundshandledare, som är ansvarig för feedback och pedagogisk fördjupning. På termin 6 ingår denna arbetsform i samtliga inriktningar under utbildningen.

I termin 7 erbjuds 6 seniora studenter att i par vara samtalsledare för den studentgrupp som är ute i sin handledda studiepraktik. Man arbetar i grupper om 7-10 studenter med var sitt par seniora studenter. Grupperna träffas vid 4 tillfällen under den handledda studiepraktiken. Dessutom har samtalsledarna för respektive samtalsgrupp en gemensam introduktionsträff, där ramar och samtalsmodell gås igenom och där olika frågor diskuteras. Till exempel hur man kan ställa frågor som öppnar upp och fördjupar samtal och funderingar kring rollen som samtalsledare och att samtidigt vara student.

Dessa samtalsgrupper har tre syften:

1. Att som student reflektera över och bearbeta sina erfarenheter under studiepraktiken tillsammans med andra som är i en liknande lärandeprocess.
2. Att aktivt delta och bidra i en grupp där studenterna representerar olika verksamheter inom socialt arbete.
3. Att som senior student kunna träna sin ledarförmåga och få feedback på sin utveckling från såväl deltagare som bakgrundshandledare.

Arbetet i samtalsgruppen har en tydlig och i förväg bestämd struktur, där både de seniora och deltagande studenterna sitter i en ring utan bord. Ansvarig bakgrundshandledare sitter utanför ringen ofta med möjlig ögonkontakt med någon av samtalsledarna. Tidsmässigt handlar det om tre timmar med paus inkluderat.

Arbetet sker enligt nedanstående struktur.

Inventering

Samtalsgrupperna inleds med att samtalsledarna genom ”en runda” – går laget runt där varje deltagande student ges möjlighet att kort beskriva var hon/han ”befinner sig just nu” (tankar, känslor, svårigheter, positiva erfarenheter mm). Denna runda använder sedan samtalsledarna som underlag för nästa steg:

Tematisering och prioritering

Under denna del är det ”fryst” för enbart samtalsledarna att tala med varandra. Deltagarna i samtalsgruppen är inte inbjudna att delta i resonemanget. Samtalsledarna tydliggör gemensamt och öppet vad som kommit upp. De ringar in samband och teman som kan vara av betydelse för så många som möjligt och teman rangordnas. Därefter föreslår samtalsledarna dagens teman, vanligen två stycken, och får i regel mandat från gruppen.

Bearbetning

De deltagande studenterna diskuterar det aktuella temat och har ett gemensamt ansvar för att det blir ett fruktbart samtal. Ofta vinner bearbetningen av ett tema på att någon av de deltagare som tagit upp temat vid inventeringen förtydligar och konkretiserar sina erfarenheter och hur hon/han tänkt kring den specifika situationen. Samtalsledarna ansvarar framförallt för samtalets struktur och process; att alla kommer till tals, att hålla fokus utan att stoppa flödet och att tidsramarna hålls. Korta sammanfattningar om vad som kommit upp kan hjälpa till att fördjupa samtalet ytterligare.

Summering

Samtalsledarna gör en kort summering av dagens innehåll, därefter lämnar samtalsledarna över till bakgrundshandledaren.

Avstämning och feedback , bakgrundshandledarens ansvar

Ett tydligt övertagande av ledarskapet sker genom att bakgrundshandledaren sätter sig i ringen tillsammans med samtalsledare och deltagare och tar över ansvaret för avstämning med följande struktur:

- ***Reflektion över ledarskapet.*** Samtalsledarna börjar med att reflektera över hur deras roll har fungerat och hur de ser på gruppens medverkan. De beskriver hur de tycker att de hanterat uppkomna situationer i samtalet, hur de relaterat till varandra och hur de använt sig av möjligheten att ”frysa” och ta hjälp av varandra eller bakgrundshandledaren.
- ***Feedback från gruppdeltagarna.*** Gruppdeltagarna reflekterar över hur det har varit att vara deltagare och det som varit fokus under dagen och hur de ser på samtalsledarnas roll.
- ***Feedback från bakgrundshandledaren*** till såväl samtalsledare som

deltagare. Här ligger fokus på pedagogiska frågor, t.ex. reflektioner över att olika vägval i rollen som samtalsledare får olika konsekvenser. Gruppens engagemang och ansvar är ofta viktigt att lyfta fram. Bakgrundshandledaren kan också lyfta något kort om innehållet i samtalen.

- ***Avslutningsvis*** får samtalsledarna ge en kort kommentar till den feedback de fått.

Övrigt

Genomgående kan samtalsledarna ”frysa” situationen för att tala öppet med bara varandra och/eller bjuda in bakgrundshandledaren i sitt resonemang. Det kan t.ex. handla om frågor som rör ledarrollen:

- Det är svårt att prioritera ett tema, inventeringen blev så spretig
- Hur ska vi gå vidare?
- Hur gör vi när ingen kommer med något material och det är alldeles tyst.
- Hur gör vi när någon eller några viker av från det överenskomna ämnet även om det är väldigt intressant, kan vi bryta mitt i?
- Hur gör vi när någon tar hela talutrymmet eller när någon inte säger något alls?
- Hur gör vi när vi tycker att någon behöver mycket mer stöd eller hjälp än
- detta forum kan ge?
- Hjälp, jag blir alldeles för självupptagen och hör inte vad de andra säger.
- Hur gör vi när deltagarna frågar oss om våra erfarenheter under studiepraktiken?

Ramar och överenskommelser

Vid det första tillfället görs en muntlig genomgång av gemensamma överenskommelser i gruppen. Tilltro till varandra är viktigt om detta ska kunna bli ett angeläget reflektionsforum. Därför sker en överenskommelse om tystnadsplikt; att inte berätta något om någon annan för någon utanför gruppen. Att inte heller prata om det som händer i samtalet under pausen – det urvattnar lätt samtalet. Närvaron är obligatorisk, vid frånvaro ges en kompletteringsuppgift.

NÅGRA STUDENT- OCH LÄRARRÖSTER

I samband med utvärderingar av PF har vi vid många tillfällen fått uppskattande kommentarer om denna samtalsform från studenterna. I samband med skrivandet av detta kapitel ville vi låta några studenter och lärare med erfarenhet av samtalsformen delge sina synpunkter. Vi har intervjuat tre lärare som arbetat med denna samtalsform under ett flertal år. Vid ett annat tillfälle intervjuade vi fem studenter som både varit deltagare i samtalsgrupp och samtalsledare för studenter ute i sin studiepraktik. Tre studenter hade inte möjlighet att närvara vid intervjutillfället utan lämnade skriftliga reflektioner. Tre av studenterna är numera yrkesverksamma. Intervjutillfällena kan närmast beskrivas som fokusgruppsintervjuer, med grundtanken att deltagarna i

interaktion får möjlighet att delge sina perspektiv på valda teman. Det är framförallt intervjupersonerna som resonerat kring ämnet och samtalsgrupperna. Vi som skriver detta kapitel har hållit oss i ”bakgrunden” och framförallt hållit i tidsramar och frågeställningar (Billinger 2005). Frågorna som diskuterades delades ut före sammankomsterna.

Vår utgångspunkt vid intervjuerna har varit det övergripande syftet med PF:

> *studenterna ska utveckla ett reflekterat professionellt förhållningssätt och handlingskompetens.*

Vi ställde frågor om hur deltagandet i och ledandet av samtalsgrupperna kan bidra till utveckling av det övergripande syftet. Studenter och lärare ombads exemplifiera och konkretisera vilka inslag i momentet som är viktiga för denna utveckling och vad som skulle kunna bidra till fördjupning och ytterligare utveckling. Nedan sammanfattar vi de synpunkter som lärarna och studenterna ger uttryck för. Till varje rubrik ges ett citat som exempel och sammanfattning på de synpunkter som framkommit.

Lärarna

Ansvar

> *”Att kunna bidra med något eget”*

Studenterna vet att man är inbördes ansvariga för att samtalen ska utvecklas. Som deltagare innebär detta ansvar att se till att man bidrar med något eget, exempelvis en fördjupande fråga som rör erfarenheter kring yrkesrollen eller det sociala arbetet. Ansvaret innebär också att lyssna till andra och förhålla sig till det andra bidrar med, se till att alla får plats.

> *”Att hålla sig själv tillbaka”*

Ansvaret som samtalsledare innebär bland annat att kunna hålla sig själv tillbaka, låta alla komma till tals och bli sedda, men även att bjuda in de tysta och hjälpa andra att hålla sig tillbaka.

Handlingskompetens

> *”Det är en handling att bidra”*

Att delta i samtalsgrupperna innebär en möjlighet att öva på en professionell situation; att kunna ta emot och att själv kunna bidra med något. Det kan ge möjlighet att få prata

om något man kanske inte tänkt på tidigare. Det är en handling att bidra och därmed en träning i handlingskompetens. Under termin 6 då man gemensamt ansvarar för samtalsgrupperna kommer ofta viktiga och intressanta teman med yrkeskoppling upp. Det finns ett starkt värde i att uttrycka sig och reflektera tillsammans med andra liksom att få möjlighet att prata om ett tema så länge att det upplevs som ett fördjupande samtal.

”En tydlig färdighetsträning”

Som samtalsledare finns en tydlig färdighetsträning i att bearbeta olika teman, att träna på att skapa ett gynnsamt klimat som ger möjlighet till bearbetning, att sammanfatta samtal liksom att ge och få feedback; att bli sedd som deltagare såväl som ledare. Även att arbeta två tillsammans är en viktig träning i handlingskompetens. Enligt lärarna uttrycker studenterna att de, efter att ha arbetat som samtalsledare, ser sig som betydligt mer rustade i att ansvara för grupper i den kommande professionen.

Progression

”Studenterna växer i systemet”

Att träna på att delta i samtalsgrupper under flera terminer är ett viktigt led i progressionen, inte minst för att utveckla och fördjupa reflektioner. Att utvecklas tillsammans med andra är här av stor betydelse. Att studenterna får följa och fördjupa en arbetsmodell är ett viktigt led i progressionen för dem som arbetar som samtalsledare. Som samtalsledare innebär det också en progression att leda ”yngre” studenter när man själv deltagit i tidigare samtalsgrupper. Användandet av feedback blir mer fördjupad, det blir mer kunniga och uppriktiga återkopplingar efter hand.

Struktur och kontinuitet

”Arbetsmodellen är trygghetsskapande”

Samtalsmodellen skapar trygghet och bidrar till möjligheten till bearbetning av teman och reflektioner, inte minst att dela upptäckten av att inte vara ensam om upplevelser under studiepraktiken. Ett viktigt inslag är också att ett gemensamt muntligt kontrakt formuleras, med tystnadsplikt avseende vad som tas upp i grupperna. Att en bakgrundshandledare är med skapar också en trygghet; svåra situationer kan tas upp direkt, genom ”frysning”. Kontinuitet är centralt, lärarna menar att det krävs minst fem samtalstillfällen under en termin för att tydliggöra processen och fördjupning av reflektioner.

Studenterna

Yrkesförberedelse – handlingskompetens – professionalisering

"Att bearbeta länken mellan teori och praktik"

Att delta i samtalsgrupperna innebär ett delansvar för samtalets utveckling och process. Att dela erfarenheter under studiepraktiken kan leda till bättre överblick och förståelse inför kommande yrke. Det ses som en ovärderlig förberedelse eftersom motsvarande kunskaper och insikter är svåra att läsa sig till. Det kan även påminna om att vara "klient" eller att delta i en handledningsgrupp. En yrkesverksam före detta student menar att hon genom detta deltagande nu lättare kan sätta sig in i sina klienters situation då hon håller i någon gruppverksamhet eller samtal. Man kan se studiepraktiken som ett sätt att länka mellan teori och praktik och samtalsgrupperna blir då ett sätt att bearbeta den "länken".

"Det är på riktigt"

Som samtalsledare får man en möjlighet att öva praktiskt, att träna på att hitta sin yrkesroll. Det blir något konkret att arbeta med. Man får även träning i att möta människor, att stukturera upp ett samtal och samtalsträning. Studenterna beskriver det som det enda tillfället under utbildningen, utöver studiepraktiken, där man verkligen får öva praktiskt. Att vara samtalsledare innebär ansvar; man måste agera, ansvara för att föra samtalet framåt. Det är "på riktigt", det första momentet under utbildningen som så att säga "snuddar" vid det professionella. Konkret innebär detta exempelvis känslan av att man klarar av att hålla i en samtalsgrupp, man kan bli säkrare i att möta arbetslivet. Man får en trygghet genom att vara mer säker på vad som förväntas av en. Det ger större tillit till den man samtalar med, träning i att ha fokus på den man talar med, att ställa följdfrågor och försöka förstå vad någon menar.

Kontinuitet – progression

"De förmedlade att gruppen var till för vår skull"

Att under termin 5 vara deltagare i samtalsgrupperna gav erfarenheter som påverkade det egna ledarskapet på termin 7. För någon innebar det en viss stress eller oro; man fick klart för sig att det kunde innebära svårigheter att leda en grupp. Andra kände tillit genom att deras samtalsledare under termin 5 förmedlat att samtalsgruppen var till för dem som bearbetade sina praktikerfarenheter och att de tyckte det var roligt att vara samtalsledare. Det är viktigt med kontinuitet för att det ska bli en reflekterande läroprocess, antalet samtalstillfällen får därför inte vara färre än fyra per termin.

”Man kan testa olika sätt”

Som samtalsledare är det också viktigt med flera samtalstillfällen. Det bidrar till utveckling genom att man kan prova olika ledarstilar, att vara mer eller mindre aktiv att ställa frågor med mera och sedan få feedback. Utveckling skedde också när man stötte på motstånd eller det inte blev som man tänkt sig.

Struktur – öppenhet – tillit

”Att vara två gör det lättare att byta perspektiv”

Strukturen i samtalsgrupperna innebär att man arbetar två och två som samtalsledare. För någon är det viktigt att kunna välja vem man ska arbeta med, det kan vara någon man redan känner som för en del innebär en viktig trygghet. Medan det för andra innebär fördelar att inte känna den man ska arbeta med. Att arbeta två har bidragit till att öka reflexiviteten, det är lättare att byta perspektiv och att medvetandegöra att den egna tolkningen inte alltid är den ”rätta”.

”Allt hölls öppet”

”Frysning” under samtalets gång och feedback på slutet av varje samtalstillfälle bidrar till den egna utvecklingen och progressionen. Att ”frysa” och tala öppet inför och tillsammans med gruppen, som därmed inkluderas i samtalsledarnas tankar, leder även till att alla tar mera ansvar. Att få feedback från gruppen och bakgrundshandledaren är också centralt för att utveckla den egna professionaliteten. Man kan testa olika samtalsstilar och reflektera över egna styrkor och svagheter och sedan få feedback.

”Så ypperligt att ha bakgrundshandledare!”

Samarbetet med bakgrundshandledaren är också centralt. Det är en viktig relation som bygger på tillit och förtroende. Inte minst som feedback ges inför resten av gruppen. Bakgrundshandledaren ska inte (oombedd) ge råd eller tala om vad som är bra eller dåligt. Hon/han ska ge samtalsledarna hjälp att reflektera över sina vägval och olika delar i samtalsprocessen och vilka konsekvenser dessa kan få.

Ytterligare fördjupning och progression

”En kurs i samtalsmetodik och att hålla i fler samtal”

Det som både lärare och studenter pekar på som viktiga inslag för att fördjupa utvecklingen av det reflekterande professionella förhållningssättet är både fler

liknande färdighetstränande inslag, som exempelvis samtalsövningar under utbildningen, men också mer teoretisk kunskap om samtal.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I olika sammanhang, inte minst i samband med utvärderingar av utbildningen, kommer önskemål om fler färdighetstränande inslag. Det gäller till exempel möjligheten att träna olika former av samtal. Denna fråga lyftes också i rapporten *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen* (Wittsell 2004), där frågan ”kan någon se den samtalslösa socialtjänsten” (a.a. sid. 100) ställdes. I de samtalsgrupper vi beskrivit i detta kapitel får studenterna, under progression, möjlighet att delta i en strukturerad form av samtalsgrupp och några får även pröva på att leda sådana samtal. Frågorna vi ställde till lärare och studenter handlade om hur deltagande i och ledandet av dessa samtalsgrupper kan bidra till det övergripande målet i PF: *studenterna ska utveckla ett reflekterat professionellt förhållningssätt och handlingskompetens.*

Professionsutveckling och handlingskompetens synliggörs tydligt i de svar vi redovisat ovan. Både lärare och studenter menar att deltagandet i och att leda samtalsgrupper bidrar till handlingskompetens inför kommande yrke. Studenterna får som samtalsledare träning i att hålla en samtalsstruktur och att arbeta processmässigt, genom att försöka skapa ett klimat i gruppen som möjliggör bearbetning av ibland svåra frågor. De tränas även i att själva ”stå tillbaka” och lyfta fram deltagarna, vilket kan ses som ett viktigt förhållningssätt för en blivande socialarbetare i mötet med klienter.

Samspelet med andra i en grupp liksom reflektionens betydelse, med det centrala syftet att utveckla nya tankemönster och söka lösningar på frågeställningar för att utveckla den professionella identiteten (Emsheimer 2008 s. 5-11), är en central del i PF. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv är det den sociala gruppen, den sociala gemenskap som individen är en del av, som är själva utgångspunkten för lärande. Tankegångar som kan hämtas från till exempel Mead (Dysthe 2003). Under utbildningen betonas förmåga till kritiskt tänkande och förmåga att betrakta fenomen ur olika perspektiv. Vi behöver utmanas och konfronteras med olikhet för att förändringar skall ske och för att förståelse ska infinna sig (von Wright 2001). Deltagande i samtalsgrupperna ger här en möjlighet att bryta perspektiv mot varandra och att konfronteras med olika infallsvinklar.

Möjlighet till reflektion över yrkesspecifika frågor blir en viktig del i samtalsgrupperna, dels när det gäller deltagande i samtalsgrupperna under studiepraktiken, dels under termin 6 när studenterna diskuterar olika angelägna teman med koppling till yrket. Det är också spännande att studenterna uppfattar möjligheten till ”perspektivbyte” när de arbetar två tillsammans.

De studenter vi talat med bekräftar den bild vi har sedan tidigare, att samtalsgrupperna är mycket uppskattade moment under utbildningen. Framförallt betonas samtalsgrupperna under studiepraktiken, här finns ett tydligt fokus för samtalen. De studenter som varit samtalsledare för studenter som är ute

i sin studiepraktik, ser också den uppgiften som mer ”på riktigt”, än när de varit samtalsledare vid ett tillfälle för sina studentkollegor. Studenterna och lärarna framhåller dock att det behövs ytterligare samtalsträning under utbildningen. För närvarande finns ingen kurs i samtalsmetodik i socionomprogrammet vid Stockholms universitet.

Att leda en samtalsgrupp för studenter som är ute i studiepraktik är ett frivilligt åtagande, något vi menar är en viktig del för engagemanget för uppdraget. Kanske kan detta ha påverkat studenternas benägenhet att svara positivt på frågorna om hur man ser på ledarskapet. Som i många sammanhang där uppdrag är frivilliga, händer det ibland att det inte finns tillräckligt många samtalsledare att tillgå på termin 7. Detta är något som studenterna gör utöver sin vanliga undervisning, som inte ger poäng, och det kan vara svårt för studenterna att överblicka vilken arbetstid som går åt för dem och vilken ”nytta” de kan ha av att ta på sig detta uppdrag. Dock har det oss veterligen aldrig hänt att någon ångrat att man tagit på sig detta uppdrag.

Det är viktigt att betona att denna samtalsmodell är en pedagogisk arbetsmetod med lärandeperspektiv och professionsförberedelse i fokus. En sätt att utveckla samtalsmodellen kan vara att tydliggöra reflektionsprocessen ytterligare. Enligt Emsheimer (2008 s. 179-193) kan man se och förstå reflektionen som en process i olika steg. Han refererar till Moon som talar om reflektionsstegen ”noticing”, förstå, skapa mening, vilket i sin tur kan transformera till lärande. Samtalsmodellen skulle också kunna utvecklas genom att samtalsledarna uppmuntras att ”leka” mera med modellen, bland annat genom att använda olika sätt att ställa frågor. Det är vanligt att samtalsledarna ber deltagarna att konkretisera och formulera ”problemen”, liksom att ställa öppna frågor och direkta frågor. Sannolikt skulle det kunna bli ytterligare dynamik om de exempelvis oftare ställde skalfrågor: ”hur tycker du att din handledda studiepraktik stämmer med dina lärandemål idag” (på en skala 1- 10). Framtidsfrågor skulle också kunna vara möjligt att pröva: ”om två månader från nu, hur kommer din handledda studiepraktik att se ut då?” Eller om man som deltagande student tycker att man sitter ”fast” i sin läroprocess skulle en ”mirakelfråga” kunna ställas – ”vad är det första du skulle lägga märke till om ditt problem skulle vara löst i morgon när du vaknar”.

Avslutningsvis: Studenter som leder studenter i samtalsgrupp under utbildningen är ett viktigt bidrag till deras professionalisering och handlingskompetens. Samtalsmodellen menar vi därmed är isomorf, det vill säga att det som sker under utbildningen blir direkt användbart i professionen. Eller som en student uttrycker vad dessa samtalsgrupper har betytt för henne:

> *Att leda en samtalsgrupp kan ses som en praktisk träning i att möta människor och klara att strukturera upp ett samtal, en träning i samtalsmetodik. Att träna på och utsättas för situationer som påminner om yrket gjorde mig lite säkrare när jag skulle ut i arbetslivet, det är en trygghet att vara lite mer säker på vad som faktiskt förväntas av en.*

REFERENSER

Billinger, Kajsa (2005). Fokusgrupper – en datainsamlingsmetod. I S. Larsson J. Lilja, K. Mannheimer (Red.). *Forskningsmetoder i socialt arbete* (s. 169-177). Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Emsheimer, Peter (2008). Inledning. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt. *Den svårfångade reflektionen* (s.5-11). Lund: Studentlitteratur.

Emsheimer, Peter (2008). Metod och reflektion. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt. *Den svårfångade reflektionen* (s.179-193). Lund: Studentlitteratur.

Wittsell, Tina (2004). Personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning. I J. Alwall (Red.). *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen*. Sköndalsinstitutets rapportserie nr. 34 2004 (s.79-108). Stockholm: Samarbetskommittén för Sveriges socionomutbildningar.

von Wright, Moira (2001). Going visiting? Att handla i andras perspektiv. I Antropos, *Rapporter från Kulturvetenskapliga forskningsgruppen* nr.1 2001 (s. 49-56). Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen SKL.

SAMTAL MED FYRA STUDENTER OM PPU

Ulf Engqvist, Mittuniversitetet

Under slutet av vårterminen 2012 intervjuades fyra studenter om sitt första år med begreppet personlig, professionell utveckling (PPU) i socionomutbildningen vid Mittuniversitetet i Östersund. Denna artikel är en sammanfattning och en analys av dessa intervjuer.

ATT VARA MÄNNISKA ÄR ATT VARA EN BERÄTTANDE VARELSE

Med den meningen inleddes en föreläsning som i mitten av september 2011, för första gången, skulle introducera de olika delarna i Personlig Professionell Utveckling (PPU) i socionomutbildningen vid Mittuniversitetet i Östersund. Detta i enlighet med den omarbetade utbildningsplan (Mittuniversitetet, 2011) vilken trätt i kraft en månad tidigare.

Denna inledande mening är också något som är tänkt att vara ledord som följer studenterna i PPU-undervisningen genom hela utbildningen.

> *Människans möten innehåller alltid berättelser. Man kan säga att det är berättelserna som möts, även om det bara är någon gång man får höra dem skildras (Crafoord, 1994).*

Var och en av oss har sin historia lärare som studenter, liksom var och en av de vi möter har sin historia. Detta är en utgångspunkt för de berättelser om PPU som fyra studenter delat med sig av till mig strax innan deras andra termin skulle avslutas, berättelser som utgör grunden till denna artikel. De beger sig sedan till hösten ut på sitt första möte med praktiskt socialt arbete, i kursen Handledd fältförlagd utbildning, under termin tre.

SYFTE

Syftet med studien är att återge studenters röster om undervisningen i personlig och professionell utveckling. Tillsammans med lärarlagets egna erfarenheter kan dessa röster bidra till ytterligare utveckling av PPU.

MATERIAL OCH METOD

Studien har en kvalitativ ansats, med narrativ inriktning. Tekniken som valdes var den öppna intervjun, där studentens uppfattning om PPU-inslagen i utbildningen efterfrågades. Fyra studenter från det hösten 2011 omarbetade programmet intervjuades i maj 2012 då de således just avslutade sin andra termin.

RESULTAT

De fyra samtalen med studenterna var alla intressanta och de gav en god bild av hur respondenterna såg på såväl PPU i stort som dess delar. Utrymmet och läsbarheten medger inga långa referat i en följd av vad som sades. Den information studenterna gett i sina berättelser redovisas tematiserat, i sammanfattning och med citat.

Det är enligt min mening, och i enlighet med syftet, oväsentligt att ange olika studenter med fingerade namn. I anslutning till respektive tema beskrivs också innehållet i temat.

Jag är glad över att ha fått ta del av dessa studenters berättelser och över att få återge valda delar dem till läsarens betraktelse och reflektion.

Varför man sökte socionomutbildningen

Startpunkten för berättelsen var medvetet vald, då valet av utbildning definitivt är en startpunkt för den professionella utvecklingen och den personliga utvecklingen påverkas givetvis också av detta val.

De vanligaste motiven för att en person väljer att bli socialarbetare är, enligt Cree (2003), och säkert håller också alla som mött socionomstudenter med, erfarenhet, barndom och familjebakgrund, erfarenheter av utbildning och arbete, påverkan från viktiga personer, den institutionaliserade uppfattningen av socialt arbetes värdebas och behovet av att göra något, att bidra till samhället. Oavsett vilken utbildning en person väljer finns det motiv bakom valet. Jag satte som sagt startpunkten för den öppna frågan kring personlig och professionell utveckling till tidpunkten då man sökte utbildningen även om valet av yrkesområde kunde skett tidigare.

Två respondenter tog direkt upp sina tidigare erfarenheter som en viktig faktor för valet, men även framtidstro och planer:

> *Orsaken till att jag sökte just socionom, det var ju någonstans att jag vill hjälpa människor som haft det lika eller, alltså lika jobbigt som jag haft det, att man liksom ska vägleda dem just ur det. För att jag hade behövt en vägledare … Jag har ju haft en väldigt tuff uppväxt så, och varit med om den del jobbiga saker …//… Så att mitt mål med socionomutbildningen det är att vägleda och motivera unga att ta itu med sina problem och att alla har rätt till ett bra liv*

> *Jag sökte ju socionom, dels för att det har varit en dröm sedan 14 års ålder, dels för att jag har suttit på andra sidan skrivbordet, många, många gånger, dels för att visa att, som vi kallar oss, eller som vi blir kallade "socfall", att de också kunde ta sig till universitetet även om ingen annan trodde på en …//… och sedan har jag en kompis som är socionom idag, vi börjar väl fundera på HVB-hem tillsammans, så därav tanken socionom.*

Man reflekterade också kring huruvida de tidigare erfarenheterna skulle vara en belastning eller en tillgång

Har jag inte bearbetat det som …//… alla ska väl egentligen se sig själv och jobba med hela livet, men har man inte börjat och kommit en bra bit på väg så blir det bara en belastning. Men har man jobbat med sig själv och vet vad man vill, då får man en motivation att …//… man får en drivkraft och jag tror att det är svårt, jag vet ju inte men jag tror att det kan vara svårt att få den på något annat sätt än just genom de här svåra prövningarna som man utsätts för. Så att man måste någonstans vända det negativa till positivt, det är ju en process som varje individ måste göra själv. Alla klarar ju inte av det heller, det är det som jag känner också, att jag vill hjälpa till med att man ska försöka motivera människor att se det ljusa i det mörka. Att man vänder på det så det blir en tillgång.

…//… jag känner att jag är färdig med det som har varit. Det är kunskaper och erfarenheter jag har, om det gör mig till en bättre eller sämre socionom, det får tiden visa, men det har aldrig varit något så här, som har varit jobbigt för mig att lyssna på.

Tidigare utbildning, och kanske också att göra skillnad, spelade in för en respondent:

Jag prövade ju på tidigare en annan utbildning nere i … // … och den var mer inriktad på pappersarbete, event och ekonomi och sådana grejor. Då hade jag en kort praktik där, … // …. Då kände jag någonstans att det gav mig ganska lite … // … Jag var inne på socionom tidigare, när jag slutade gymnasiet, men då hade jag helt andra visioner, om att jag skulle ha en karriär, jag skulle vara väldigt framgångsrik så, tjäna pengar och den biten … // … det var väl för att man ändrade prioriteringarna, ändrade tankar i kring vad som är vad som känns viktigt och oviktigt här i livet.

För den fjärde respondenten var det inte ett självklart val, men när väl valet gjordes var det utbildningens inriktning som styrde

Jag vet inte riktigt hur jag kom in på socionom men jag var och kollade på studera.nu och kollade utbildningar och jag var inne på att jobba internationellt och Östersund hade ju inter/interutbildning innan, och har den inriktningen fortfarande … // … När jag läste om utbildningen och läste studentintervjuer så kände jag sådär, jamen vad har jag gjort de senaste åren?

… och varför just Östersund?

Jämtland är ett av det län som har lägst andel som söker högre utbildning. 32 procent av alla gymnasieeleverna i Jämtland med ett slutbetyg från 2007 hade inom tre år börjat läsa vid ett universitet. Genomsnitten för hela landet var 42 procent. Ingen av de intervjuade hade bott i Jämtland innan de började utbildningen, men en var från närområdet, och det är också en relativt liten andel från närområdet i hela

utbildningen. Fritiden spelar in för en respondent, två praktikperioder brukar också framhållas när vi frågar studenter om valet av Mittuniversitetet och det visade sig också här.

> *Jag sökte hit i första hand ja, jag kunde inte tänka mig egentligen att vara någon annanstans… //… för att jag skulle kunna ha mina fritidsaktiviteter och sånt och då kändes Östersund var ju jättebra på så sätt för jag åker mycket skidor och Åre är ju bara en timme bort … // … och sedan de här två praktikterminerna, att jag har möjlighet att gå ut i praktiskt arbete två gånger till skillnad från en gång och då kan jag tycka att det är nyttigt, för jag lär mig mer av att göra saker att se hur det funkar. Teorier kan man matas med i evighet och sedan får man lite blanda det och då tycker jag att två praktikterminer, det är riktigt bra.*
>
> *Östersund var förstavalet, det var framförallt kanske för jag bodde först i … // … så att det var nära, men också för att Östersund har två praktikperioder.*
>
> *Sedan har jag hört bra om Mittuniversitetet, så det var mitt förstahandsval.*

PPU i stort

> *Jag tycker att PPU kan följa med genom hela utbildningen som en sidogrej, för att det är så viktigt hela tiden att man fortsätter att praktisera det här. I början trodde man ju att det skulle bli som, alltså det blev ju inte som man trodde att det skulle bli som en stor tung kurs på sidan av som gick parallellt. Det är ju en pågående process att utvecklas både professionellt och personligt, utvecklas jag inte personligt så kan jag ju inte utvecklas professionellt heller.*

Respondenterna förknippade till stor del PPU med de basgruppssamtal som är en av beståndsdelarna i PPU-stråket. PPU i stort, berörde man inte lika mycket även om alla hade någon tanke kring det

> *…//…man utmanas när man ska ifrågasätta sig själv för det är inte bara det är inte siffror det är inte matematik det är inte ekonomi nånstans utan det är tankar och värderingar och min etik och moral och sådana saker att det är ju lite vem man är det är inte liksom ett plus ett ingen balansrapport som ska skrivas …//… Det är ett väldigt bra moment, det är det, jag vill jättegärna ha kvar det.*
>
> *Jag skulle egentligen kunna ha en heldag med PPU …//… det är så mycket, det är så intressant ämne vi läst …//… många tankar och man vill någonstans vädra dem med … man har ju handledare med sig som har yrkeserfarenhet …//… som kan hjälpa en att föra ens resonemang vidare …//… och sedan kanske en gång i månaden, absolut, så man håller den röda tråden …//… och så*

förstås under hela utbildningen, det har funkat så himla bra med basgrupperna, det är något man har sett fram emot, det är ett intressant möte.

Ifrågasättande och utmaning berörde också en annan respondent

Det är väl egentligen det här... ifrågasättandet av en själv, och reflekterandet, det är absolut det bästa med PPU. Man tvingas på något sätt att ta ansvar och ifrågasätta sina tankar och värderingar.

Det finns också andra vägar till personlig utveckling

Jag tror att vad vi än gör i utbildningen så leder det till att vi utvecklas …//… min största skjuts framåt kom genom att jag har varit med i många utskott och sådant där, med kåren …//… Då får man en annan bild av studerandet…//… Det har känts lite luddigt för mig vad PPU är, det är ju en väldigt bra tanke att man för in det men sedan i och med att kör det på oss …//… Ja, men vi vet inte riktigt …//… jag förstår inte riktigt vad som krävs …//…

Samma respondent som tyckte att PPU var luddigt säger dock senare i intervjun att

PPU har varit jättebra och att det har varit ett stort stöd på vägen …//… Både personligt och att man ska lära sig inför sin kommande yrkesroll.

Avslutningsvis:

Men annars så har ju övningarna och PPU:n i sig varit helt toppen alltså, finns inget som är negativt i det.

Basgruppssamtalen

Ja, om de här basgrupperna då. Jag gillar PPU otroligt mycket så jag hoppas att vi får ha kvar det under alla de här tre och ett halvt åren som vi är här för det ger mig ganska mycket att få sitta och prata om med andra kanske sådana som jag inte umgås med om olika saker hur man uppfattar saker i kursen vad man gör Det är väl ett sätt att tänka i kring det vi läser att man får mycket så, det behöver inte vara skolan utan det kan vara privatlivet också som man faktiskt kan, kan liksom lyfta i den gruppen, för att det är ju en form av sekretess där också, man håller det inom basgruppen och en tanke eller en fundering, det är ju helt fritt att lyfta så att de, jag gillar det, väldigt mycket.

Begreppet basgrupper använder vi för de samtalsgrupper, eller snarare reflektionsgrupper, som ingår i PPU-stråket. Begreppet förekommer även i andra sammanhang, till exempel inom problembaserat lärande (PBL) (Hammar Chiriac 2003), men då i en annan mening än här.

Syftet med basgrupperna har främst varit att ge studenterna en arena för samtal och reflektion i ett mindre och tryggare sammanhang än den stora grupp av 90 studenter som dessa studenter ofta befinner sig i. Det är samtal som vi lärare till viss del styr innehållet i, då särkilt de första gångerna. Det bör betonas att det inte skall uppfattas någon form av terapigrupp även om en del personliga saker, men all nödvändighet, tas upp.

Samtalsgrupperna består av sju till åtta studenter vardera och de är slumpmässigt sammansatta. Grupperna leds av lärare vid institutionen, de lärare som ingår i det så kallade PPU-stråket och som visat intresse av att vara samtalsledare. Basgrupperna har en stark, överenskommen, sekretess.

En del lärare i andra kurser har använt sig av basgruppsindelningen för gruppindelning i grupparbeten.

Respondenterna tillhör alla olika basgrupper, men två av dem har haft samma samtalsledare, då varje samtalsledare ansvarar för tre basgrupper.

Deltagandet i basgruppssamtal är obligatoriskt, giltig frånvaro hanteras med att studenten har fått en skrivuppgift utifrån det tema som samtalet haft.

Här talar till stor del citaten för sig själva:

> *Jag gillar ju PPU, det gör jag, jag förespråkade ju, när de frågade oss om vi ville ha fortsatta basgruppssamtal på termin två …//… och jag tycker att det har varit väldigt bra. Dels i början på första terminen var det ju en trygghet att få lära känna en liten grupp utav det stora hela, 90 personer, det lär man sig inte att känna på samma sätt. Sedan i basgruppssamtalen …//… det första basgruppssamtalet. där fick man bekräftat att det var inte bara jag som hade kommit från en familj där det inte fungerade, vilket vi fick …//… när vi började här. Det kändes väldigt skönt att få bekräftat att så var inte fallet …//… men att få reflektera på det sättet som vi har fått lärt oss i PPU, det har jag ju inte gjort …//…men nu reflekterar man på ett helt annat sätt.*

> *Basgrupperna var ju mer som att komma in i sammanhållningen och utbildningen. Jag gick ju in med inställningen att jag tidigare hade trott att jag var dum så har man fortfarande det här invanda tankesättet som det är svårt att bli av med så att ja egentligen vet att jag inte är det, men det är svårt att bli av med tankesättet …//… Jag tyckte, ja att universitet var så att alla förstod allting och att jag var den enda som inte förstod. Så när att vi träffades i basgrupperna så var de så att vi träffades lite grann under ytan sådär …//… att man kunde bryta isen lite grann, att andra också tänkte likadant …//… så att vi kunde prata lite mer intim, även om jag inte umgås just med den här själva basgruppen på fritiden eller så mycket på skolan så är det ju ändå väldigt skönt att ha dem …//… det har varit som en stödgrupp lite grann.*

…//… det har varit väldigt bra. Det finns inget mer som jag kan säga. Dels är det ju för att våran grupp var ju väldigt …//… jag tror att vi chockade våran samtalsledare där, för vi, vi är sju styckna i våran grupp, två styckna hade ingenting och berätta sådär om sitt liv och bagage men resten levererade några duktiga historier så hon frågade just varför sökte ni socionom? Och då kom det ju upp ja, det var ju väldigt djupa förklaringar till det. Vi är väldigt öppna i våran grupp och man känner man kan prata om saker och ting. Sedan är det en trygghet och kunna få sitta och ventilera med andra när vi hade de här temana så kunde man sitta och prata i en mindre grupp, det går ju inte med 90 stycken, det funkar inte. Det har varit väldigt bra, faktiskt. Att man är mindre grupp …//… och sedan får alla andra ha åsikter. För att man ställer sig gärna inte upp i en föreläsningssal och säger "jag tycker så här" det kanske man gör termin sju, möjligtvis, men i en mindre grupp går ju det bättre …//… jag hoppas att ni fortsätter. Den har hjälpt mig i alla fall. Jag kan ju bara utgå ifrån det.

Starten av utbildningen upplevs av många studenter som omtumlande och vi har sett det som viktigt att tidigt under den första terminen, den andra eller tredje veckan i utbildningen, ge utrymme för det första gruppsamtalet.

…//… man får ju som sagt andra perspektiv på saker, och man utvecklas nog mer alltså, just det här att det är ju inte enbart skolan PPU, det är ju allt runt ikring första mötet, av hur känns det för att flytta hit, vad är nytt, vad är spännande, vad är jobbigt vad är, vad känns tryggt i vardagen och vad känns otryggt och det är väldigt bra att ha det där efter, vad är det, två tre veckor? Då får man det där man och får vädra alla de där tankarna som man har, det är så mycket skolan det kan bli övermäktigt, och man har flyttat till en ny stad, man känner ingen och man ska lära sig hitta.

Det andra samtalet genomförs efter nio till tio veckor (när moment ett och två i stort är avslutade) och det tredje och sista samtalet hade man efter 14 veckor, då kursen är i avslutningsfas. Att alla tre samtal genomförs under en och samma kurs har främst med resursfördelning att göra. Eftersom PPU-momentet i den kursen är poängsatt med 3 hp och kursen även har så kallad "vårdpeng" är all PPU placerad inom ramen för denna, första, kurs på termin ett.

Vi har så här långt genomfört basgruppssamtal på termin ett och två och är nu inne på den tredje starten av sådana grupper. Den första studentkullen, de som intervjuats, hade tre gruppsamtal under den första terminens första kurs vilken omfattar 22,5 hp (se Figur 1) och tre samtal under den andra terminen. Den sista kursen som ges de sista fyra veckorna på utbildningens termin två, Socionomers arbetsuppgifter och professionsroller 6 hp, är inrättad inom det så kallade PPU-stråket varför kursresurser från denna kurs har använts till basgruppssamtalen. Även den andra terminen har det genomförts ett tidigt basgruppssamtal, efter två till tre veckor, ett tillfälle placerades mitt i terminen och det sista tillfället genomfördes under kursperioden för ovanstående kurs.

En respondent var mindre nöjd med den andra terminens samtal

> *…//… Basgruppssamtalen, jag tyckte det var jättebra första terminen, men nu i vår har jag inte känt att jag har haft någon direkt nytta av dem. Jag tror att jag blev lite arg på min grupp. För att när (en anhörig) gick bort så sade de att jag reagerade fel på min sorg. Då blev jag sådär arg så jag tycker inte om att gå dit över huvud taget …//… Jag går dit för att jag måste…//… jamen vi går på de här basgruppssamtalen men … Hur påverkar det våra betyg, får vi ut något av detta eller sitter vi bara där för att ha trevligt? …//… men nej, jag tycker inte att basgruppssamtalen ger mig någonting.*

Samtalsledarna, som är fyra lärare till de tolv grupperna, var också de mindre nöjda med den andra terminens samtal. Samtalsteman var mer tydliga under den första terminen medan den andra terminen handlat mycket om kommande praktik. En respondent kommenterade teman och styrning av samtalen.

> *Näe, jag tycker absolut inte att de är det (styrda), …//… efter de här första har vi alltid haft någon fråga som vi ska tänka till på till nästa tillfälle som vi ska fundera på och sedan har men tagit upp det, det är väldigt öppet, det är ju om man säger en fråga så kan vi prata om det i en timme och det kan ta alla möjliga vägar. Så att det är absolut inte för styrt, det kan jag tycka. Men å andra sidan är det faktiskt bra att man har en, en som styr ändå.*

Loggboken

> *Just ja, nämen, vad heter det nu, det tillhör det här, den här dagboken vi fick för att skriva, det är också en jättebra grej. För att jag, jag kan säga, jag personligen har väl inte skrivit så många men jag kanske har fyra, fem sidor på datorn, där jag ändå har mina tankar, ganska sådär kontinuerligt att det ibland har det inte hänt någonting och ibland har det hänt jättemycket, ibland tänker jag inte alls och ibland tänker jag jättemycket. Så det är en sådan där grej där får man ju ta upp liksom vid de här tillfällena …//…*

Ovanstående citat är i sig en sammanfattning av vad alla fyra respondenter tänker kring den så kallade loggboken. Begreppet loggbok härstammar från det marina, det är en skeppsdagbok eller skeppsjournal, en bok där man löpande, i kronologisk ordning, antecknar uppgifter om vad som händer ombord på ett fartyg. Men begreppet används också i skolans värld, gymnasieelever kan spara sina reflektioner kring sitt projektarbete, eller gymnasiearbete, på nätet, börsbolag ska föra en förteckning, loggbok, över personer som är anställda eller har uppdrag för bolaget och som har tillgång till insiderinformation och så vidare.

Loggboken introduceras redan under de första två tre veckorna i utbildningen. Den kopplas då i föreläsning till begreppen reflektion och reflekterande lärande och i

detta är loggboken en viktig beståndsdel. Studenterna inspireras, och uppmanas till, att reflektera löpande i skrift. Det har visat sig redan vid den inledande föreläsningen att intresset för att skriva ner sina reflektioner är mycket skiftande. Loggboken kan liknas vid en dagbok, en utbildnings- eller utvecklingsdagbok. Man väljer själv var man skriver ner sina tankar, på papper eller i dator. En del uppger att man redan skriver mycket, andra har varit mer skeptiska och har svårt att förstå meningen med att skriva. Det är inte heller underligt. Man kan vara helt ny i såväl universitetsvärlden som i staden och i gruppen och intrycken är många – och får man betyg på detta, som en respondent undrade.

I lärargruppen påminner vi om loggboksskrivandet på olika sätt. Som framgått ovan används loggböckerna i basgruppssamtalen. Studenterna får också under den första terminen två inlämningsuppgifter där man fått redogöra för om man skrivit eller inte, man får också reflektera i uppgiften kring att skriva, eller att inte skriva. Loggboken ska också vara ett stöd för examinationsuppgiften som avslutar PPU-momentet i utbildningens första kurs. Under den fältförlagda utbildningsperioden (praktik) som löper under innevarande tremins första 15 veckor (termin 3) används loggboksskrivande aktivt i undervisningen och det är planerat att det reflektiva skrivandet skall uppmuntras under hela utbildningen.

> *Jag tycker loggboken är en jättebra grej, men jag skriver inte dagbok naturligt, så skriver jag i loggboken väldigt sent och när man har mycket annat som gör att det blir väldigt pluggintensivt hela våren, jag har inte ens haft en tanke på att skriva dagbok …//… så de reflektionerna, när jag läser reflektionsboken till exempel, jag har ju redan tänkt på det sättet, det har jag gjort sedan jag var elva.*

> *…//…mest i början på första terminen …//… lite mer som en dagbok nästan blev det …//… Att men skrev lite mer då, att man tyckte att det var jobbigt …//… men sedan trappades det av lite grann att det glömdes bort på något vis. Men man har ju ändå så mycket som man reflekterar i tankar, men det kan vara bra att skriva ner också. Jag reflekterar ju väldigt mycket annars också och analyserar och funderar. För min del så kände jag att jag inte hade så stort behov av att skriva ner det just då för jag har ju alltid det med mig, hela tiden.*

Den andra terminen är teoretiskt mer intensiv än den första (se Figur 1) och PPU och reflektion tycks ibland skjutas åt sidan.

> *Juridiken ligger långt ifrån PPU stråket. Då har det inte känts särskilt kopplat till själva utbildningen.*

> *Den (PPU) blir absolut inte vilande …//… Juridiken, det är mer hårdfakta, det blir ett lite annat sätt att tänka för det är så himla styrt …//… Men det är klart, man ifrågasätter …//… ekonomiskt bistånd och sådana saker vem som ska ha rätt till vad …//… så att det kommer nog in där också, i juridiken …//…*

Färdighetsövningar

…//…för jag kommer ihåg första övningen som vi hade med Gunilla, där man skulle vara samtalsledare eller besökare och allra första gången, och jag tänkte, men jag är ju så himla duktig på att prata, jag kan ju prata om, jag pratar alltid för mycket, jag pratar med vem som helst, men sedan då liksom sätts på prov att man ska vara någon som, ja men man går in i sin professionella roll och fack, så man ska inte påverka, man ska få den andra att prata, lyfta frågor och det är väldigt svårt, så att absolut, det blir ju en, det är ju en utmaning och det är ju egentligen det bästa sättet att utvecklas, att utmana sig själv och det får man absolut via de här övningarna.

Värderingsövningarna var ju jättebra också …//… Det minns jag från första terminen, då hade vi ju värderingsövningar och det var ju framförallt det här med fördomar vad jag minns att man dömer en människa så lätt.

Under de första två terminerna förekommer olika typer av färdighetsövningar. Det är betydlig fler än tidigare.

Det vet jag från de på högre terminer att de är avis på oss, på vad vi får.

I samband med det andra momentet i utbildningens första kurs, Välfärdens organisering, genomfördes en värderingsövning, bland annat inriktad mot fördomar och mot begrepp som barnfattigdom. Senare, under moment tre på samma kurs, Utsatta gruppers levnadsvillkor, genomfördes den första samtalsövningen. Den kopplades dels till en föreläsning ”Om mötet som verktyg”, dels till kurslitteraturen. Övningen genomfördes med tre studenter i varje grupp där en student intervjuade en annan om ett fiktivt problem och den tredje observerade. Värderingsövningen under termin två var inriktad mot begreppet familj och man fick rita familje- och nätverkskarta och reflektera kring dessa.

Värderingsövningen väckte en del känslor.

Ja, vi hade ju de här då vi skulle rita upp familjer, men vi hade ju gått igenom det på föreläsningen precis innan, så det var bara upprepning av det …//… Jag har hört väldigt mycket kritik av det, det var flera i klassen som tyckte att det var för låg nivå på det alltså. Vi satt och ritade upp olika familjekonstellationer. Jag tyckte ändå att det var bra för det fick oss att tänka …//… det är inte bara mamma pappa barn, det finns så många andra.

Det har varit väldigt lärorikt, jag har bara positivt att säga om PPU. Den enda mackdelen det var väl den sista övningen med Gunilla för att vi kommer dit, vi ska göra en familje- nätverkskarta och ja den här cirkeln, och det …//… jag

tror inte att klassen var förberedd på vad komma skulle, för att det var många, mycket reaktioner …//… några i min grupp, man såg att de var , det här var jobbigt för dem. Det blir ju väldigt konkret när du får på papperet, det är ju så. Så att där hade jag väl sett att ett basgruppssamtal dagen efter skulle …//… alltså, att man fångar in studenterna, för att, det var det var påfrestande för många, det tror jag. Jag fick ju sitta och prata med ett par stycken på kvällen där "ja vad ska jag göra?", så att det var väldigt påfrestande för vissa. …//… de tvivlade på sig själva som kommande socionomer men, min familj ser ju ut så här, kan jag vara socionom ändå? Men va, titta på mig för fan! Jag sitter här, och det säger: Hur klarar du varför kan du sitta här? Jo, men vi är ju två olika personer så det finns inget: Gör så här så blir det bra.

Även om samtalsövningarna fanns flera tankar

…//… Om vi tar de här samtalsmetodikövningarna också, att det är ju jättebra men det är ju som svårt och släppa … att man ska spela teater. Det är ju så bra att träna, det är ju jättebra men man tycker att det är jättejobbigt att man utsätter sig det mer för det …//… Just det där professionella, man är så rädd att det ska bli fel att, min önskan är att jag ska bara göra det bra men man har rädsla för att man kommer att träffa någon som tolkar saker fel, så att det bara blir tokigt …//… Det blir den rädslan också som stoppar väldigt mycket, att man inte vågar riktigt fullt ut. Det märkte jag på samtalsövningen också, att man tappar tråden eller att man inte vågar säga saker för att man är rädd att man ska vara kränkande eller att man kan stamma för att funderar, hur ska jag formulera det här för att det ska bli rätt.

…//… övningarna är …//… skulle vara, lite längre, för att två timmar räcker inte, utan samtalsövningarna kanske skulle vara en förmiddag i alla fall så att man får respons och feedback från lärarna, för det har vi inte fått alls. Inte den gruppen som jag har varit med. Det känns …//… agerar man rätt? Men sedan är det ju svårt att lära sig samtalsmetodik och sådant, bemötande på så kort tid …//… Det är ju nervöst i början, innan man slappnar av och inte går efter en manual.

I kursen som avslutar den andra terminen, Socionomers arbetsuppgifter och professionsroller, förekommer flera övningsmoment. Dels den värderingsövning med inriktning mot familjen som begrepp som kommenterades ovan, dels samtalsövningar. Samtalsövningarna under denna kurs spelades in och analyserades skriftligt av studenterna. Analysen betygsattes med G eller U och utgjorde en del av slutbetyget. Kursen, och terminen, avslutades med en samarbetsövning inriktad på trygghet och samarbete i en grupp, den övningen hade man inte genomfört när intervjuerna gjordes.

…//… men de samtalsövningarna vi har haft med Gunilla och Anna-Lena …//…hela den här kursen handlar ju om PPU…//… Det känns som man haft det förut, jag vet inte om vi haft det innan eller om det är sådana här saker som är självklara, att man inte behöver tänka för det. Men det är ju lite svårt att konkretisera vad som är viktigt att komma ihåg…//… Men den här uppgiften …//…själva videoinspelningen blir ju inte så himla bra, men sedan när man sitter och tänker till och funderar på det så går det in mycket längre.

Examination

Under de två första terminerna är PPU poängsatt i två olika kurser. Terminens första kurs omfattar 22,5 hp och PPU utgör 13 % av slutbetyget, eller 3 hp. Den kurs som avslutar termin två är fyra veckor lång, alltså 6 hp.

Uppgiften på termin ett byggde en hel del på reflektion, när intervjuerna genomfördes hade man inte fått tentamensuppgiften för den kurs man då gick, så kommentarerna gällde endast examinationen på föregående termin.

Så är det den här skrivuppgiften man haft där man ska reflektera och tänka efter och jag menar det ju det blir ett prov alltså det är, det är inte lätta övningar man kan tycka att det är lätt för att nu ska jag skriva jag tror första gången vi skulle skriva två sidor om liksom, mycket i allmänhet då tänker man det här är ju bara att skriva ihop men det är inte bara att skriva ihop.

Hemtentan som vi skrev …//… skrev vi ju i november, december någonting …//… då var det så här, reflektioner …//… en ganska lätt tenta ändå. PPU är ju ändå mycket så att man ska gå till sig själv, och kolla på mig själv …//… Det är ju lätt att skriva tenta om det, att utgå bara från dig själv, du behöver inte binda så mycket till litteraturen som du måste göra på de flesta andra kurser, vilket gör ju att, alltså den här stressen som många känner om PPU-stråket är ganska onödig.

Jag tyckte att tentan var bra men, man kom ju inte ihåg någonting, …//… för att man var ju så full med all annan information.

Den kommande terminen

Det känns bra, det känns väldigt bra och då känns det väl extra bra att vi får ha de här samarbetsövningarna och värderingsövningarna så vi har med oss det momentet när vi går ut.

Intervjuerna genomfördes en vecka innan termin två skulle avslutas. Det innebar att man var upptagna av den kommande höstterminen som innehåller fältförlagd utbildning (eller praktik) i 15 veckor. Nytt för den utbildningsplan som dessa studenter

studerar efter är att den fältförlagda utbildningen på termin tre är obligatorisk, medan man väljer huruvida man genomför ytterligare en period under termin fem eller om man läser tre campusförlagda kurser (se även Figur 1). Det innebär att det redan på denna termin är möjligat att genomföra kursen utomlands. Tre av de lärare som har fungerat som samtalsledare i basgrupperna är också ansvariga för placering av studenter och uppföljning av deras fältförlagda utbildning. Kursplaner och studiehandledningar har arbetats om till den utbildning som dessa studenter genomgår. Detta dels utifrån den kritik som lämnades mot praktikkurserna Handledd studiepraktik (1) och (2) samt Handledd studiepraktik utomlands, dels utifrån interna diskussioner kring utveckling av dessa praktiska inslag i utbildningen. Detta är diskussioner som fortfarande pågår och utvecklingen fortsätter.

Flera av respondenterna var positiva och förväntansfulla till vad som komma skulle.

> *Det är drömpraktiken alltså det känns skitbra. Dels för att jag vill jobba med ungdomar, och dels för att jag har haft kompisar som har bott på Hasselakollektivet, fast på Gotland, och det är bara tummen upp alltså, del för på det sätt de arbetar, och för ungdomarna, att de får bilden av en familj …//… det blir ju väldigt intressant. Det är mycket frågor kring hur man förhåller sig professionell och privat på ett sådant ställe.*

> *Ja, jag hade ju lite tanke om kuratorsyrket … //… på BUP eller på skola eller ungdomsmottagning, eller något sådant. Det var det första, att få jobba med ungdomar … //… men då vände vi på det där. HVB hemmet, det var ungdomar upp till 15 och då kände jag att någonstans där kan jag ändå få in en form av kuratorsroll … //… så jag är faktiskt väldigt nöjd med det, jag är lite spänd över det med det … //… jag fick en väldigt bra praktikplats. det känns spännande, väldigt spännande, men samtidigt känns det att det kommer att bli väldigt svårt … //… jag vet ju inte hur jag kommer att reagera … //…om jag blir slagen eller otroligt kränkt … //… det där svåra att hålla personlighet och professionalitet för det blir ju påhopp på min personlighet i min professionella roll och då vet jag kanske inte hur jag ska förhålla mig. Det är spännande, skitspännande. Jag tror att det kommer att gå bra, det känns väldigt bra.*

> *Jag har ju haft väldig tur eftersom jag visste vad jag ville redan i höstas. Då pratade jag med min intervjuare, och handledare om praktikplats …//… jag fick min praktikplats på tre dagar*

Några av dem såg bortom kommande termin, och här betonas också det internationella, interkulturella.

> *Det är nog sedan 14 års ålder, jag skulle bli en "soctant", en bra sådan. Hur man nu fungerar bra, det vet jag inte …//… först och främst är det ju socionom,*

sedan är det psykoterapeut som …//… och sedan vill jag jobba då, helst av allt skulle jag vilja stå och undervisa, köra en egen forskning, med någonting som har vuxit under tiden. Det är planerna jag har, eller målen. Det kanske inte blir så men socionomexamen ska jag ha, det är det första målet …//… Jag lägger mig inte i första taget. Har inte gjort och kommer inte att göra det. Hade jag inte haft någon drivkraft så hade jag inte suttit här idag.

Någonstans känner jag väl att det är dags att bli vuxen. Nu pluggar jag för det här och när jag är klar här ska jag faktiskt jobba …//… Jag måste fundera på vilken roll som jag kommer att spela …//… Nu ser jag ändå en framtid i det här yrket …//… jag vet inte var jag kommer att hamna och då blir det så att man tänker sig in i hur jag ska agera och vad jag kan ställas inför

Just nu funderar jag på att arbeta med något internationellt bistånd, adoptivförmedling eller migration eller något sådant där…//… Jag känner att jag vill göra min andra praktik utomlands, så det känns som en bra start på det arbetet, det internationella. Jag visste att det skulle vara två praktikperioder och jag tog ju inter/inter från början som mitt val …//… Vet man inte hur det fungerar på hemmaplan, så vet man inte hur det fungerar utomlands heller …//… Men sedan har de pratat om att utlandspraktiken inte är som den första praktiken.

Ovanstående respondent var också kritisk, utifrån sitt internationella intresse

En annan sak som jag tänkte på när praktikhandledarna stod och pratade …//… allting hon sade utgick ifrån att man skulle jobba med socialtjänsten …//… alla ska inte vara inom socialtjänsten

Man ville också komma förberedda till sin blivande fältförlagda praktikplats.

Jag kommer att träna väldigt mycket innan, på samtalsmetodik, hela sommaren, det kommer jag att göra … //… Jag har ju gått in för att jag vill bli kurator, men jag får ju se hur det kommer att bli sedan när man är färdig. Jag känner att … eftersom jag känner att det är så viktigt så vill ju jag bli bra, så jag kommer att träna hela sommaren.

Vi får väl se vad som händer …//… träffa handledaren i morgon, försöka ställa frågor om det för att kunna fundera lite över sommaren hur man ska förhålla sig …//… Jag har tränat på folk runtomkring mig i samtals …//… vi pratar och sådär …//… Får man lite tips i morgon så kan man ju försöka och lära sig lite mer under sommaren, så är man mer förberedd …//…det ska bli väldigt spännande.

Kände man sig då förberedda inför det som komma skulle? Ett mål med PPU är att knyta teori och praktik till en helhet, en professionsroll. Förberedelserna har varit fler och mer genomgripande än tidigare. Bland annat besökte tre studenter från termin sju klassen och de berättade om sina erfarenheter av praktiskt socialt arbete.

Ja, faktiskt, det är ju ändå man har ju fått sina förberedelser, det är ju det här med grupper, när nya kommer in i gruppen, den här hackordningen …//.. det är ju ingenting som tagits upp i den här utbildningen men i den förra …//…. Jag har ju egentligen inte så stort ansvar, det är ju ett observerande, så om någonting känns övermäktigt, då har jag möjligheten att gå till min handledare och säga att nu är det för mycket, och vill ta en paus. Det är ju en lättnad i sig …//… Förberedd ja, men ändå inte förberedd, för mig är det helt nytt …//jag har fått ett rätt bra intryck av min handledare och hur stället styrs, hur det funkar, hur man arbetar. Jag känner mig så förberedd som man kan vara.

Inte kanske på den teoretiska biten, men på sättet, i och med den här kursen som vi har nu, och haft PPU så har man lärt sig det här med att ställa frågor och hur man ska förhålla sig, hur man sitter, eller hur man ska vara i ett möte …//…så att du bemöter på ett bra sätt …//… men inte missbruk eller någonting sådant, man har väl lite, sådär förstår väl mellan raderna så men …//…utan det är väl mer bemötandet som man känner att där har man fått rätt så bra, faktiskt. Men, vi har ju bara gått ett år, så jag menar, man kan inte sitta på all kunskap. Så det är, förberedd är jag, men inte tillräckligt. Vi får väl se vad som händer.

…//… nej, (skratt) jag känner mig ändå ganska lugn, i och med att jag har varit på min praktikplats …//… jag har inte riktigt koll på vad som förväntas för att jag ska kunna klara min praktik …//… det tycker jag, det avslutande seminariet det gav mer frågor än svar.

Alltså, både ja och nej … //… det känns ju jätteroligt att man äntligen ska få prova på det som drev mig till att vilja utbilda mig till socionom, så att jag får veta om det är, om jag är på rätt väg eller om jag ska kanske ska söka någon annan, söka mig till någon annan organisation i stället … //… eller att jag, jamen, hur man nu ska göra, men jag tror att det är rätt för mig men samtidigt så känns det lite otäckt också med det här, förväntningarna, och vad krävs utav mig. Den här ovissheten, att man inte riktigt har koll på det. Men jag tror att det känns bättre när man får träffa sin handledare… //… Det märker man ju, den här ovissheten som man hade i början när man flyttade hit också … //… att bara inte veta hur rutiner eller hur skolan liksom, alltså det gör så mycket, och då kan man bara tänka sig hur det är för en klient som kommer och söker hjälp, att det måste vara väldigt, väldigt skrämmande. Man vill ju göra bra ifrån sig, man vill ju bli en bra socionom.

Ja, i samband med att man såg fram emot kommande termin, och att den pågående kursen till stor del handlade om yrkesrollen, funderade man också på sitt kommande yrke.

> *Det är ju ett stort ansvar, det har jag ju förstått, man förstod väl kanske inte ibland hur mycket, hur mycket ansvar det egentligen är, för att, som jag sa, att ibland så tänker man att man bara skulle bli en bra socionom, men nu inser man hur mycket man måste lära sig …//… Det är så mycket som spelar in för att det ska bli ett bra möte*

Tips att ta vara på

Avslutningsvis förmedlades i intervjuerna en del tips om fortsättningen, värda att ta vara på. Detta förutom det som diskuterats kring såväl basgrupper, loggbok samt övningar tidigare.

Något som diskuterats i lärargruppen under de två gångna terminerna är att en del studenter har väldigt svårt att stå inför sina kamrater och redovisa muntligt. Något som är nödvändigt att behärska i många av socionomens professionella roller, vilket också respondenten noterat.

> *Carina (lärare) pratade om att stå inför socialnämnden och presentera fall, kanske för att få LVU på det här barnet, då är det viktigt att kunna stå framför en grupp och framföra det. Det en viktig grej i ens personliga utveckling, att kunna våga stå för sin åsikt …//… det enda sättet för att kunna göra det är att ställa sig där framme och göra det Alltså, jag vet ju att det är jättemånga som har svårt för det, som tycker det är jättejobbigt, att de kan inte sova på natten innan. Men sedan är ju klassen för stor så det är jättesvårt att ha någon muntlig presentation för att det blir så omfattande, och skrämmande. Har du svårt att stå och prata inför en grupp blir det inte lättare när du har 90 pers framför dig. Man kanske skulle kunna göra någon övning där man delas in i två grupper och spela upp någonting. Alltså, man har två timmar på sig så man får ett ämne, man får förklarat vad man ska göra och sedan så får men en uppgift och så ska man då presentera det på ett lämpligt sätt. Göra det som en sketch eller som en ritning, men det ska inte vara så här seriöst, jo seriöst, men man ska inte vara någon sådan här så att du måste ha kurslitteratur. Det ska vara någonting som man har koll på och sedan gå över på att skapa …//…eller att man får ett case, som vi har nu när vi skriver uppgiften, och man ska presentera caset för resten av gruppen, bara för att lära sig att stå framför …//… Det skulle kanske vara bra …//… ja, men kalla det samtalsövning, men ingen vet om det, vad man ska göra, så hinner man ju inte gå och oroa sig …//… prova lite exponering för rädslan …//… för det är det enda sätt som man kan bli av med den …//… att möta den …//… De som tycker att det är jobbigt, som tycker att det är skitjobbigt men …//… vi måste kunna det om vi ska kunna jobba med det vi har framför oss. Oavsett var man hamnar så måste man ju komma i situationer då man måste.*

Ett enskilt ämne, som fått mindre utrymme i den nya utbildningsplanen, berördes också.

> *Jag känner, jag kan ha mer psykologi, jamen, komma ut som kurator …//… en avancerad kurs på en treveckorskurs, det känns väldigt svårt. Jag kände ju att det var tur att jag hade läst psykiatri*

DISKUSSION

Syftet med studien var att återge studenters röster om undervisningen i personlig och professionell utveckling och dessa fyra studenters berättelser har gett mycket information om hur de upplevt PPU inslagen under sitt första år i utbildningen. Den öppna intervjutekniken var ett passande val som främjade syftets första del.

Syftets andra mening löd: Tillsammans med lärarlagets egna erfarenheter kan dessa röster bidra till ytterligare utveckling av PPU. Vid innevarande hösttermins start samlade lärarlaget sina erfarenheter av detta första år med ny utbildningsplan och i det arbetet, och i arbetet med att utveckla PPU vid Mittuniversitetet, var intervjumaterialet en viktig del.

Sammanfattningsvis kan sägas att de fyra intervjuerna innehållit ett digert och intressant material för fortsatt utveckling. De inledande berättelserna om varför man sökt utbildningen och varför just Östersund visade att det finns en intressant blandning av skäl till att man valt utbildningen även i en liten grupp studenter.

En brist är förstås att det bara funnits möjlighet att inhämta information från fyra av 90 studenter. Man skulle kunna tänka sig att det är studenter som har ett särskilt intresse av PPU som anammat inbjudan till intervju och visst framträder detta i deras berättande. Men det finns också kritik och idéer om förbättringar, varför det kan antas att man inte enbart har ett positivt färgat intresse att delta.

De viktigaste fynden i den här undersökningen är att PPU, när det är uttalat att det handlar om PPU, till allra största del uppfattats positivt av respondenterna, man vill att det ska fortsätta under hela utbildningen. Den andra, mer negativa sidan av detta är att PPU tycks ha blivit i stort sett osynligt i de teoretiskt inriktade kurserna på termin två.

Över huvud taget framkommer skillnader mellan termin ett och termin två, trots en yrkesrollsinriktad kurs mot slutet av terminen. Här finns utrymme för nytänkande och utveckling. PPU bör genomsyra hela utbildningen, inte enbart de PPU-inriktade delarna.

Skillnaderna mellan termin ett och två märks också när man specifikt talar om basgrupperna. Här pågår ett arbete i lärarlaget med att utveckla samtalen på termin två.

Det pågår också ett arbete som inriktas mot att det skall erbjudas basgruppssamtal under termin fyra. För, trots att det framkommer skillnader mellan terminerna finns en uttalad önskan hos respondenterna att samtalen ska fortsätta och att mycket i samtalen upplevs som viktigt och givande.

Det framkommer också tydligt hur viktig den första tiden i utbildningen och i Östersund är omtumlande på många sätt. Här diskuteras, efter nedskärning av antalet antagna studenter till 60 från och med höstterminen 2012, att genomföra internat vid utbildningens start. Detta med inspiration från Umeå universitet.

Loggboksskrivandet sker ojämnt och det särskilt under perioder då PPU upplevs som perifert i förhållande till andra kurser. Här krävs ett utvecklingsarbete och ett bättre utnyttjande av den kompetens som finns på institutionen kring reflektivt skrivande. Det gäller att hitta inspiration till skrivande hos studenterna, inte tvång och måsten.

Färdighetsövningarna jobbar lärarlaget kontinuerligt med, De upplevs som lärorika men bland annat efterlyser respondenterna mer tid och tid för uppföljning av ”jobbiga” övningar. Diskussioner förs i PPU-stråket om samtalsövningarna skall inriktas mer tydligt metodiskt, till exempel MI eller lösningsfokuserad metod, eller om detta ska tydliggöras under den första fältförlagda utbildningsperioden. Det efterlystes dock inte av någon av respondenterna. Däremot ifrågasattes rollspelandet, något som också till exempel Clarence Crafoord kommenterat. Han menar att den typen av undervisning är mer skadlig än nyttig (Crafooord, 1994) och att inspelningssituation och apparatur är betydligt mer inträngande än man tror.

Det examinerande inslaget i samtalsövningarna är ett tydligt steg mot progression och nästa utvecklingssteg är att hitta sätt att bedöma den enskilde studenten i den praktiska delen av övningen. Främst är det resurser som sätter käppar i hjulet för detta.

Vi har ju, från och med höstterminen 2012, tillgång till ett nytt PPU-lab, som beskrivs i ett annat bidrag till denna antologi. Utvecklingsarbetet kring färdighetsövningarna görs i samklang med det nya laboratoriet. Inte heller kring detta kunde respondenterna uttala sig eftersom de inte haft tillgång till laboratoriet.

Värderingsövningarna väckte känslor, det framgick av intervjuerna, och så ska också vara fallet, annars passerar de oförmärkt. Men en intressant synpunkt framkom i en intervju där respondenten efterlyste ett basgruppssamtal i anslutning till övningen. Något för den stråkansvarige och lärarlaget att fundera på i planeringen.

Att examinationen av PPU upplevdes så oproblematisk och gav lite eller inget upphov till diskussion var förvånande. Eftersom det är första gången PPU har poängsatts har vi fått experimentera utan erfarenhet med examinationerna,

Den fältförlagda utbildningens koppling till PPU framkommer tydligt i intervjuerna och det har också varit medvetet från vår sida. De lärare som ansvarar för kurserna är i högsta grad engagerade i PPU-stråket.

Respondenterna var förväntansfulla, lite spända men definitivt inte rädda för att ge sig ut i den praktiska verkligheten. Vad som imponerade på mig, som varande tidigare handledare för praktikanter, var att två av dem skulle träna samtal under sommaren. Alla var också angelägna att ha information om sin plats och man var i stort nöjda med placeringen. Man har inte tidigare haft samma förberedelser, bland annat med en yrkesinriktad kurs i direkt anslutning till kommande termin, och

förhoppningsvis kommer det att märkas när de kommer tillbaka till termin 4 och vi hoppas också på positiv respons från handledarna.

Studiens styrka är att dess syfte uppfyllt, vi har fått ta del av studenternas röster och berättelser, även om fler studenter hade kunnat komma till tals om det vari möjligt. Så styrkan kan också ses som en svaghet med tanke på antalet respondenter och intervjuareffekten.

Studien har stor betydelse för fortsatt utveckling av PPU i vår utbildning. Vi har inte bara lärarlagets erfarenheter utan också studentröster och det ger oss hopp och inspiration till att i ännu högre grad lyssna till dem och att involvera dem i utbildningsplanering när det gäller PPU.

Slutsats

En avslutande slutsats blir att PPU till stor del upplevts positivt under det första året, men att det finns en utvecklingspotential att utnyttja. Framförallt bör PPU bli synligare utanför de uttalade PPU-inslagen. Det nya PPU-laboratoriet återfinns även det i den potential som synliggjorts.

Tack

Som avslutning vill jag tacka de fyra studenter som gav sig tid, i slutet av en arbetsam termin, till att generöst berätta om sin syn på PPU. Givetvis riktas också ett tack till det lärarlag som genomfört alla nya inslag i utbildningen.

REFERENSER

Crafooord, C. (1994). *Människan är en berättelse : tankar om samtalskonst* Stockholm: Natur och Kultur.

Cree, V. E. (Ed.). (2003). *Becoming and beeing a social worker*. London: Routledge.

Mittuniversitetet. (2011). Utbildningsplan för:Socionomutbildning 210 hp. Östersund: Institutionen för socialt arbete.

STUDENTERNAS BERÄTTELSER OM PUUH I DIALOGISK OCH SPRÅKSYSTEMISK PRAXIS

Ann-Margreth E. Olsson, Högskolan Kristianstad

SAMMANFATTNING

PPU (Personlig och Professionell Utveckling) kallas vid Högskolan Kristianstad för PUUH (Personlig Utveckling Under Handledning). I denna artikel hörs elva studenters röster och berättelser om PUUH som den blev när vi träffades och jag som handledare använde idéer och metoder sprungna ur systemisk och dialogisk praxis. Studenterna berättar om sitt deltagande och den betydelse PUUH fick för dem i relation till varandra och mig som handledare. Lärandet ökade när jag som handledaren uppmuntrade nyfikenhet och utforskande i en tillåtande atmosfär. Studien är genomförd som deltagande aktionsforskning med narrativ inriktning.

INLEDNING

Vi träffades för första gången en höstdag under studenternas andra termin inom socionomprogrammet vid Högskolan Kristianstad. I början av varje möte hörde jag som handledare efter vad studenterna hade med sig in i handledningen. Där kom det fram om det var något särskilt som stack ut från förra handledningstillfället, händelser mellan våra träffar eller något ur livet som nu återväckts kopplat till PUUH, funderingar om och behov i studierna och att bli och vara socialarbetare. I slutet av varje PUUH-möte reflekterade vi över vad vi tog med oss därifrån – vad som blivit annorlunda genom deltagandet denna gång.

Efter att vi träffats 8 gånger lämnade studenterna in skriftliga individuella reflektioner på de lärande- och utvecklingsprocesser som de kopplade till PUUH. De reflekterade både över sin egen och gruppens utveckling, också i förhållande till mig som handledare. De två sista gångerna utforskade vi tillsammans inlämnade bidrag. Samtliga i respektive grupp hade då tillgång till varandras skrifter.

Jag fick deltagarnas tillåtelse att använda deras reflektioner i egen forskning. Mina kommentarer, bidragen ur mitt perspektiv, är sprungna ur processen i deltagandet i PUUH och i utforskandet av studenternas berättelser. Jag var handledare för två PUUH-grupper om vardera 6 studenter. En student blev sjuk och lämnade inte in någon skriftlig reflektion. Sammanlagt har jag alltså tillgång till 11 studenters skriftliga reflektioner. Vi träffades sammanlagt 10 respektive 11 gånger (om den 11:e gången, se nedan).

BAKGRUND

Personlig Utveckling Under Handledning (PUUH) började användas på Högskolan Kristianstad vårterminen 2004 och har årligen genomförts under studenternas andra termin i socionomutbildningen. PUUH skapades av lärare tillsammans med studenter som en pedagogisk metod med syfte att i koncentrerad form stödja studenterna i att uppfylla socionomutbildningens mål att visa självkännedom och empatisk förmåga (Högskolan Kristianstad, 2010). Syftet med PUUH enligt kursplanen var att studenten efter deltagandet ska kunna

- visa sådan färdighet och förmåga som krävs för att utveckla och genomföra socialt arbete på gruppnivå.
- genomföra och analysera samtal utifrån ett professionellt förhållningssätt, visa självkännedom och empatisk förmåga.

För att skapa så goda förutsättningar som möjligt för studenterna att utveckla dessa färdigheter och förmågor, ingår flera kurser vid Högskolan Kristianstad som tar sin utgångspunkt i studenternas egna erfarenheter och föreställningar. Kurserna präglas av undersökande och utforskande i samtalsgrupper med fokus på mellanmänskliga processer (Karlström Olsson & Krantz, 2009) samt på de föreställningar och förklaringsmodeller, naiva teorier (E. Olsson & Ljunghill, 1997), som vi alla använder oss av i olika sammanhang.

Respektive lärare ansvarade för att utformningen av PUUH låg inom fastställd kursplan. Under den termin denna studie gjordes hade handledarna egen gemensam handledning med professor Eric Olsson, som vid denna tidpunkt också ingick i lärarlaget. Vi kunde tillsammans konstatera att PUUH utvecklades olika vilket också studenterna lade märke till:

> *Ute i korridorerna har det pratats om hur våra PUUH-grupper fungerar, vad vi gör och vad vi pratat om. Vår grupp kom från början överens om att inte gå ut med detaljer om vad som sagts, vilket jag tycker är en självklarhet om man ska våga dela med sig. Däremot har det gjorts jämförelser om hur det har gått till och det har förvånat mig hur olika det har sett ut från grupp till grupp. (Student 7)*

Olikheterna bejakades inom lärargruppen. Inom PUUH fick varje lärare möjlighet att utforma handledningen utifrån sin egen kompetens och den valda handledarstilen utvecklades i relation med deltagarna i grupperna.

Närvaron i PUUH var obligatorisk. På grund av sjukdom och av andra särskilda skäl blev några studenter ändå frånvarande.

> *Något som var tråkigt var att vi inte var närvarande allihop alltid (däribland jag). För det fattades alltid någon i gemenskapen som vi ville bygga upp. Och som X sa så gav detta en obalans i gruppen. För jag tänker att alla har sin dynamik att bidra med och fattas den så blir det en helt ny grupp plötsligt. Jag vill gärna tro att de andra saknade mig (!!) när jag var frånvarande, så som jag också fattades de andras närvaro när de inte var där. (Student 7)*

I slutänden kunde både studenter och lärare konstatera att det var oklart hur den redovisade frånvaron skulle hanteras och kompenseras. En av ”mina” grupper föreslog att deras grupp skulle få en extra gång tillsammans med sin handledare så att de som varit frånvarande (alla hade var sin gång) skulle få chansen att fullgöra sitt PUUH-deltagande. Jag tog upp frågan i lärarnas handledning. Lärargruppen bedömde att förslaget visade att aktuell PUUH-grupp tog ansvar för sitt eget deltagande och för gruppens läroprocess. Lärarna ställde sig bakom att gruppen fick ett extra gemensamt PUUH-tillfälle. I två andra grupper hade frånvarande studenter fått till uppgift att lämna in en skriftlig reflektion för att kompensera frånvaron. Detta hade gällt tidigare år. Denna termin fanns ingen uttalad policy och olika praxis höll på att utvecklas. Olika fick det bli. Ytterligare ett alternativ erbjöds de studenter som varit borta. En extra uppsamlande PUUH-träff arrangerades för att alla skulle kunna fullgöra kursmomentet. Idéen med att erbjuda flera tillfällen och möjligheter var att stärka synen på PUUH som ett viktigt erbjudande och en nödvändig del av utbildningen, viktigt för studenternas utveckling och lärande till professionella socialarbetare. Ovanstående överenskommelser är exempel på hur ansvarstagande och unika lösningar uppmuntrades utifrån bärande relationer mellan lärare och studenter.

METOD – IDÉER I ANVÄNDNING I DENNA STUDIE OCH I PUUH

Våren 2011 var jag, som sagt, handledare för två PUUH-grupper. Vi var sammanlagt sex handledare, alla lärare inom socionomprogrammet. Vi hade två grupper var med 6 studenter per grupp. Handledningen var förlagd till samma förmiddag. 1,5 timme till vardera grupp. Grupperna träffades sammanlagt 10 (11) gånger under en period av cirka 12 – 13 veckor. I princip skulle handledningen ske en gång i veckan. Vissa ändringar gjordes utifrån deltagande lärares/handledares möjligheter.

Studiens metod och frågeställningar

Denna studie genomfördes som dialogisk deltagande aktionsforskning med narrativ inriktning som präglades av dialogiskt samspel och uppskattande utforskning (se avsnittet om studiens metoder). I slutet av PUUH-perioden lämnade studenterna in en skriftlig individuell redogörelse med reflektioner om processerna i gruppen och sin egen utveckling. Uppgiften inlämnades i tid för att respektive grupp skulle kunna få möjlighet att reflektera över varandras tankegångar och erfarenheter. I reflektionerna växte nya reflektioner och ytterligare lärande fram, såväl för deltagande studenter som för mig som handledare. Utifrån de narrativa idéerna, kan vi sägas ha skapat en ny gemensam berättelse om PUUH och vårt deltagande.

Som handledare intervjuade och samtalade jag med deltagarna, lyssnade och ställde frågor, hörde, läste, reflekterade och utforskade deltagarnas berättelser tillsammans med deltagarna såväl i som om aktionen inom PUUH och vad som utvecklades i denna kontext och i relation till PUUH. Studenternas skriftliga reflektioner studerade jag också på egen hand liksom mina egna anteckningar.

Undersökta frågeställningar:

- Vad utvecklades utifrån deltagande studenters perspektiv i relation till PUUH?
- Hur fungerade använt förhållnings- och arbetssätt i PUUH enligt deltagarna?

Studien syftade till att lyfta fram deltagande studenters berättelser om PUUH inklusive de utgångspunkter och metoder deltagande handledare använde. Inom aktionsforskning sker analysarbete kontinuerligt inom studien för att orientera sig och söka ny riktning för fortsättningen. I denna studie deltog deltagarna i analysarbetet genom att lyfta fram sådant som särskilt slog och berörde dem i lyssnandet och berättandet – slående moment eller exempel (Shotter, 2004a, 2008) – från ena handledningstillfället till det andra, samt genom att lyfta fram exempel i de skriftliga reflektionerna.

HANDLEDNING I UTVECKLING OCH LÄRANDE

Socialt arbete handlar om att samarbeta med andra människor och att kunna samspela såväl i små som stora grupper och system (familjer, arbetsgrupper, nätverk) (Payne, 2000). Handledningssituationen påminner om den ordinarie arbetssituationen inom socialt arbete (Bernler & Johnsson, 1985). Kunnande uppstår genom erfarenhet och utforskande av våra erfarenheter genom att göra kopplingar både bakåt och framåt mellan vad vi gör/gjort och konsekvenserna – vad vi tycker om och lider av (Dewey, 2007).

Professionell handledning är en utvecklings- och läroprocess som bidrar till att studenten lär sig metodiskt arbete, integrerar professionella grundkunskaper och professionella/etiska principer samt utvecklar en yrkesidentitet. Det förutsätter ett samspel mellan student och handledare där båda är aktiva och bidrar (Killén, 2010).

> *Det innebär alltid ett personligt engagemang – hela människan med både tankar och känslor är indragen i läroprocessen. Den är också självinitierad. Även när stimulansen att lära kommer utifrån, kommer känslan av att upptäcka, förstå, utveckla och bemästra inifrån. Den är också genomträngande. Den påverkar beteendet, hela ens förhållningssätt till omvärlden och kanske också personligheten hos den som lär. (Moxnes, 1997 s. 57)*

Carl Rogers lyfte fram att det som är avgörande för att underlätta betydelsefull inlärning är relationen mellan handledare och student samt att äkthet och genuitet hos handledaren är avgörande liksom uppskattning, accepterande och förtroende samt förståelse som kommer av inlevelse och empatisk förståelse (Rogers, 1976).

> *När handledaren är en verklig person, som är sig själv och som går in i förhållandet till studenten utan att visa upp ett yttre sken eller en fasad, har han större förutsättningar att underlätta inlärning. Detta innebär att de känslor han upplever står till hans förfogande, står till förfogande för hans medvetenhet, att han kan leva dessa känslor, vara dem och förmedla dem om det är lämpligt. (Rogers, 1976 s. 99)*

Det Rogers lyfter fram som avgörande för inlärning/lärande liknar i mångt och mycket grundförutsättningar för att dialogiskt samspel ska utvecklas (Rogers, 1976). Dialog bygger på ömsesidig närvaro där deltagarna lever sig in i dialogen, involverar sig i det som sägs och uttrycks av de närvarande, känner in och svarar på den levande responsivitet som uttrycks och adresseras till och av deltagarna (Shotter, 2004b). Dialogens deltagare lever med varandra inifrån samtalet och lyssnar in det som sägs i rummet i interaktionen, svarar på detsamma, spontant och uttrycksfullt – inte omtolkande utan nyfiket utforskande av vad den andre eller de andra har att berätta för att nå ömsesidig begriplighet utan att något är gömt (Shotter, 2003, 2004c; Shotter & Andersen, 2003). Dialogen är en skapelseakt (Freire, 1979). Dialog när den används som bäst handlar om människokonst, inte människoteknik (Tom Andersen i Wilson, 2001)). Såväl lärande som förändring sker i dessa möten i dialogiska samtal, och det sker i ömsesidighet.

SYSTEMISK PRAXIS

I arbetet som handledare utgick jag från den språksystemiska praxisen med narrativa idéer, involverande öppen dialog, uppskattande utforskning (*Appreciative Inquiry – AI)* och *reflekterande team* enligt modell från den norska psykiatrikern Tom Andersen (2003). Som metod handlar AI om att söka efter det fungerande och lyfta fram framgångsberättelser. När vi skall finna lösningar är det lättare att utgå ifrån något vi lyckats med än tvärtom (Hammond, 1996). Tekniken går ut på att ställa frågor som lockar fram engagemang, förstärkande nyfikenhet och utforskande. Inriktningen är att ställa frågor som söker, visar och skapar skillnad. Frågor som fångar livgivande situationer och som lyfter fram berikande erfarenheter, som skapar kreativitet och deltagande, som väcker uppmärksamhet, överraskar och som uppmärksammar olikheter. Det kan t.ex. vara frågor om höjdpunkter, stunder som berör, något som är annorlunda, som ”sticker ut” eller som det känts något alldeles speciellt med (Lang, 1999).

Pedagogiskt fanns tankar och idéer från såväl John Dewey om *learning by doing* (Dewey, 1980, 1997) och att utforska *logic in use* (Dewey, 1991) dvs. vad är det för logik, tankar, idéer som används här? Systemiskt förhållningssätt handlar om att arbeta med en ansats av nyfikenhet med intresse för det annorlunda, för olikheter och skillnader, att närma sig och utforska komplexiteten att det blir olika ur olika perspektiv och positioner och att röra sig ifrån idén om att vi som socialarbetare, behandlare, terapeuter, ledare, handledare, eller vilket perspektiv vi nu väljer att utgå ifrån, ska agera som experter och förväntas *veta*, ha svaren, utan sträva efter *icke-vetande-position* där vi varken har de rätta eller de felaktiga svaren (Anderson, 1990). I stället för att vara upptagen av vad som är rätt eller fel, rör vi oss i riktningen mot och in i det osäkra, det komplexa, där både-och och kanske ännu fler och annorlunda alternativ växer fram. I utforskande och reflekterande prövas det annorlunda, nya berättelser och hypoteser medan vi, när vi närmar oss att fatta beslut och bestämma oss för vad vi ska göra och hur, s.k. produktion, behöver bestämma oss för antingen det ena eller det andra, ”sätta ner foten”. I detta behöver vi gå från komplexiteten in i

förenklingen där vi strävar efter s.k. tydlighet och det i ögonblicket bästa alternativet – det perfekta alternativet. När vi senare utforskar detsamma och den logik vi då använde, ter det sig kanske inte i dagens ljus, i nuvarande kontext, som det allra bästa – det rätta alternativet – men åter, det är i detta sammanhang. Jämförande utforskning, utan (för-)dömande utan med nyfiket utforskande, utan förväntningar om förklaringar eller argument utan (för)undran och fler frågor.

Etiska överväganden

I utforskandet av studenternas perspektiv i PUUH har jag försäkrat mig om de deltagande studenternas medgivande både i det som togs upp inom våra möten och i det jag här använder i utforskandet av PUUH:s betydelse ur studenternas perspektiv. Jag har tillfrågat deltagarna både när de deltog i respektive grupp och individuellt över e-post. De har också fått ta del av att denna presentation görs och fått den tillsänd sig. Även om dessa överenskommelser gjorts har jag valt bort att här lyfta fram sådant som jag själv bedömt som särskilt personligt. Det var ju ändå så att vi inledningsvis kommit överens om att vara varsamma med vad vi förde ut från gruppen:

> *– Vi i gruppen vet att det stannar i gruppen, ingen journalför, men det är ändå svårt, och vi kände efter lite innan vi öppnade oss. Dessa människor som kommer till oss, krävs på tillit direkt, vi förväntar oss att de skall säga som det är. Men i själva verket så kommer det väl pö om pö, som vi, känner av lite först. Vi i PUUH har ju inte behövt riskera att det används mot oss i någon utredning. Tål att tänkas på ett tag. (Student 1)*

PUUH – UR STUDENTERNAS PERSPEKTIV

Här följer utvalda citat från studenternas inlämnade reflektioner över processer och förändringar, sammanflätat med några kommentarer från mig som handledare.

Sammanhangsmarkering och utvecklingen

> *– Alla våra träffar har skett i handledarens arbetsrum. Ett litet rum med bland annat många böcker på hyllorna. Vi har alltid suttit på stolar i en ring utan något (såsom ett bord) emellan oss. Det har känts bra för min del eftersom metoden enligt min åsikt öppnar upp för gruppen, det går inte att gömma sig bakom ett bord till exempel. Våra träffar börjar ofta med att vi småpratar om något ämne först, vilket för mig har varit ett naturligt sätt att börja på. Därefter brukar handledaren gå "varvet runt" oss studenter med frågan " vad har du med dig idag?". Det har varit ett bra sätt att få igång samtalsämnen. Alla i gruppen har på det viset fått en chans att komma till tals och ämnet har alltid varit fritt. (Student 5)*

Därmed har en av studenterna bjudit in till den inledande fasen för PUUH-träffarna. Sammanhangsmarkeringen är viktig i alla möten. Ofta har vi alldeles för bråttom igenom det som ska bilda grund för fortsättningen; att komma överens om vad vi är för sammanhang. Ibland kallas det ” att sätta kontext” - att göra i ordning scenen eller göra en uppsättning av sammanhanget (som t.ex. att sätta upp en pjäs) (Bateson, 2000). Det handlar om att t.ex. komma överens om och reflektera kring:

- plats (var ska vi vara – sitta, eller?)
- vem (vilka ska deltaga – avstå?)
- tid (t.ex. när börjar vi? – när slutar vi? – pausar?)
- innehåll (plot – vad är det vi ska prata om?)
- språket (på vilket sätt kommunicerar vi med varandra?)
- etik (överenskommelse: hur bemöter varandra och använder innehållet – t.ex. sekretess?)
- definition av våra relationer
- annat i samspelet

Jag härleder dessa markeringar av sammanhang till Gregory Bateson, en av förgrundspersonerna inom systemteorin. Han benämnde de informationskällor som visar sammanhanget för *context marker,* markerare av sammanhanget (Bateson, 2000).

> *– Mycket positivt är att man i alla PUUH-grupperna har anammat det viktiga i att inte berätta utanför gruppen vad man har pratat om. Det har gjort att alla känt sig tryggare med sin grupp och kunnat vara sig själva och talat om vad de vill. (Student 8)*

Deltagarna kom överens om att vara mycket försiktiga med att berätta vad som sades och hände mellan dem i mötena. De blev mer och mer varse om att de blev berörda av det som skedde och att detta kunde märkas på dem på olika sätt. Det kunde handla om att de blivit känslomässigt berörda, fått nya insikter, ny inställning och orienterade sig annorlunda efter samtalen inom PUUH.

Inledningsvis kunde PUUH vara något som studenterna kände rädsla och oro inför. Successivt kom detta allt mindre i fokus.

Första gångerna

> *– När vi satte oss i ringen första gången så kändes det som att vi alla var lite nervösa och osäkra på våra roller i gruppen, men detta släppte mycket efterhand som vi presenterade oss. För varje presentation som man hörde kände man sig närmare den personen som just pratat, medan man fortfarande kände distans till den som ännu inte sagt något. När alla hade presenterat sig så kändes stämningen mycket lugnare och tryggare. Bara under den korta presentationen lyckades vi alla dela med oss av viktiga delar från våra liv. En del valde att vara mer personliga än andra vid de två första mötena. De delade med sig av allvarliga händelser och starka känslor. Det tror jag byggde upp tilliten och tryggheten i gruppen ytterligare, och gjorde att alla till slut vågade öppna sig. (Student 1)*

– Redan vid det andra mötet så kändes gruppen mer avslappnad, och även jag i den, och stämningen var lättare. Jag hade under den första veckan funderat på det här med att lämna ut sig själv till en viss del, och att dela med sig av något personligt. Jag funderade på att om jag inte skulle träna på att släppa den spärren inför nya människor, så får man aldrig veta hur det känns att vara i den "underlägsna" situationen. Som socialarbetare är man oftast kanske den som lyssnar, som bedömer och som tolkar, och för att kunna göra detta måste man naturligtvis själv kunna sätta sig in i flera synvinklar. Att alla i gruppen gjort detsamma, det vill säga utelämnat sig själva, gör att det skapas mer av en trygghet och en öppen känsla. Det var någonting som byggdes på efterhand i gruppen enligt mig. Fortfarande anser jag dock mig själv och även gruppen vara ganska varsam. Varsamhet behöver dock inte vara någonting negativt, utan det är nog beroende av vilken situation man befinner sig i. (Student 9)

Efter tre gånger

– Efter tre gånger tycker jag redan att vår grupp har utvecklats, för ingen kan väl säga det blivit en pinsam tystnad i vår grupp. Vad har då utvecklats? Jag tycker att alla har funnit varandra på ett bra sätt där ingen sitter tyst och alla får komma till tals. Har man haft något att kommentera har det varit på ett moget sätt som jag inte trodde skulle förekomma. För min egen del, att från knappt kunna namnen till att lyssna på andras berättelser utan att avbryta och låta andra kommentera deras händelser. […] Fjärde träffen, nu är jag riktigt sugen på att träffa min grupp. Vad ska vi tala om idag? Som vanligt har vi massor att ta upp och det känns tryggt i gruppen att diskutera med andra och få höra åsikterna om vad som tas upp. (Student 6)

Femte PUUH

– Femte träffen så är fokus på tentan. Alla är nervösa inför den och vi diskuterar tankar kring tentan och hur vi upplever den känslan. Det som kändes skönt, om man kan använda det uttrycket, är att vi alla var nervösa inför den. Det som jag lärde mig av den träffen var att släppa pressen på mig att jag ska kugga. Vi får fler chanser. (Student 6)

Sjätte och sjunde gången

– Den sjätte träffen så tog jag också upp saker som var mer personliga än vad jag hade vågat göra innan. Det kändes både obehagligt och skönt. Personligen känner jag att jag har utvecklats mycket bara under denna korta tid vi träffats i gruppen. Jag har blivit mer öppen och vågar lita mer både på mig själv och på andra. Jag har också kunnat börja släppa efter på min kontrollerade yta, även om det fortfarande är svårt. (Student 1)

– Sjätte och speciellt sjunde träffarna kändes som genombrott för gruppen, det var flera saker som kom upp under de mötena som var så "stora" att det kändes som jag skulle ramla av stolen. Jag kom då att tänka på det vi lärt oss om grupprocessen, att det tar några träffar innan gruppen börjar "samarbeta" och vår lilla grupps process blev så klar för mig. Sen blev jag irriterad att PUUH snart är slut och varför skolan endast satt 10 PUUH-träffar när de är så väl medvetna om grupprocessen, att det borde de väl fatta att 10 träffar inte är nog! Sen tänkte jag på "verkligheten" som kommer efter utbildningen. Jag har ju inte några problem att öppna mig, men andra är ju inte som jag. Det var en i gruppen som tog upp detta, att utgå från sig själv som norm. Jag som funderar på att bli kurator, jag får ju verkligen bära detta med "process" med mig, det att vi tar olika lång tid på oss att känna tillit/hitta mod/känna trygghet nog att öppna sig. Det var en ögonöppnare! (Student 2)

Åttonde gången

– Min personliga utveckling har gått framåt under de här veckorna. Jag har haft en turbulent tid privat med allt som hänt runt om i mitt liv, så samtalen med gruppen och Ann-Margreth har känts som en befriande ventil. Att få prata av sig och höra hur gruppen uppfattar det jag säger och reflekterar över har gjort att jag fått ett större perspektiv på saker och ting. Det har även gjort att jag tänker mer på vad jag säger och framförallt på hur jag säger det. Det har varit både skönt och ibland förvirrande när jag gått därifrån och tänkt över något som kommit upp och tänkt - Jaha, de tänker så. Det känns som om hjärnan gått på högvarv efter mötena och den inre dialogen förs mest hela tiden. Jag känner att jag utvecklats mycket på kort tid och det känns bra för mig, även om nära och kära inte hänger med i svängarna. Jag dömer inte andra lika ofta längre utan jag ser det ur olika perspektiv istället, vilket ökat min förståelse gentemot både mig själv och andra människor. Varje gång jag lämnat Ann-Margreths rum känns det som om jag vuxit en bit som människa. (Student 3)

Innehåll av träning i PUUH

Idéen om att utveckla handledningen till tillfälle att lära-genom- att-göra (*learning by doing* (Dewey, 1980) gjorde att jag som handledare introducerade coachande inslag i PUUH (se mina avslutande reflektioner).

– Vi har alla fått testa på olika samtalsmetoder. Innan PUUH hade vi inte gjort någon konkret övning kring samtalsmetod, utan enbart läst lite om det i läroböckerna. Genom PUUH fick jag chansen att både vara den som lyssnar och den som pratar. För mig är det en bra erfarenhet som jag tar med mig. Samtalsämnena har varit olika från gång till gång, alltifrån mycket personliga till mer allmänna. Det ser jag också positivt på eftersom vi studenter har olika erfarenheter att dela med oss av. (Student 5)

– Vi fick också möjligheten att prova på att lyssna på en "intervju" eller ett samtal mellan två personer, för att sen sinsemellan diskutera det vi hört (utan att komma med "lösningar"). Detta var en teknik jag har varit med om innan och som jag anser är mycket bra eftersom man då lär sig att verkligen lyssna på det som sker och sägs just då. Våra diskussioner gick varma men åt samma riktning oftast, vi underströk varandras tankar på ett bra sätt på något vis. Ofta kom jag på mig själv att börja tänka annorlunda när någon sa en sak som jag tyckte lät jättebra. Nyttigt! Personen som varit "intervju-offer" fick under tiden lyssna på vår diskussion för att sen berätta hur hon uppfattat det vi sa och hur vi hade hört på intervjun. (Student 7)

– Vi fick prova på att vara observatörer och lyssna medan vår handledare pratade med en i gruppen om en händelse som inträffat. Vi fick sedan som uppgift att återge vad vi hade hört. Detta var mycket svårare än vad jag hade trott. Det var en bra övning i att kunna lyssna utan att själv ligga ett steg före och fundera över lösningar på problemet och hur man ska svara personen som berättar, så fort den tystnar. Denna övning startade många tankar hos mig som jag sedan fortsatt att fundera på även efter detta. Jag har funderat på hur viktigt det är att träna på att vara helt närvarande när man lyssnar på någon och att man inte behöver komma med färdiga lösningar, utan att det istället är själva lyssnandet och frågorna som är det viktiga. Det tror jag att vi alla har känt i gruppen efter att vi delat med oss av något. Det är oftast inte färdiga lösningar man vill ha utan bara att bli lyssnad på och att känna sig förstådd utan att bli dömd hjälper väldigt mycket. (Student 1)

Modellen med reflekterande team är i mångt och mycket en kreation av Tom Andersen (1987, 2003). Metodens idé, förutom samtal, reflektion på samtalen och reflektion över reflektionerna, är att skapa utrymme för utveckling av nya och olika berättelser och fler röster i utforskningen om skillnaden som gör skillnaden. Den ursprungliga metoden härrör från familjeterapin och den s.k. Milanoskolan (Cecchin, 1987). Den innebär att det förutom de personer som intervjuar och intervjuas, också finns ett reflekterande team i rummet. I Milanoskolans metodik fanns teamet i ett sidorum med tillgång till avlyssningsinstrument.

Det reflekterande teamet sitter för sig och är helt tysta medan huvudgruppen talar. Först när huvudgruppen ber om hjälp (eller efter tecken från det reflekterande teamet) börjar det reflekterande teamet att tala. De pratar då helt och hållet med varandra (underlättar om deltagarna sätter sig i riktning mot varandra) medan huvudgruppen tyst lyssnar tills det återigen blir deras tur. Processen med reflekterande team kan beskrivas som ett sätt att formalisera skiftet mellan deltagarnas faser av pratande respektive lyssnande.

Riktlinjerna för det reflekterande teamet är huvudsakligen att det under reflektionen inte ska finnas några referenser till saker och förehavanden som inte varit med i det hörda samtalet (O´Brian & Bruggen, 1985; Penn, 2006). Uppträdandet

i reflektionen är trevande och igenkännande de olika möjliga versioner som kan finnas i uppgiften. Reflektionerna är kompletterande och utgår från en både-och position snarare än att betona någon eller någons ståndpunkt (Bilson & Ross, 1999). Riktlinjerna i s.k. delta-reflekterande team är att både reflekterar deltagarna på vad som hörts tidigare och skapa nya berättelser genom att ta upp nya teman och ge egna bidrag i reflekterandet i teamet (A-M Olsson, 2011). Ordet "delta" associerar både till deltagande och att skapa nya "fåror" – nya teman.

> *– När gruppen blivit introducerade för denna metod så blev det lättare för mig att lyssna på ett speciellt sätt, att lyssna efter kanske inte det exakt som sades utan på vilket sätt personen sa det. Man blir också då mer eftertänksam när man väljer sina ord, för annars brukar jag ibland säga saker som inte alls låter som det jag menade, och detta tror jag är relativt vanligt för de flesta. Denna förmåga att uttrycka sig såsom man har tänkt är extremt viktig att träna, då den spelar en stor roll som socionom, i möte med människor och i grupprocesser. (Student 9)*

Att bli varse sin egen utveckling

En viktig del i professionell och personlig utveckling är förmågan att utveckla och förhålla sig till vad jag som deltagare är med om att skapa i relation till andra och annat i sammanhanget. Inom PUUH tränades och utvecklades deltagarnas skicklighet i detta:

> *– PUUH har varit mycket betydelsefullt för mig. Jag har utvecklats som människa under den här tiden. Jag har lärt mig att det finns situationer i människors liv som jag inte hade tänkt på eller reflekterat över tidigare. Jag kan se på händelser ur olika synvinklar för att försöka förstå hur någon annan ser det. Jag har lärt mig lyssna på ett annat sätt än jag kanske gjorde tidigare. I takt med att man växer som person och får nya erfarenheter under de samtal vi haft i gruppen har jag ändrat mitt sätt att lyssna. Kanske mindre kritiskt och mer öppet än innan. Min förståelse för arbetet som socionom inom det sociala arbetet har utvecklats. En åsikt som jag hade tidigare men som nog har stärkts under PUUH-tiden är att det finns väldigt få ramar som egentligen visar vad som verkligen är rätt i en människas sätt att leva. En del människor skapar ramar men det är nog viktigt att inte fästa sig för mycket vid sådana. Man får se människan som hon/han är och förstå att alla har olika krav på livet. Det viktiga är hur människan mår, inte hur hon bor. Lite förenklat synsätt men det hjälper mig att se människan i situationen istället för situationen med människan. (Student 8)*

> *– Något som berört mig extra var dels gruppens förståelse och respekt för saker någon delat med sig av, det var en stark känsla, och dels de diskussioner vi haft som handlat om vänskap/ensamhet, stöd från familj och vänner, aggressioner/stress och även etiska dilemman. Jag funderar mycket på hur lämpad jag själv är för yrket socionom och jag har nog utvecklats mycket i det tänkandet tack vare*

PUUH och jag vet att jag verkligen vill detta. Jag hoppades att de människor jag skulle delta med skulle ha lätt att prata, kunna lyssna utan att fördöma och att vi genom samtalet skulle berika varandras liv. Min önskan gick i uppfyllelse! (…) Efter mötena kändes det bra och som att jag hade lättat på mycket men även fullt på med annat. Det kunde vara så att det hade diskuterats lite tunga personliga saker som börjat röra runt det inom mig, men det var oftast på ett bra sätt eftersom jag kände att jag också blivit rikare på kuppen. Det är så häftigt att plötsligt inse vad jag har lagt locket på (ofta omedvetet) och att faktiskt inse att jag inte ens visste om att jag hade lagt locket på något! Det känns för mig befriande att få privilegiet att prata om hur jag faktiskt känner och tycker, utan krusiduller och påklistrade masker. Och jag vill gärna tro att vi alla har fått med oss den känslan att vi är bra som vi är, med våra fel och brister, inför vårt kommande yrke som socionomer (eller bara som medmänniskor). (Student 7)

– Jag har lärt mig mycket om mig själv dessa veckor. Jag vågade till slut öppna mig, och det hände inget hemskt, utan det kändes bara väldigt skönt efteråt. Det var jobbigt just då, men det var en sten som lättade från mitt bröst och jag mår generellt mycket bättre. Jag har lärt mig att man måste få prata om saker ibland, det går inte trycka ner det och tro att det ska försvinna, för det gör det inte. Det var ett stort steg för mig, jag måste inte ha full kontroll, utan det är okej att släppa kontrollen ibland. Det kan leda till något ännu bättre än att kämpa för att behålla lugnet och kontrollen. Jag har även lärt mig att sänka mina krav på mig själv. I början hade jag väldigt höga krav på mig själv, och att misslyckas på en tenta var ungefär det värsta som kunde hända. Men nu de senaste två veckorna har jag kunnat lugna ner mig, det är inte hela världen om jag skulle misslyckas och få underkänt på en tenta, då får jag prova en gång till, lyckas jag inte då heller får jag prova en gång till. Det är inte hela världen och det gör inte mig sämre som människa eller student, vi får alla ha svackor och vi får alla misslyckas med tentor. Jag har fullkomligt älskat att gå till PUUH, för det har känts bra att sitta och prata om saker med människor som är i samma situation som en själv. Vi är alla studerande, även om vi alla har olika förutsättningar, sitter vi alla i samma båt och det är inte alltid lätt. Men då finns vi där för varandra och jag kommer sakna att gå dit när dessa veckorna är över. (Student 11).

– Jag har delat mina synpunkter och tankar med gruppen, vilket har känts bra och jag har fått del av deras tankar och synpunkter vilket har berikat mig mycket erfarenhetsmässigt. Det har varit ett tillfälle att få prata av sig. Det tror jag är en väldigt viktig del i socionomutbildningen för alla. Någon har kanske varit med om händelser i sitt liv som har varit svåra att ta sig igenom. En del har kanske fått bearbeta svåra händelser på ett bra sätt medan andra har fått klara av det svåra på egen hand och ev. förträngt situationer som är svåra att bearbeta själv. I arbetet som socionom är det nog väldigt viktigt att man har fått hjälp och stöd under utbildningen att ta sig igenom och bearbeta sådant som man kanske kommer att hjälpa andra människor med i deras liv. Dessutom blir man rikare

på erfarenheter för varje samtal man har med andra människor. Antingen det är i en PUUH-grupp, hemma eller i kassakön. Hela livet är fullt med sådana möjligheter. Fantastiskt spännande tycker jag. (Student 8)

– Sammanfattning: som grupp har vi utvecklats otroligt mycket. Vi kände varandra knappt vid namn när vi träffades. Nu tar vi upp allt möjligt utan att vara rädda för att få kritik. Vi tillåts ha olika åsikter. Framför allt vi vågar ta upp känsliga ämnen. Det som jag kom att tänka på nu på nionde träffen är hur avslappnade alla är. Det bara flyter på. (Student 6)

HANDLEDARENS REFLEKTIONER OCH SLUTSATSER

Frågan om hur människor tar till sig nya tankeformer och färdigheter, samt förmår att använda dem i nya sammanhang, är en av kärnfrågorna i vår förståelse av lärande och utveckling (Säljö, 2000). Deltagande studenter i PUUH, eller PPU som det också kallas, har här utförligt berättat vad som utvecklades inom PUUH. I ovanstående avsnitt hörs studenternas röster såsom de själva valde att uttrycka sig. Jag har valt denna form för att förstärka möjligheterna för läsare att *inifrån* PUUH få ta del av det som växte fram. Deras berättelser visar också på hur använt förhållnings- och arbetssätt fungerat. Vi utvecklade det egna utövandet i konsten att föra dialogiska samtal inom PUUH genom reflektion i den handling (dialog) vi själva just höll på att utföra (*reflection-in-action)* (Schön 1987; Schön 2002). När jag som handledare var utforskande, frågande, påpekande och reflekterande tillsammans med deltagarna, var det för att underlätta för dem att lära från sitt det egna kunnande (*knowing-in-action)* – att uppmuntra dem att höra sin egen röst i reflektionerna (*reflection-in-action* och *reflection-on-action*). Inom handledning som i PUUH kan studenterna sägas lära genom att göra samt upptäcka och utveckla sitt eget kunnande (jfr. Dewey, 1997)). De tränade sig i färdigheter och utvecklar förmågor som är viktiga i socialt arbete – att bjuda in till involverande dialogiska samtal, ställa lyssnande frågor och reflektera både i och om både egna och andras handlingar och berättelser. Inom PUUH kan studenterna pröva och utveckla erfarenheter som de kan utforska, lära av och utveckla vidare. Vi kan som deltagare sägas ha utvecklat vår förmåga och våra färdigheter 'att lära att lära'.

Utifrån språksystemiska tankegångar utvecklades dialogiska och reflekterande samtal inspirerade av den form av reflekterande team som Tom Andersen utvecklat (Andersen, 2003) och s.k. öppen dialog (Seikkula, 1996). Levande idéer inom handledningen var att försöka utveckla uppskattande samtal utifrån *Appreciative Inquiry (AI)* (Cooperrider & Whitney, 2005). Den pedagogiska idén var att deltagarna själva skulle vilja och ha lust, utveckla självgenererande motivation till att vilja undersöka både sitt eget lärande och varandras tankegångar, använda idéer, beteenden och framför allt det som "vi tar för givet" – det för givet tagna, att bli nyfiken och intresserat reflekterande i aktioner och på desamma – efteråt. I varje handling finns en logik, en idé i gång, *logic in use* (Dewey, 1938), som driver fram, utvecklar handlandet. Deltagarna uppmuntrades till att fundera över och undersöka

denna utan att döma, och söka ställa om från tankar om rätt och fel till ”att så blir det”, kanske annorlunda än förväntat, men det blev, utvecklande nyfiket utforskande, gärna i detaljer. Vad fanns att lära i det som avslöjades, om dig själv, varandra, andra och annat? Vad skulle kunna göras annorlunda? Vad lär vi oss av detta? Vad tar vi, du och jag, med oss/dig/mig? Levande pedagogisk idé var att vi lär genom att göra och att inom vårt eget system komma underfund med vad vi vill, kan och prioriterar att förändra hos oss själva – vad vi vill lära oss. Ingen kan pressa in eller trycka in detta utifrån och in utan detta behöver utvecklas inifrån det egna systemet. Systemet reglerar sig självt – återfinner den balans som rubbats av de nya ingredienserna. De blir till eget utvecklade insikter – det egna lärandet. Handledarens uppgift blir att locka fram nyfikenhet till utforskande och att skapa en tillåtande atmosfär mellan deltagarna inklusive i relation till sig själv. Det handlar om att försona sig med sina för- och nackdelar, att släppa taget om ivern att prestera – att producera – och bli lekfull i nyfiket utforskande

REFERENSER

Andersen, T. (1987). The Reflecting team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family process, 26*, 415-428.

Andersen, T. (2003). *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld.

Anderson, H. (1990). Then and now: a journey from ”knowing” to ”not knowing”. *Contemporary Family Therapy, 12*(3), 193 - 197.

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago och London: the University of Chicago Press.

Bernler, G., & Johnsson, L. (1985). *Handledning i socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilson, A., & Ross, S. (1999). *Social Work Management and Practice. Systems Principles*. London och Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family process, 26*(4), 405 - 413.

Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*. San Fransciso: Berett-Koehler Publishers.

Dewey, J. (1938). *Logic – The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt och Company.

Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle* (Rose-Mari Hartman, Alf Ahlberg, Trans.). Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.

Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén, Trans.). Göteborg: Daidalos.

Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. Teddington, Middlesex: Echo Library.

Freire, P. (1979). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

Hammond, S. A. (1996). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Plano: Thin Book Publishing co.

Högskolan Kristianstad (2010). Utbildningsplan Socionomprogrammet 210 högskolepoäng (Vol. Dnr: 2298/333-10). www.hkr.se: Högskolan Kristianstad.

Karlström Olsson, I., & Krantz, B. (2009). Socionomutbildning med utgångspunkt från studenternas Naiva teorier. [Working paper]. *Knowledge and social work, Working paper series, Kunskapsgruppen Socialt arbete, Högskolan Kristianstad, 1*.

Killén, K. (2010). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv* (P. Larsson, Trans.). Lund: Studentlitteratur.

Lang, P. (1999). Affirmative questions. Existing in the worlds of the other exploring the wonder of the organisation's identity.

Moxnes, P. (1997). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås: Natur och Kultur.

O´Brian, C., & Bruggen, P. (1985). Our Personal and Professional Lives: Learning Positive Connotation and Circular Questioning. *Family process, 24*(31), 311 - 321.

Olsson, A.-M. E. (2011). *Listening to the Voice of Children. Systemic Dialogue Coaching: Inviting Participation and Partnership in Social Work.* Professional Doctorate in Systemic Practice, University of Bedfordshire, Luton.

Olsson, E., & Ljunghill, J. (1997). The Practitioner and 'Naive Theory' in Social Work Intervention Processes. *The British Journal of Social Work 27*, 931-950.

Payne, M. (2000). *Teamwork in multiprofessional care*. Hampshire och New York: palgrave.

Penn, P. (2006). Flashbacks in war: a consultation with reflections. I H. Anderson & P. Jensen (Eds.), *Innovations in the Reflecting Process. The Inspirations of Tom Andersen*. London: KARNAC.

Rogers, C. (1976). *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Seikkula, J. (1996). *Öppna samtal. Från monolog till levande dialog i sociala nätverk.* (J. Piippo, Trans.). Helsingfors: Mareld.

Shotter, J. (2003, October 3th - 4th, 2003). *Inside the moment of speaking: In our meetings with others, we cannot simply be ourselves.* Paper presented at the Psychologies and Identities Conference, University of Bergamo, Italy.

Shotter, J. (2004a). Dialogue, depth, and life inside responsive orders: from external observation to participatory understanding. Retrieved 19 oktober, 2004, from http://pubpages.unh.edu/~jds/PerformingKnowledge.htm

Shotter, J. (2004b, 2004-12-09). The embodied practitioner: Toward dialogic-descriptive accounts of social pratices. *The Role of the Social Sciences Today*. Retrieved 20 January, 2005, from http://pubpages.unh.edu/~jds/page8.html

Shotter, J. (2004c). *On the edge of Social Constructionism: 'Withness'-thinking versus 'Aboutness'-thinking*. London: KCC Foundation.

Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World*. London: Taos Institute Publications.

Shotter, J., & Andersen, T. (2003). *Exploring Living, Bodily, Responsive-Expression: the Chiasmic Structure of Social Life in a Post-Cartesian world - Two Days of Practice in Theory and Theory in Practice.* Paper presented at the Exploring Living, Bodily, Responsive-Expression: the Chiasmic Structure of Social Life in a Post-Cartesian world - Two Days of Practice in Theory and Theory in Practice, London.

Wilson, J. (2001). *Barnets röst i utredning och behandling* (U. Göthberg, Trans.). Stockholm och London: Mareld.

HANDLEDNING – UTVECKLING AV LÄRAR-KOMPETENS FÖR PPU

Eric Olsson

I denna artikel diskuteras lärarens roll i arbetet med PPU (Personlig professionell utveckling). Jag presenterar min syn på praktiskt socialt arbete och diskuterar mina erfarenheter som handledare av PPU-lärare vid socionomutbildningen i Kristianstad. Där deltar studenterna i en grupp för personlig utveckling som utgör ett av de första momenten i PPU. Gruppen har tio möten under andra terminen och leds av en lärare. Syftet är att stödja självkännedom och empatisk förmåga genom att skapa en dialog i gruppen om personliga erfarenheter, föreställningar och värderingar som kan kopplas till den framtida professionella rollen (se Karlström-Olsson & Krantz, 2009). Läraren hjälper studenterna genom att stimulera till reflektion kring personliga upplevelser och föreställningar. Deltagarna skall också föra en dialog om skeenden i gruppen angående deltagarnas samspel med och uppfattningar om varandra. Studenterna kan genom gruppen uppnå självkännedom, kunskap om grupprocesser och kunskap om hur gruppsamtal kan genomföras. Ett centralt tema i arbetet för studenterna är hur de kan ta ett eget ansvar för sitt lärande. Parallellt med gruppledarskapet har lärarna ingått i en handledningsgrupp för utbyte av erfarenhet och ömsesidigt stöd i kritiska moment i arbetet. Jag har under ett antal år fungerat som handledare för lärargruppen. I denna artikel kommer jag att diskutera erfarenheter från handledningen och de perspektiv på lärarrollen i PPU som den belyst. Jag vill också framhålla vikten av handledning och lärarsamarbete som ett nödvändigt led i PPU-pedagogik.

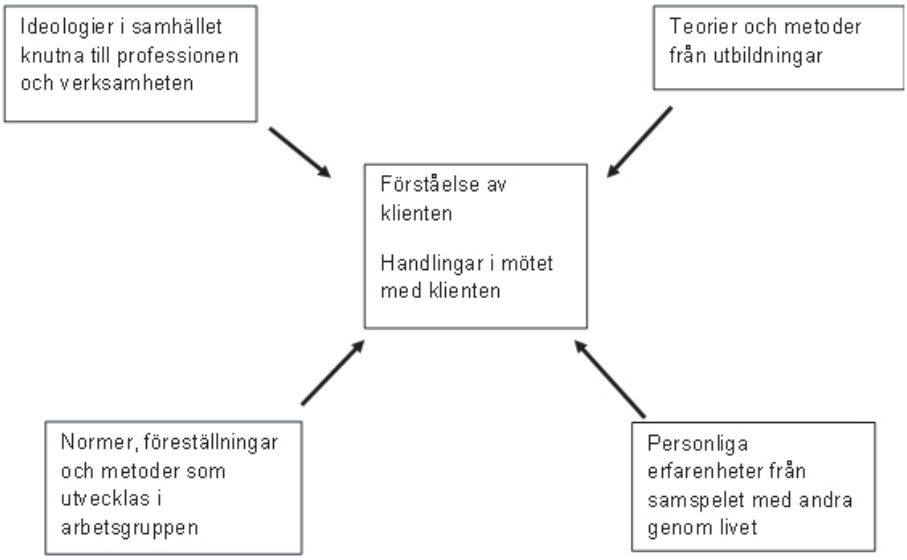
PRAKTISKT SOCIALT ARBETE OCH PERSONLIG UTVECKLING

Socialt arbete handlar om att bistå människor som befinner sig i utsatta eller svaga positioner i samhället. Det utförs i många former genom rådgivning, långvarigt samtalsstöd och ekonomiskt stöd, men också genom myndighetsingripande. Oftast sker arbetet i direkta möten mellan socialarbetaren och klienten. Det regleras av lagar och regler men socialarbetaren måste oftast göra subjektiva bedömningar och ställningstaganden på områden där det i samhället och även inom socialarbetarkåren råder olika föreställningar om vad som är en korrekt bedömning. Även om det finns en uppsjö med metoder för hur arbetet med klienterna skall genomföras måste socialarbetaren i många situationer göra personliga val om hur metoderna skall tillämpas i mötet med klienten. Mot denna bakgrund är det viktigt att socialarbetaren medvetet kan betrakta sitt eget sätt att arbeta och reflektera över det. PPU-undervisning har uppgiften att förbereda för ett sådant förhållningssätt.

Eftersom socialt arbete ofta baseras på personliga beslut direkt i mötet med klienten genomförs det i praktiken ofta utifrån föreställningar och intentioner

som inte formuleras öppet. Dessa kan inte helt förstås utifrån socialarbetarens professionella kompetens, politiska direktiv, juridisk grund för verksamheten eller arbetsuppgifternas karaktär. Jag kan instämma med Schön (1983) som i anknytning till en rad professioner såsom läkare, socialarbetare och ingenjörer, framhåller: "The situations of practice are not problems to be solved but problematic situations characterized by uncertainty, disorder, and indeterminacy… The situation of practice are characterized by unique events."(a a sid 15-16).

Jag har i ett flertal studier undersökt socialarbetarnas handlande i mötet med klienten (se Olsson, 2009). Undersökningarna visar att socialarbetarnas förståelse av klienternas problemsituation och val av handling bara delvis kan förstås utifrån den yrkesmässiga och organisatoriska ramen för arbetet. Jag kallar socialarbetarnas faktiska förklarings- och handlingsmodeller för "naiva" teorier. Dessa konstrueras i en komplicerad process där personliga erfarenheter, utbildning, arbetsorganisation och klientmötena i sig utgör betydelsefulla inslag. Socialarbetarna följer inte de byråkratiska regelsystem som ofta upprättas inom de kommunala verksamheterna. Snarare försöker de fullfölja den «naiva» teorins ambitioner på ett personligt och engagerat sätt. Kontakterna är ofta långvariga och arbetsinsatsen får ibland en uppoffrande karaktär. Studierna visar att det sociala arbetet i praktiken kommer att utformas som ett samspel mellan personliga erfarenheter, kunskaper från utbildning, praktiska arbetsmetoder som utvecklats i arbetsgrupperna och ideologiska föreställningar om socialt arbete som genomsyrar arbetsorganisationen (se figur 1). Inte sällan föreligger motsättningar mellan de ideologiska föreställningar, personliga erfarenheter och ett grupptryck från arbetsgruppen.



Figur 1. Konstruktionen av praktiskt socialt arbete

Den praktiska kunskapen i socialt arbete förvärvas eller utvecklas således inte genom byte av ideologi, träning i speciella arbetsmetoder eller genom byte av metodinriktning i arbetsgruppen. En reflekterande granskning som bygger på det faktiska skeendet i behandlingsarbete ger en viktig utgångspunkt för utveckling av den praktiska kunskapen. De ”naiva” teorier vi handlar utifrån är förankrade i personliga upplevelser som inte är omedelbart tillgängliga för bedömning. Utveckling av kunskapen måste därför vara knuten till en personlig granskningsprocess som ibland handlar om att medvetandegöra det egna tanke- och handlingssättet. Jag drar utifrån mina studier slutsatsen att kärnan i professionell kunskap i socialt arbete bör vara en uppövad förmåga till självreflektion. Denna kan i arbetet upprätthållas genom ett kollektivt erfarenhetsutbyte i arbetsgruppen med insyn i varandras arbete. Detta ställer krav på ett konstruktivt gruppklimat (Olsson, 1998) och utveckling av öppenhet i arbetsgruppen. Under utbildningen kan PPU-moment bidra till självkännedom och träning i förmåga till självreflektion. Själverfarenhetsgrupperna i Kristianstad har sådana målsättningar och kan också bidra till kunskap om grupper och förutsättningar för kollektivt samarbete och erfarenhetsutbyte.

LÄRARENS ROLL OCH UPPGIFTER I PPU

I PPU-moment gör läraren olika insatser för att stimulera och gynna studenternas personliga utveckling och även deras utveckling av förmågor som är användbara i professionsutövningen. Jag kommer här att diskutera dessa insatser i termer av interventioner som läraren kan göra i föreläsningar, i lektioner, i olika former av övningar samt i grupperna för personlig utveckling. Jag beskriver här interventionerna utifrån en indelning som bygger på en kategorisering av Blake och Mouton (1976). Dessa använde kategorierna för att beskriva olika insatser i arbetsgrupper i samband med psykosociala arbetsmiljöproblem. Denna indelning är såtillvida intressant att den också kan användas för beskrivningar av professionella insatser i socialt arbete. Här kommer jag att beskriva interventionerna i den utformning de får i arbetet med en grupp. De kan dock lätt översättas till att gälla andra lärarinsatser. De olika typerna av interventioner eller lärarinsatser kan rubriceras i följande kategorier:

- Accepterande
- Katalytiska
- Konfrontativa
- Preskriptiva
- Teoretiska

Accepterande interventioner

Accepterande interventioner innebär att gruppledaren bekräftar känslor, upplevelser och föreställningar som medlemmarna i gruppen ger uttryck för. Bekräftelsen formuleras på ett sätt som visar att medlemmarnas upplevelser accepteras så som de uttrycks eller att upplevelserna av interaktionen mellan medlemmarna accepteras sådan den beskrivs. Gruppledaren bygger på inlevelse i medlemmarnas upplevelser

och iakttagelser av medlemmarnas interaktion med varandra t.ex.: ”Medlem x och y upplever att det är svårt att göra sig gällande här i gruppen”; ”Du känner ilska mot x som du tycker inte lyssnar på dig”; ” Ni uttrycker frustration över att det känns trögt i gruppen och blir återhållsamma i ert samspel”. För att vara accepterande bör interventionen inte innehålla inslag av kritik eller värdering av de känslor och upplevelser som medlemmarna uttrycker. Gruppledaren uppmanar inte heller till förändring. Med den accepterande interventionen vill gruppledaren ge medlemmarna incitament till att fundera över och samtala om hur man är och hur man väljer att möta varandra i gruppen. Beröm tillhör *inte* denna kategori: ” det är *bra* att du uttrycker din ilska” ”det är *bra* att ni här i gruppen uttrycker er osäkerhet”. Sådana insatser talar om vad gruppledaren anser vara ett bra sätt att vara i gruppen och innebär att denne därigenom indirekt föreskriver hur gruppen skall arbeta. Detta kan snarast hämma en spontanitet som är viktig för att medlemmarna skall kunna skapa material för en realistisk självkännedom.

Gruppledaren vill genom den accepterande interventionen ge uttryck för att han/hon försöker förstå skeendet i gruppen utifrån medlemmarnas egna upplevelser. Det kan vara en svår balansgång mellan att ge acceptans och att ta ställning för någon part eftersom det oftast föreligger olikheter mellan medlemmarnas upplevelser av skeendet i gruppen. Som medlemmar i en grupp accepterar vi sällan omedelbart varandras känslor och upplevelser. En accepterande interventionen kan därför också vara provocerande. Den som visar starka känslor för att vinna en maktkamp konfronteras genom accepterandet med sina egna känslor på ett kanske oväntat och inte alltid välkommet sätt. Den accepterande interventionen är därför ofta inte i sig själv stödjande utan kan också ha en balansrubbande verkan samtidigt som den innebär att gruppledaren visar att denne är med och har kontakt med skeendet.

Katalytiska interventioner

Med *katalytiska interventioner* menas en handling som stimulerar aktiviteten och utbytet i gruppen utan att samtidigt vara styrande när det gäller gruppens uppgift. En accepterande intervention kan bli katalytisk i den meningen att den utlöser aktivitet i gruppen och t.ex. stimulerar medlemmarna att uttrycka sina känslor. Om känslor som dittills nonchalerats härigenom blir synliga kan också andra medlemmar svara på dessa känslor och kommunikation kan äga rum kring ett för medlemmarna betydelsefullt tema.

Olika typer av interventioner kan ha denna katalytiska inverkan. Det kan handla om en tillrättalagd övning där medlemmarnas relationer till varandra i gruppen blir synliga. Ett exempel på en sådan övning är det levande sociogrammet. Detta innebär att gruppledaren föreslår att medlemmarna ställer sig på golvet nära andra medlemmar som man upplever att man har en nära relation till. En sådan övning utlöser oftast ett samtal mellan medlemmarna om hur man upplever varandra och hur man upplever att relationerna i gruppen har utvecklats. Interventionen är katalytisk i den meningen att den i sig inte förändrar eller är ämnad att förändra relationerna.

Gruppledarens eller lärarens närvaro i sig kan utlösa känslor och reaktioner och erbjuda möjligheter som annars inte funnits och därmed innebära en katalytisk intervention. En ny person med inflytande är närvarande och det innebär att gruppen markerar sina gränser och på något sätt arrangerar mottagandet av denna person. Subgrupper i en undervisningsgrupp kan komma att tävla om lärarens gunst. Enskilda medlemmar uppfattar lärarens roll och auktoritet på olika sätt och reagerar därmed olika. Lärarens närvaro kan innebära att spänningar som dittills inte varit synliga kommer till uttryck. Den intervention som blotta närvaron innebär kan således bli ett viktigt instrument i arbetet med PPU. Det kan uppstå situationer som det blir fruktbart att bygga vidare på eller uppmärksamma gruppdeltagarna på. Om lärarens närvaro utlöser en spänning mellan subgrupper i gruppen kan detta bli en öppning för gruppen att kartlägga och hantera en konflikt i gruppen på ett nytt och konstruktivt sätt.

Strukturerande förslag om hur man skall arbeta i gruppsituationen kan ha en katalytisk effekt, t.ex. att föreslå att man skall sitta i en ring utan något bord. Alla gruppens medlemmar som i andra sammanhang har olika positioner och roller får i denna placering likartade positioner och därmed ett nytt förhållande till varandra. Detta kan naturligtvis både vara stimulerande och utlösa nya och mera öppenhjärtliga samtal men också utlösa rädsla för att närheten känns främmande. Förslag och arrangemang av denna typ kan således fungera katalytiskt för en grupp, utlösa känslor och interaktion som i förlängningen får stor betydelse för gruppens möjligheter att förändras och utvecklas.

Olika typer av övningar är katalytiska interventioner. De katalytiska interventionerna i sig leder inte direkt till kunskap. För att de skall ha betydelse är det viktigt att de planeras och följs upp tillsammans med gruppen och att det blir utrymme för att analysera och diskutera det som hänt och att det ges utrymme till olika tolkningar av detta skeende, vad det säger om gruppen och vad de enskilda medlemmarna kan lära om sig själva av skeendet. Ibland görs övningar i en grupp för att lätta på stämningen och är då närmast att betrakta som en roande underhållning. Som sådan kan de förändra klimatet och skapa sammanhållning i gruppen. Gruppövningar kan också ibland på ett subtilt sätt lägga grunden till destruktiva skeenden som utstötning och mobbning. Av detta skäl och för utveckling av kunskap krävs analys och reflektion kring det skeende som utlösts i gruppen.

Konfrontation

De accepterande och katalytiska interventionerna skapar i bästa fall en anda i gruppen av nyfikenhet och viss grad av närhet som öppnar för mera konfrontativa interventioner. *Konfrontation* syftar på att mötas ansikte mot ansikte och har en antydan av kraftmätning. En sådan intervention avser att starta ett förändringsarbete genom att ställa individer eller gruppen inför möjligheten och eventuellt nödvändigheten att närma sig en viktig men ”känslig” problemställning. Ofta vill man med denna intervention visa att medlemmar eller gruppen som helhet undviker

denna problemställning eller undviker att kommunicera i en konfliktsituation. Gruppledaren kan konfrontera gruppen eller en individ med egna iakttagelser av skeendet eller konfrontera en enskild medlem med iakttagelser av dennes sätt att handla i en viss situation.

Avsikten med konfrontationen kan vara att bromsa en destruktiv process i gruppen och uppmana till att skapa en ny inriktning. I en grupp säger en medlem till en annan: ” vi är många här i gruppen som tycker att du x är dominant”. Jag uppfattar att detta kan fungera som inledning till en mobbingprocess och väljer att konfrontera: ”När du säger att vi är många här i gruppen så kan det ses som att du uppmanar gruppen till att gemensamt rikta negativa känslor mot x. Detta kan bli början till en mobbning. Jag tycker vi bör stanna upp här och diskutera om mobbning kan uppstå i den här gruppen.”

Konfrontationen kan således innebära att man utmanar ett hinder som en person eller gruppen ställer upp, t.ex. att man förnekar något eller pratar bort något. En sådan utmaning kan dock uppfattas som kritik eller avvisning. Det finns en skala av utformning av denna typ av intervention från en kommentar om en persons handlande: ”du säger att du aldrig ljuger…” till en markerad värdeladdad utsaga om personens yttrande: ”Du ljuger!” Ju längre ut på skalan mot värdeladdning man kommer desto större är självfallet risken att interventionen uppfattas som avvisning och enbart får destruktiva konsekvenser.

En förutsättning för att en konfrontation skall leda till utforskning eller eliminera hinder är att det finns en mer eller mindre uttalad överenskommelse mellan studenter och lärare om att denne kan använda konfrontation och vara ärlig. Konfrontation hör därför inte hemma i inledningsfasen i en grupp då denna skall byggas upp utan i en arbetsfas då tillit och öppen kommunikation har utvecklats.

Preskriptiv intervention

Preskriptiv intervention är vanlig i undervisning. Läraren föreskriver vad som är ett lämpligt sätt att uppträda eller arbeta med klienterna eller talar om vad ett visst sätt att handla kan leda till. Denna intervention har den uppenbara svagheten att verkligheten ofta är mera komplicerad än de situationer som målas ut i metodföreskrifter. I det sociala arbetet finns klienten med och svarar sällan på ett förväntat sätt. Till preskriptiva interventioner hör också goda råd. Gruppmedlemmar värderar ofta information och råd från läraren positivt. Det kan emellertid vara skillnad mellan hur medlemmar värderar dessa interventioner och den betydelse de får för studenternas lärande och interaktion. Ett råd kan teoretiskt sett på kort sikt ge en tillfredsställande utväg men på längre sikt stoppa en viktig men smärtsam läroprocess. Rådet kan dock ibland vara en felande pusselbit i individens eller gruppens problemslösning eller lärande. Information från gruppledaren har i grunden en strukturerande funktion men kan självfallet ha många olika motiv och verkningar. Ett exempel är när gruppledaren vill lindra osäkerheten i ett inledningsskede genom att berätta vad som brukar ske i en

samtalsgrupp. Detta kan lindra osäkerheten men vända uppmärksamheten bort från gruppmedlemmarnas egna upplevelser.

Teoretiska interventioner

Teoretiska interventioner är självfallet ett nödvändigt inslag i en utbildningssituation. Läraren måste ha grundläggande kunskaper och ha en drivkraft att söka ny kunskap om socialt arbete och om den professionella rollen. Det är emellertid en bra utgångspunkt för lärande att känna sig okunnig och vara nyfiken. Det är ingen bra utgångspunkt att vara säker på vad som är rätt och fel. Det innebär oftast att man stänger ute ny kunskap och andras argument och undviker att undersöka teoriernas brister. Utbildning blir när den är som bäst en stimulans till att undersöka de teorier och den kunskap som finns tillgänglig och att fortsätta söka egen kunskap inte för att bli mer och mer säker utan för att vidga kunskapshorisonten och våga erkänna osäkerhet.

Frågan är emellertid vilken betydelse teorier och kunskap av olika slag kan ha för en studentgrupp eller för ett team som strävar efter utveckling av bättre samarbete. Det kan vara frestande som gruppledare eller lärare att ge kunskap som man anser att gruppmedlemmarna kan ha nytta av. Ofta blir reaktionen på kunskap i föreläsningsform positiv. Frågan är emellertid i vilken utsträckning det påverkar lärandet och arbetet i gruppen. Det är sällan enkelt att ta över kunskap från någon annan men det kan vara viktigt att visa på alternativa sätt att förstå verkligheten. I viss mån är dessa interventioner katalytiska. De kan emellertid också utlösa en maktkamp om vem som har rätt. Det hjälper då inte hur starkt underbyggda teorierna är. *Teoretiska interventioner* bör således ges på ett sätt så att det finns utrymma för studenternas egna tidigare teorier och för diskussioner där man väger olika teorier mot varandra. Mycket tyder på att ”naiva” föreställningar som skapats under en lång livsperiod tenderar att överleva och vara opåverkade av väl så strukturerad framställning av vetenskapliga teorier.

I många sammanhang har jag upplevt att enkla kortfattade föreläsningar om t.ex. lärandeprocesser inneburit en lättnad och stimulans för en grupp som befunnit sig i ett trögt kritiskt skede. Det har gett hjälp till att förstå frustrerande upplevelser och stillastående perioder i en grupp. För att dessa föreläsningar skall gå hem krävs dock att en kontakt är upprättad där gruppmedlemmarna i någon utsträckning känner sig jämbördiga med gruppledaren. Att slå kunskaper i huvudet på människor utlöser oftast maktkamp och strävan att eliminera läraren eller dyrkan av denne som allvetande.

LÄRARKOMPETENS FÖR PPU

För arbete med PPU skall läraren behärska olika interventionsmetoder som kan stimulera studenternas läroprocess. Läraren skall kunna välja lämpligt sätt att arbeta

i förhållande till läroprocessen. Det krävs andra interventioner i ett inledande skede av en grupp där studenterna skall våga utbyta personliga erfarenheter än i ett skede när man kört fast och frånvaron ökar och slutligen åter andra i ett skede med intensivt utbyte där studenterna gör insikter om sig själva som blivande socionomer. Det kan vara lockande att använda en viss typ av interventioner för att den oftast ger positiv respons och bygger på en egen övertygelse om vad som är ”rätt” kunskap. Sådana genvägar prånglas ofta ut som modevågor på metodmarknaden t.ex. sådant som lösningsfokuserat arbete, heta stolen eller positivt tänkande. Sådana metoder kan självfallet vara givande men motsvarar oftast bara en av de kategorier jag talat om ovan och är därför fruktbara inslag i läroarbetet bara under vissa omständigheter och i en begränsad fas av läroprocessen. Det finns en risk att läraren fastnar i sin egen ”guru”- metod för att den inledningsvis har visat sig framgångsrik och väckt stort intresse bland studenterna eller för att den är förankrad i lärarens tro på en speciell auktoritet.

Det är av stor vikt att kunna förstå och följa studenternas läroprocess och välja ett arbetssätt som är till hjälp i det skede som råder. När läroprocessen kör fast eller inte ger väntat resultat gäller det att fråga sig själv: Vad har jag använt för arbetssätt och hur fungerar det i studentens läroprocess? Kan jag pröva en annan intervention? Det visar sig t.ex. att även om en katalytisk intervention (t.ex. en övning) leder till intensivt arbete för tillfället kan det i ett senare skede krävas att läraren arbetar med accepterande interventioner för att motverka besvikelser på grund av att förhoppningar byggts upp hos studenterna som de inte förmår leva upp till.

PPU bör ge studenterna möjligheter att undersöka sina handlingstendenser i samspel med andra. Om vi tar utgångspunkten i figur 1 kan vi beskriva PPU-arbetet som en process där studenten undersöker och kartlägger källorna *(ideologi, metodkunskaper, personliga erfarenheter och inflytande från grupptillhörigheter*) för sitt handlande och hur dessa källor bidrar till valet av praktisk handling. Lärare i PPU bör ha samma utgångspunkt att granska och utveckla sitt pedagogiska arbete. Läraren skall för egen del undersöka följande frågeställningar: Vad har jag för ideologiska förankringar och vad spelar dessa för roll i mitt pedagogiska arbete? Vilka metoder och teorier har jag införlivat i min handlingsberedskap och vad kan det innebära för möjligheter och begränsningar? I vilka grupper är mitt handlande för närvarande förankrat i och vad är rådande föreställningar i dessa grupper? Vilka personliga erfarenheter är betydelsefulla och tenderar att sätta avtryck i mitt handlande i en gruppsituation? Läraren bör ha en beredskap att i arbetssituationen reflektera över hur dessa källor bidrar till bedömningar och val av handling.

Handledning – ett inslag i lärarnas kompetensutveckling för PPU

Det finns idag inte några universitetspedagogiska kurser som har inriktning på pedagogik för PPU. I dessa kurser är snarare kunskapsförmedling av teorier och uppsatshandledning i fokus. Det råder en oklarhet både om vilken kompetens som

krävs för att arbeta med PPU-undervisning och hur en sådan kompetens kan uppnås. PPU-lärare har med sig kompetens från deltagande i själverfarenhetskurser av olika slag och från utbildning i arbetsmetoder i socialt arbete. En kartläggning av vad PPU-lärare anser att de hämtat sin kompetens från i detta arbete vore angelägen. Hittills bygger PPU-verksamhet på enskilda lärares initiativ och personliga intresse för relationen mellan personlig erfarenhet och professionell hållning. Något försök att definiera kompetenskrav av det slag jag har antytt ovan har hittills inte gjorts. Akademisk vetenskaplig utbildning såsom doktorsexamen ger ingen självklar grund för kompetens på detta område. Det är troligen så att egen erfarenhet av praktiskt socialt arbete ger en bättre utgångspunkt för lärarkompetensen för PPU. Men även en sådan kompetens ger inte självklart konstruktiva utgångspunkter för PPU-pedagogik. Från yrkesverksamheten kan man vara övertygad om att studenterna måste lära sig ett visst sätt att se på klientproblematiken och öva in ett visst sätt att möta olika kategorier klienter. Det kan innebära att man främst arbetar med preskriptiva interventioner. Ekstein och Wallerstein (1977) pekar i sitt arbete om handledning på att handledaren kan riskera att identifiera sig mera med klientens situation än med den lärande eleven och således bedriver behandling genom eleven i stället för handledning av dennes läroprocess.

En central uppgift för lärarna är att gemensamt undersöka på vilka vägar man kan ge studenterna möjlighet till självkännedom och lärande kring professionell hållning och därigenom utveckla en PPU-pedagogik. Handledningsgruppen är en möjlighet att skapa erfarenhetsutbyte mellan lärarna för pedagogisk utveckling. En sådan grupp kan arrangeras så att den har likhet med själverfarenhetsgruppen med en handledare som har som uppgift att inrikta gruppen på utbyte av erfarenhet och reflektion kring det egna arbetssättet i undervisningen. Jag kommer nedan att ge en rad olika argument för att handledning för lärarna bör vara ett inslag i PPU-verksamhet. Jag ger sedan en inblick i mina erfarenheter som handledare för de lärare som varit ledare för studenternas själverfarenhetsgrupper i Kristianstad.

HANDLEDNINGSARBETET

Generellt är målet med handledning att gynna utveckling av praktiska kunskaper och färdigheter genom utbyte och granskning av erfarenheter. Det är således ett kunskapsutvecklande arbete som är direkt kopplat till en praktisk verksamhet. Handledning har en särskild historia inom psykoterapin. Psykoanalytikerna utvecklade handledning som ett inslag i utbildningen till psykoanalytiker. Det skapades emellertid här två olika skolor för att arbeta med handledning. Den ena metoden innebar att man i detalj undersökte skeendet i den handleddes arbete för att denne skulle komma fram till ett lämpligt sätt att tolka analysanden. Den andra metoden innebar att handledningen var en fortsättning på den handleddes arbete med sin egen analys genom undersökning av dennes personliga reaktioner på klienten. Dessa två arbetssätt har inom behandlingsarbete på senare tid kommit att benämnas metodhandledning och processhandledning. Handledning genomförs

inom socialt arbete ofta i grupp där socialarbetarna utbyter erfarenhet men ofta också arbetar med sina inbördes relationer för att skapa ett konstruktivt samarbete som kan vara gynnsamt för det sociala arbetet. Ibland utvecklas handledning till att bli ett personalkurativt arbete där socialarbetare ges tillfälle att bearbeta sina reaktioner på arbetets påfrestningar. I mitt arbete som handledare har jag en strävan att sätta kunskapsutveckling på grundval av praktiska erfarenheter i centrum (Olsson, 1991). För att ett spontant erfarenhetsutbyte skall vara möjligt krävs att arbetsgruppen skapar ett gynnsamt tillåtande klimat. Av dessa skäl anser jag att grupputveckling är ett nödvändigt inslag i grupphandledning. Grupputvecklingens mål är då inte i första hand personalkurativt utan att utveckla ett klimat som gynnar erfarenhetsutbyte (se Olsson, 1998).

Den handleddes egen erfarenhet ligger till grund för arbetet i handledningsgruppen i en strävan att skapa en läroprocess. Denna sätts igång genom att medlemmarna reflekterar över skeendet i arbetssituationen och egna handlingar. De kan också reflektera över andra medlemmars berättelser och ge synpunkter på varandras erfarenheter. Medlemmarna kan utmana varandra i ett ömsesidigt utbyte och få nya perspektiv på sitt eget arbetssätt genom att jämföra med andras som kanske är helt annorlunda. I socialt arbete innehåller arbetssituationen ofta kritiska, svårbedömda och osäkra moment. Detta gäller också för studenternas själverfarenhetsgrupp. I socialt arbete kan det vara svårt att upprätthålla en konstruktiv kontakt och mötet med klienten kan vara känslomässigt påfrestande. Studenternas reaktioner och sätt att gripa sig an uppgiften i en själverfarenhetsgrupp visar sig ofta inte motsvara förväntningar eller förhoppningar från läraren-gruppledaren. Det är ofta i en given situation mycket oklart vad som kan vara en konstruktiv intervention. I denna mening finns det en klar parallell mellan socialt arbete och arbete med en själverfarenhetsgrupp. För studenterna innebär det att deltagandet i gruppen ger erfarenheter som har likhet med klienternas erfarenheter i socialt arbete. I handledningsgruppen kan skeendet ge lärarna upplevelser som är parallella till studenternas och därmed bli en levande utgångspunkt för reflektion över skeendet i PPU-gruppen och inlevelse i studenternas känslor och upplevelser. De kan jämföra sitt handlande med handledarens insatser i handledningsgruppen vilket ger möjligheter att se läroprocessen från såväl lärarperspektiv som studentperspektiv.

Vikten av insyn i PPU-moment

PPU –moment är oftast förenade med en etik som innebär att deltagarna skall känna sig trygga med att deras personliga berättelser eller deras beteende inte förs vidare till utomstående eller kommer att påverka bedömningar i andra sammanhang. Undervisningen skall äga rum i en situation som skapar utrymme för spontanitet där man vågar göra bort sig och visa obekväma känslor. Det blir således en i sig sluten situation som skyddas mot insyn utifrån. Detta är emellertid ett tveeggat svärd. Å ena sidan skapar det en trygghet. Å andra sidan vet vi från gruppsykologin att destruktiva processer som mobbing och överdriven auktoritetstro lättare uppkommer i grupper som är isolerade från omvärlden. Ett grupptryck kan uppstå

mot enskilda individer att ansluta sig till gruppens normer. En självkännedomsgrupp kan bli en bekännelsegrupp med ett tryck att berätta pinsamma upplevelser för gruppen eller att överge egna föreställningar och attityder och ersätta dem med för en socialarbetare mera ”riktiga”. I stället för en bearbetning av tveksamheten inför att vara öppen om egna upplevelser skapas lätt ett grupptryck att ”bekänna sina synder”. Det kan vara svårt för gruppledaren att identifiera dessa processer. Bion (1961) har pekat på att gruppledarens uppgift är komplicerad eftersom denne också är med i gruppen i en situation som ”mestadels är förvirrande och oredig” (a.a., sid 52) och samtidigt skall se vad som pågår och ingripa i detta skeende. Även om Bion diskuterar arbetet i gruppterapi kan detta förhållande sägas gälla i allt arbete med grupper. Gruppledaren - läraren är både innanför och utanför i gruppen. Vi kan inte utesluta risken att en självverfarenhetsgrupp utvecklar sig till hjärntvätt i stället för till en personlig läroprocess utan att gruppledaren kan identifiera detta skeende. I osäkra situationer har vi alla tendenser till att skapa trygghet genom en överdriven auktoritetstilltro. I denna mening är ifrågasättande av auktoriteten/läraren oftast att betrakta som ett sunt tecken i gruppens process.

Handledningsgruppen kan vara en möjlighet att få hjälp att bedöma skeendet i den grupp man leder. Att delta i ett forum där medlemmarna förväntar sig att de berättar för varandra om hur arbetet fortgår i den egna gruppen skapar en insynslucka som innebär att utomståendes bedömningar kan vägas in i den egna tolkningen av grupprocessen. Handledningsgruppen kan på detta sätt sägas utgöra en trygghet för studenterna i arbetet med PPU. PPU-läraren kan utsätta sina egna bedömningar och handlingar för en kollektiv granskning som innebär att risken för att destruktiva processer uppstår i grupperna eller andra former av PPU kan reduceras. Denna ömsesidiga insyn kan skapas utan att enskilda studenters handlingar diskuteras. Erfarenhetsutbytet ger också en slags personlig träning inför rollen att lyssna på studenterna och ha inlevelse i deras läroprocess och i gruppens process. Utifrån dessa resonemang anser jag att handledning alltid bör ingå i PPU-verksamhet, särskilt när denna genomförs i självverfarenhetsgrupper.

Några tema från handledningsgruppen

Jag skall här ge några exempel på tema som ofta förekommit i handlednigsgrupperna i Kristianstad och som också säger något om de dilemman som kan uppträda i PPU-arbete med grupper.

Frånvaro

Gruppverksamheten utgör ett moment i utbildningen som skall ge studenterna poäng. De skall således i någon mening examineras på momentet. En förutsättning för att kunna examineras på ett erfarenhetspräglat moment av detta slag är naturligtvis att man deltagit i detta, d.v.s. varit närvarande och gjort vissa aktiva insatser. Frånvaro är således ur denna synpunkt ett dilemma. Frånvaro i varierande utsträckning har i stort sett förekommit i alla grupper som lärarna i Kristianstad varit ledare för. Frånvaron har varit ett återkommande tema i handledningsgrupperna. Förutsättningarna för

grupperna är att det gäller obligatorisk närvaro. Utifrån argumentet att man skall vara med om en fullständig grupprocess från gruppens start till separationen krävs närvaro vid samtliga tillfällen. Argumentet är att studenterna skall kunna undersöka hur man själv förhåller sig till olika situationer i gruppen, till den osäkra inledningen, i konfliksituationer, vid händelselösa tråkiga tillfällen och under gruppens separationsprocess. Lärarnas dilemma har befunnit sig på olika plan. De har bl.a. diskuterat hur de skall bedöma frånvaron i förhållande till ett godkännande. Diskussionen har vandrat från att man skall godkänna en viss procents frånvaro till att all frånvaro skall kompenseras genom någon extra uppgift. Då har emellertid problemet uppstått hur en uppgift skall utformas som kan ersätta närvaron vid ett visst tillfälle i gruppen. Uppslagen har varit många men egentligen aldrig upplevts helt tillfredställande för lärarna. Detta har varit ett återkommande tema i samtliga handledningsgrupper under de fem åren dessa har funnits.

Ett annat sätt att angripa frånvaron har handlat om hur den skall tolkas som ett inslag i grupprocessen. Genomgående har alla lärare i sina grupper arbetat med frånvaron som en fråga för studenterna att själva undersöka och se den som ett inslag i det egna förhållningssättet till processen i gruppen. Frånvaron blir då ett viktigt material i gruppens arbete och för den enskilde studenten att lära känna sitt eget förhållningssätt i mellanmänskliga relationer. Oftast har frågan om ansvar för det egna handlandet, för studierna och lärandet kopplats till denna fråga. Lärarna har kommit fram till att studenternas eget ansvar för sin professionella utveckling utgör ett betydelsefullt mål i grupperna. Dock har lärarna också upplevt att analysen av frånvaron kan ta uppmärksamheten och tiden från viktigare tema i gruppen. Det visar sig också oftast svårt att undersöka frånvaro som ett personligt val i en viss situation. Diskussionen hamnar lätt i ett moraliserande hörn där läraren blir reducerad till en kontrollant både av studenterna och av egen kraft. Troligen leder ofta en konfronterande intervention in i detta hörn. Det är ingen tvekan om att det faktum att gruppen ingår i en utbildning som skall bedömas och betygsättas gör frånvaro till en komplicerad fråga som det inte finns en enkel lösning på. Under alla förhållande är det en del av grupptillvaron som gruppen och dess medlemmar har att förhålla sig till. Frånvaro säger ofta något om tillståndet i gruppen och samtidigt något om den person som är frånvarande. Intressant är att studentens situation i viss mening är lik den för klienten i socialt arbete som är föremål för en myndighetsbedömning.

Min hållning som handledare har varit att eftersom gruppen har ett utbildningssyfte och utgör en del i en läroprocess finns det skäl att relatera studenternas reaktioner till läroprocessen. Denna läroprocess kan innebära omprövningar av egna föreställningar. Upplevelser och mötet med de andra deltagarnas och ledarens reaktioner på det egna handlandet kan innebära en kollision mellan egna fasta övertygelser och nya möjliga synsätt. Frånvaron kan vara ett led i att hantera denna lärandekonflikt. Man tar en paus från processen för att återkomma med större beredskap att gå vidare eller flyr från en frustrerande situation. I denna process kan lärarens förhållningsätt och inlevelse i studentens upplevelser vara betydelsefull för att läroprocessen kan ta en konstruktiv riktning med växande insikter i det egnas sättet att reagera på det kommande yrkets känslomässiga påfrestningar. I handledningsgruppen kan läraren

med hjälp av sina kolleger överväga sitt förhållningssätt. I denna mening tror jag att de många diskussionerna om frånvaron har varit ett viktigt konstruktivt inslag i handledningsarbetet som både deltagarna och jag själv ibland upplevt som tjatiga och ofruktbara.

Individen i gruppen – provocerande studenter.

En vanlig problematik i grupper är att man som gruppledare blir upptagen av en enskild individ i gruppen. Det kan vara en individ som är kritisk mot gruppledaren eller någon som drar sig undan och inte deltar aktivt i gruppens arbete eller någon som dominerar samtalet. Det har varit ett vanligt tema i handledningsgruppen att någon av lärarna har varit upptagen av en enskild individ antingen som ett bekymmer över hur personen har mått eller huruvida vederbörande är lämplig som socialarbetare. Jag har någon gång upplevt att handledningsgruppen vid sådana tillfällen börjat likna en behandlingskonferens. Detta har dels varit ett etiskt dilemma eftersom studenterna är utlovade sekretess. Deras handlingar i gruppen skall inte diskuteras i forum utanför gruppen. Som handledare har det således blivit en viktig uppgift att bidra till att uppmärksamheten förflyttas från den enskilde studenten till lärarens egna reaktioner och gruppledaruppgift. Vanligtvis har vi gemensamt varit medvetna om att handledningsgruppen varit ett forum för lärarnas egna reaktioner och valmöjligheter i gruppledarrollen. Oftast har därmed möjligheten att formulera känslorna inför gruppsituationen givit insiktsfulla reflektioner över skeendet i gruppen och det egna sättet att leda gruppen. Min insats har vanligen handlat om att diskutera att gruppledaren kan skifta fokus från att rikta uppmärksamheten mot en individ till att rikta uppmärksamheten mot gruppens dynamiska process. Man kan ställa en serie frågor i den situation då en enskild individ i gruppen uppträder uppseendeväckande: Vad är gruppen för tillfället upptagen med? Vad är det för process som pågår i gruppen? Hur kan individens handlingar kopplas till var gruppen befinner sig i sin utveckling? En enskild individ kan ta på sig uppgiften att inleda ett uppror mot ledaren som kan vara ett led i gruppmedlemmarnas strävan att vara med och forma gruppen. Om man förflyttar uppmärksamheten till gruppen blir oftast möjligheten att hjälpa medlemmarna att förstå skeendet i gruppen och de egna reaktionerna större. I viss mening kan man säga att handledningsgruppen på detta sätt kan bidra till att garantera studenterna sekretess.

I detta sammanhang erinrar jag mig en erfarenhet av en arbetsgrupp där jag hade uppdraget att leda i arbetet med att hantera konflikter i gruppen. Konflikterna hade fått negativa konsekvenser för genomförandet av arbetsuppgifterna. Vid första mötet med gruppen blev jag upptagen av en medlem som i stort sett genomgående kritiserade och ifrågasatte mig och mitt handlande. Det var nära att en kraftmätning mellan oss uppstod som kunde förhindrat allt annat arbete. Vid andra mötet i gruppen var denna person helt annorlunda och deltog konstruktivt i diskussionerna. Ett sätt att förstå detta var att han vid första mötet tog på sig uppgiften att vara gruppens vakt mot den främling jag på något sätt var för gruppen även om de hade begärt min hjälp för att handskas med gruppens situation. Alla grupper har en gräns och ett gränsskydd mot alla som inte är medlemmar och utsätter främlingar för prövningar

innan de släpps in i gruppen. I varje fall får medlemmens reaktioner på mig en annan innebörd om man ser dem i förhållande till den grupprocess som är aktuell.

Syftet med PPU-moment är inte att behandla studenterna för problem eller brister utan att skapa en läroprocess om den egna personen. Denna läroprocess är självfallet på olika sätt påfrestande. Om läroprocessen fungerar så upptäcker man både konstruktiva sidor och tillkortakommande hos sig själv. Man kan bli positivt eller negativt överraskad över det egna sättet att fungera i samspel med andra. Som blivande socialarbetare har man ofta en ambition att vara en person som kan hjälpa andra och har kanske en föreställning om att man är en ”god människa”. I en grupp där medlemmarna diskuterar hur de upplever varandra kan man upptäcka att man ibland reagerar på ett för andra destruktivt sätt vilket kan vara svårt att smälta. Även om andras upplevelser på detta sätt kan bidra till att man lär känna nya sidor av sig själv som kan vara betydelsefulla för yrket kan det krävas tid innan nya insikter kan integreras i självbilden. PPU-studier innebär andra påfrestningar än att gripa över ett teoretiskt stoff i studierna. Insikten om att godhet inte alltid är ett bra sätt att hjälpa andra kan leda till förvirring och sviktande självkänsla som kan vara mer påfrestande än att inte klara en tentamen i ett teoretiskt ämne. Studenterna behöver då en lärare som kan förstå påfrestningarna i läroprocessen och som inte gör förhastade bedömningar av studentens förmågor och egenskaper. Handledningen utgör ett forum där lärarna tillsammans kan undersöka och utveckla en pedagogik som ger studenterna utrymme och stöd i denna påfrestande bearbetning av egna erfarenheter. Det är troligen också viktigt att det ingår en handledare i gruppen som har som uppgift att rikta fokus mot lärarnas egna reaktioner. Kamrathandledning där ett antal kolleger träffas och utbyter erfarenhet utan utomstående handledare kan lättare utvecklas till en behandlingskonferens eller till ett ”skvallerforum” utan att medlemmarna blir varse det. Min erfarenhet som lärare under många år säger mig att lärarkollegier lätt utvecklas till ett forum där man talar om studenterna som ”dom”. Det är vanligt att man talar om att elevgrupper är bra eller dåliga grupper som ibland kan vara ett sätt att undvika att granska den egna pedagogiken. Man förlägger pedagogiska svårigheter till studenternas egenskaper i stället för till det egna arbetssättet.

Examinationen

Examination av PPU-moment utgör en utmaning. Läroprocessen handlar om att skapa insikter i och utveckling av det egna självet och förståelse för vad det kan innebära för en själv att arbeta med klienter i socialt arbete. Resultatet av läroprocessen kan inte mätas i termer av en kunskapsmassa som man redovisar. Om vi dessutom föreställer oss att förmågor och färdigheter i socialt arbete är något som man kan utveckla genom lärande så skall studenterna inte bedömas som lämpliga eller olämpliga utifrån sina handlingar och attityder i ett PPU-moment. Det viktiga är snarare att man varit med och haft chans att påbörja en läroprocess i momentet. PPU-grupperna i Kristianstad hör till inledande moment i den professionella utvecklingen som skall fortsätta i en serie olika inslag senare i utbildningen. Examinationen blir således dels en fråga om att studenten på något sätt skall visa att denne deltagit i undervisningsmomentet och

att en läroprocess om den egna personen påbörjats och fortgår. I diskussioner med studenterna jag haft i slutfasen (flera terminer efter PPU-grupperna) av utbildningen har dessa ofta insett att de i PPU-grupperna i stor utsträckning såg gruppledaren som orsak till problem och konflikter som kunde uppstå i grupperna. Först i senare moment har de blivit klara över det egna handlandets betydelse i grupprocessen. Detta visar att lärdomar av PPU-grupperna inte på ett helt rättvisande sätt kan redovisas omedelbart efter momentet.

I handledningsgrupperna har vi ingående diskuterat hur en examination kan genomföras och vilka kriterier som skall utgöra grunden för ett godkännande. Självfallet har då frånvaro blivit en av stötestenarna. Denna fråga har som nämnts ovan vacklat från att bestämma en godtagbar frånvaroprocent till att utforma kompensationsuppgifter. Lösningen har varierat från skriftliga kompensationsuppgifter till att de som varit frånvarande fått deltaga i en uppsamlingsgrupp ett antal gånger. Ingen lösning har känts tillfredsställande. Dessutom har vi diskuterat andra sätt att vara ”frånvarande”. Lärarna har diskuterat om man skall bedöma huruvida studenterna varit aktiva i gruppen och visat intresse för arbetet i gruppen. De har diskuterat hur man skall bedöma en deltagare som ”gömt sig i ett hörn” och i stort sett inte sagt något eller reagerat på något under tio tillfällen.

En tillfredsställande lösning, om än inte helt ideal, har varit ett slutseminarium i PPU-gruppen. Inför detta har deltagarna fått i uppgift att skriva en redogörelse för processen i gruppen och för egna upplevelser och eget lärande under denna process. I flera fall har denna uppgift löst problemet med frånvaro då studenten kunnat visa klara insikter om sitt frånvaro-beteende i den egna redogörelsen. Skriftliga prov är ju traditionen i examinationer. I detta sammanhang kan det dock finnas ett dilemma. Vi kan inte med säkerhet veta att en skriftlig redogörelse för insikter och lärande hos den egna personen motsvarar reella insikter och förändringar. Bedömningen kan mera komma att gälla skicklighet i uttrycksförmåga än redovisning av den personliga läroprocessen.

Eftersom examinationen på PPU-moment således inte har enkla självklara lösningar tror jag att de diskussioner som kan äga rum i handledningsgruppen är viktiga för att hålla medvetenheten om problematiken levande och att det inte skapas några rutinmässiga lösningar. Det finns naturligtvis också en motsägelse i att man skall examineras på ett moment där varje deltagares lärande blir unikt utifrån individernas olika bakgrund och erfarenheter samt utifrån de särskilda förhållanden som uppstått i den grupp man deltagit i. Det finns således starka skäl att ha en ständig problematiserande process i lärargruppen kring denna fråga.

HANDLEDNINGSGRUPP – EN FÖRUTSÄTTNING FÖR ATT BEDRIVA PPU-UNDERVISNING

Det är ganska självklart att undervisningsarbete förutsätter samarbete och olika former av möten för pedagogiskt utvecklingsarbete mellan lärarna. Jag har i denna artikel framfört att arbete med PPU kräver en speciell kompetens, en egen uppövad förmåga att reflektera över egna reaktioner och föreställningar i mötet med andra människor, en kunskap om det egna självet. En sådan kunskap kan inte erövras en gång för alla. Den måste som alla kunskaper och färdigheter ständigt hållas levande. Skeendet i många former av PPU-moment präglas av att i stora stycken vara svåra att förutsäga. Läraren måste handla utifrån inlevelse i studenternas läroprocess. I grupper och andra moment kan skeendet få destruktiva inslag som kan vara svåra för en ensam lärare att bli varse. Handledningsgruppen kan utgöra ett forum eller ”träningsläger” för att hålla kunskaperna och färdigheterna levande. Det kan som jag påpekat ovan vara ett forum för ömsesidig insyn i varandras arbete som kan vara en nödvändig hjälp för att identifiera destruktiva mellanmänskliga processer i lärosituationen. För att uppnå dessa syften krävs att gruppen har en handledare som har som uppgift att hjälpa gruppen att bevara fokus på lärarnas egna erfarenheter och arbetssätt. Jag vill således hävda att det krävs ett sådant inslag i utbildningsorganisationen för att denna med trovärdighet skall kunna bedriva PPU-undervisning.

REFERENSER

Blake, R R & Mouton, J S, (1976) *Consultation.* Reading, Mass.: Addison-Wesley

Bion, W. R., (1974) *Gruppterapi – teorier och erfarenheter*. Stockholm: Prisma

Ekstein, R & Wallerstein, R., (1977) *Handledning och utbildning i psykopterapi.* Stockholm: Natur och Kultur

Karlström-Olsson, I., & Krantz, B., (2009) Socionomutbildning med utgångspunkt från studenternas Naiva teorier. *Knowledge and Social Work, working paper series no 1, Högskolan Kristianstad* (www.hkr.se)

Olsson, E., (1991) *Handledningsprocessen. Handledning i psykosocialt arbete ur relations- och problemlösningsperspektiv.* Stencil. Socialhögskolan i Lund, Lunds universitet.

Olsson, E., (1998) *På spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur

Olsson, E., (2009) *Praktisk kunskap i socialt arbete. Om naiva teorier i mötet med klienten.* Malmö: Gleerups

Schön, D., (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books,