ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Social Work
3

Den ideal(istisk)a byråkraten

En etnografisk studie om professionell socialisering under socionomutbildning

Johan Fagerberg

UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Geijersalen, Engelska parken Thunbergsvägen 3H, Uppsala, Friday, 8 November 2024 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Staffan Höjer (Göteborgs universitet).

Abstract
Fagerberg, J. 2024. Den ideal(istisk)a byråkraten. En etnografisk studie om professionell socialiseringunder socionomutbildning. *Studies in Social Work* 3. 270 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-2235-3.

This dissertation investigates the professional socialization of social work students. Through ethnographic, yo-yo fieldwork with a group of students in one class, it seeks to offer a window into students' experiences of becoming social workers. The empirical material consists of field observations on campus and digitally on Zoom, as well as interviews. The field work targeted the first, beginning of the third, end of the fourth, and the fifth semester, out of seven semesters in total. A total of 25 interviews were conducted with a sub-sample of students on three occasions during their education. The research design facilitated an understanding of the socialization process as it unfolded over time.

Grounded in symbolic interactionism, the dissertation develops a theoretical framework which sees socialization as the construction of frames and laminations through identity resources. Frames and their laminations, i.e. extra layers of interpretation, provide norms, channel attention and guide boundary work.

The dissertation describes four analytical phases of the socialization process: start, orientation, ambivalence, and practice. In the start phase, students constructed a helping frame to make-sense of social work. It had an individual lamination, meaning they were interested in helping people through meaningful relations. Over time, they developed a bureaucratic frame with which they saw social work as a bureaucratic practice. These frames were laminated with extra layers of interpretation that contributed to students' ability to act as social workers. They formed a social scientific, a behavioral scientific, an emotional, and a connective lamination.

The analysis illustrates that social work students formed a professional identity characterized by three aspects. Double ambivalence refers to a need to navigate contradicting norms that stem from the helping and bureaucratic frames, as well as having to handle complex situations. Second, students seem to develop an epistemological humbleness. They could emphasize a need to consider the complexity of problems, as well as the value of taking others' perspective, both that of the person they wanted to help and that of other professionals. Third, students formed an identity which can be characterized as a professional underdog. They seemed to become increasingly aware of professional hierarchies, and could perceive the social worker's position to be that of a challenger to dominating knowledge claims. The concept of professional underdog also denotes how students gained knowledge of organizational contexts that could make helping difficult. Lastly, this concept aims to capture how students wanted to help vulnerable individuals and groups.

Keywords: social work, social work education, professional identity, identity, professional socialization, socialization, professions, boundary work, frames, identity resources, professional ecologies, social work students, footings, ethnography, learning, status, epistemology, humbleness, ambivalence, practice placement, bureaucracy, helping, symbolic interactionism, practice, emotions, norms

Johan Fagerberg, Department of Social Work, Box 624, Uppsala University, SE-75126 Uppsala, Sweden.

© Johan Fagerberg 2024

This publication is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 (CC BY NC 4.0) license.

ISBN 978-91-513-2235-3
URN urn:nbn:se:uu:diva-538725 (http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-538725)

Till Markus Avén

Innehållsförteckning

1. Inledning 13
1.1 ”Jag vet inte om jag pallar det här yrket riktigt” 13
1.2 Socialt arbete: en mångtydig professionell identitet 16
1.2 Syfte och frågeställningar 20

2. Forskningsproblemets kontext 23
2.1. En professionssociologisk kontext 23
2.2 En historisk kontext 27
2.3 En nutida kontext 33
2.3.1 Socionomens professionella status: genus, kunskap och klass 33
2.3.2 Ett välfärdsorganisatoriskt sammanhang 36
2.3.3 Socionomutbildning 38
2.4 Konklusion 40

3. Tidigare forskning 42
3.1 Socialisering för arbete 42
3.1.1 Kvalitativ forskning 43
3.1.1 Kvantitativ forskning 49
3.2 Socialisering genom arbete 52
3.2.1 Övergången från utbildning till arbete 52
3.2.2 Att hantera låg status 53
3.2.3 Handlingsförmåga i praktiken 55
3.4 Konklusion 56

4. Inramning av en professionell praktik 58
4.1 Ett interaktionistiskt perspektiv på identitet 59
4.2 Ramar som meningsarbete 61
4.2.1 Väglett görande 62
4.2.2 Socialisering 65
4.2 Ramars betydelse för identitet 68
4.2 Konstruktion av ramar genom resurser 72
4.3 Positionering mot ramar 75
3.4 Konklusion 78

5. En utbildningsetnografi 80
5.1 Etnografi 80
5.2 Urval och etablering på fältet 83
5.2.1 Initialt tillträde till fältet 84
5.2.2 Tillitsskapande och säkring av tillträde 85

5.3 Fältobservationer 88
5.3.1 Ett jojo-fältarbete 88
5.3.2 Observationer av direkt och medierad interaktion 88
5.4 Intervjuer 91
5.5 Analys av material 92
5.6 Etik 94

6. Start- och orienteringsfasen 97
6.1 Resurser under start- och orienteringsfasen 98
6.2 Ramar och lamineringar under start- och orienteringsfasen 101
6.3 Syn på angränsande yrkesgrupper 103
6.3.1 Smala 103
6.3.2 Statusfokuserade 105
6.4 Syn på arbetssubjekt 109
6.4.1 Hjälpbehövande 109
6.4.2 Socialt utsatt 113
6.4.3 Mångfacetterat 116
6.5 Syn på åtgärder 123
6.5.1 Personliga möten 123
6.5.2 Varierande i handlingsutrymme 126
6.5.3 Situationsanpassade 131
6.6 Konklusion 134

7. Den ambivalenta fasen 136
7.1 Resurser under den ambivalenta fasen 137
7.2 Ramar och lamineringar under den ambivalenta fasen 137
7.3 Syn på angränsande yrkesgrupper 139
7.3.1 Diagnosticerande 139
7.3.2 Konkurrenter 143
7.3 Syn på arbetssubjekt 145
7.3.1 Objekt 146
7.4 Syn på åtgärder 149
7.4.1 Myndighetsutövning 149
7.4.3 Frånvaro av lagar och riktlinjer 158
7.4.3 Samtalsbaserade 161
7.5 Konklusion 165

8. Praktikfasen 167
8.1 Resurser under praktikfasen 168
8.2 Ramar och lamineringar under praktikfasen 168
8.3 Syn på angränsande yrkesgrupper 170
8.3.1 Personer 170
8.3.2 Okänsliga 173
8.3.3 Överordnade 175

8.4 Syn på arbetssubjekt 180
8.4.1 Person 180
8.4.2 Missbelåten 191
8.5 Syn på åtgärder 197
8.5.1 Regelstyrda 197
8.5.2 Metodflexibla 199
8.5.3 Situationsanpassade 202
8.6 Konklusion 204

9. Diskussion 206
9.1 Professionell socialisering som laminering av ramar 213
9.2 Dubbel ambivalens 215
9.3 Epistemologisk ödmjukhet 218
9.4 Professionell underdog 220
9.5 Kunskapsbidrag och implikationer för forskning 222
9.6 Implikationer för socionomutbildning 225
9.6.1 Konstruktion och laminering av ramar som läroprocess 225
9.6.2 Studenters professionella identitet och utbildningens innehåll 227
9.7 Socionom på nytt 229

The Ideal(istic) Bureaucrat 231
Socialization as construction of frames 231
Ethnography on a social work program 232
Four phases of professional socialization 233
Start 233
Orientation 233
Ambivalence 234
Practice 235
Conclusions 236

Referenser 237

Bilaga 1: Definitioner av begrepp 253

Bilaga 2: Intervjuguide första tillfället 257

Bilaga 3: Intervjuguide andra tillfället 260

Bilaga 4: Intervjuguide tredje tillfället 262

Bilaga 5: Informationsbrev studenter 264

Bilaga 6: Informationsbrev lärare 267

Bilaga 7. Samtyckesblankett 270

Förord

Denna avhandling hade inte varit möjlig utan de socionomstudenter som deltog i studien. Jag har svårt att föreställa mig ett trevligare fältarbete för en forskarstuderande. Tack för att jag fick ta del av era diskussioner och samtal, vare sig de var på campus eller över Zoom. Jag är övertygad om att ni nu gör ett utmärkt arbete som socionomer!

Jag har haft ett team av handledare under avhandlingsarbetet. Stefan Sjöström har varit huvudhandledare. Det är svårt att uppskatta hur stort avtryck du gjort på min syn på forskning, och förhoppningsvis också på själva forskningen. Det är ganska stort, och är glad att kunna ta det vidare till framtida arbeten. Rafael Lindqvist och Daniel Nilsson Ranta har varit mina bihandledare. Stort tack för att ni stöttat mig under denna långa process och bidragit med era ämnes- och hantverkskunskaper!

Förutom handledare har ett antal personer varit viktiga förebilder. Sverre Wide var lärare på socionomprogrammet vid Högskolan Dalarna. Tack för att du lade en grund för mitt forskningsintresse genom undervisning och våra samtal. Vessela Misheva har följt stora delar av avhandlingsarbetet. Du anordnade en informell läskurs i symbolisk interaktionism. Denna öppnade upp för många idéer som kom att forma avhandlingen. Tack för att du stöttade och uppmuntrade mig i arbetet, särskilt på slutet då jag bäst behövde det! Sedan jag kom till Uppsala har jag också haft förmånen att vara del av forskargruppen Cultural Matters. Tack Tora Holmberg, Maria Törnqvist och alla andra kollegor där för inspirerande internat och seminarier!

Stort tack till Stina Bergman Blix, Sivan Gal Rosberg, Anne-Sofie Nyström, Josefin Kjellberg och Pia Tham för att ni läst manus vid halv- och slutseminarier. Ni bidrog alla till att styra upp avhandlingen.

Tack till alla kollegor på ISA, och till Hannes Landén, Yên Mai, Tom Chabosseau och Max Persson för att ni stöttat som vänner och kollegor. Tack Max för alla samtal som kom att bli centrala för analysarbetet!

Stort tack till Sverige-Amerika stiftelsen som mot slutet av doktorandtiden möjliggjorde en vistelse vid University of Maryland i Baltimore. Denna var viktig både för att skriva och för att få nya erfarenheter. Jag vill också tacka skateboardåkningen som gjorde att jag tog mig igenom den sista sommaren av skrivande.

Last but not least, I want to thank my friends in Baltimore and University of Maryland. Thank you, Jen Canapp and Dr. Bethany Lee for organizing my

visit and for being such inspiring people. Thank you, Dr. Richard Barth for picking me up late at night at the airport and for your mentorship. Having you and Nancy around made Baltimore feel like home. Thanks Jinyung Kim for being a great office mate and friend.

Jeremy, Anne, Jen, Scott and Lily – I could never have guessed that commenting on a Strava post would lead me to such an amazing group of people. Thanks for us hanging out and for giving me a local perspective on Baltimore. Mark and Ethan, our workouts built both fitness and friendship. I couldn't have had a better last season than with you guys!

1. Inledning

1.1 ”Jag vet inte om jag pallar det här yrket riktigt”

Siri är 22 år och hoppade för ett år sedan av socionomprogrammet. Två år tidigare hade hon varit en av de ca 3500 studenter som årligen börjar en socionomutbildning i Sverige[1]. Nu har hon tagit ett studieuppehåll för att läsa en idrottstränarutbildning. Socionomutbildningen hade inte varit ett självklart val för henne. Efter gymnasiet visste hon att hon ville läsa vidare på universitet, men inte exakt vad. Polis, eller andra studier ”inom folk” hade funnits som alternativ. Efter att ha träffat sin brors kompis som läste till socionom tyckte hon det verkade intressant. När jag frågar henne vad som, ett och ett halvt år senare, fick henne att hoppa av socionomprogrammet svarar hon:

> Jag tror nog inte att det riktigt-. Jag förstod nog inte riktigt vad det var. För anledningen till att jag sökte det från början var för jag tycker om att hjälpa människor. Jag vill gärna jobba med folk. Och det kändes som en linje eller ett program som var brett och där jag kunde göra detta. Men sen insåg jag att ju mer vi jobbade med det att det inte riktigt var det jag ville göra.

Det var alltså inte någon speciell händelse som fick henne att ta beslutet att hoppa av. Snarare var det en känsla som blev mer tydlig när hon jämförde sin upplevelse av utbildningen med sina klasskamraters. Hon upplevde att socionomutbildningen kändes rätt för de andra, och att de var säkra på att det var detta som de ville göra. Samtidigt tyckte Siri själv inte att det var särskilt roligt. Hon började se sig runt efter andra utbildningar. ”Verkligheten och förväntningarna var olika”, förklarade hon. Som andra nyantagna studenter på yrkesutbildningar kom Siri med en uppsättning föreställningar om det arbete som utbildningen skulle leda till. Dessa hade hon behövt revidera. Under tiden på utbildningen fick hon bilden av att arbetet som socionom skulle vara så pass påfrestande att hon inte skulle vilja jobba med det. Ju fler kurser hon läste desto mer bekräftelse fick hon att det inte kändes rätt.

> Folk kommer ju ofta till socialarbetare med bekymmer (lätt skratt), vilket man gör, för att man behöver hjälp. Men jag insåg väl att jag tror inte jag kan eller vill jobba med det dagligen. Jag tror att det är lite för inkännande, lite för (suck). Jag tror det hade blivit för mycket, liksom. Att jag inte kan hjälpa alla man vill. Och jag tror inte jag hade velat lägga ner min tid på det /…/. Det låter

[1] Baserat på statistik från UKÄ 18-09-2023

> så själviskt när man säger så, men det var nog det som fick mig att ”jag vet inte om jag pallar det här yrket riktigt”.

Det var dock inte enbart uppfattningen att utbildningen skulle leda till ett påfrestande jobb som fick Siri att påbörja ett annat program. Hon fick även inblick i hur regler, begränsade resurser och ekonomi kan försvåra möjligheterna att göra gott. Hon fick en ökad förståelse för varför socionomer inte alltid kan ge den hjälp som människor behöver. Detta gjorde henne mindre motiverad att fortsätta utbildningen: ”Och det är det jag föll lite på, att inte kunna hjälpa folk med fria händer, som man vill. Att man blir så begränsad”. Tiden på utbildningen gav henne ett perspektiv på socionomers arbete som hon tror personer i allmänhet saknar, vilket gör att de har svårt förstå varför arbetet ibland brister. Siri tror att hennes nuvarande utbildning till idrottstränare kommer leda till ett mer positivt yrke, där hon kommer kunna hjälpa personer med mer lätthanterliga problem:

> Spontant känns det (idrottstränare) som ett positivare yrke, skulle jag vilja säga. Att jag får jobba med träning. Jättekul, jag älskar träning. Men också att det känns mer lätthanterligt att tänka mig jobba heltid med folk som behöver hjälp med att utveckla sin styrka, kondition, stabilitet, nån har skadat sig /…/ eller coacha det mentala utifrån prestationsångest. Sånt känns otroligt roligt. Kontra då socionom som är för mig väldigt – ja, jag vet inte. Jag vill inte jobba så fyrkantigt.

I takt med att Siri fick en tydligare bild av socialt arbete insåg hon att det *inte* var en utbildning för henne. För en utomstående kan hennes val att hoppa av socionomutbildningen framstå som högst rimligt. Socialtjänsten, där en stor andel socionomer arbetar, beskrivs ofta som en arbetsplats med påtagliga arbetsmiljöproblem. På samma gång riktas ofta kritik mot socionomer på grund av misslyckade eller bristande insatser, inte minst när detta lett till att barn råkat illa ut. Inte heller är lönen som socionom särskilt hög i relation till andra yrken som kräver akademisk utbildning (Brante et al. 2015, s. 46). När Siri säger att hon fått en ökad förståelse för varför socionomer inte kan ge den hjälp som behövs är det som att hon kikat in i bakom kulisserna hos en profession vars syften hon sympatiserar med, men där hon själv inte känner sig redo att engagera sig. Detta var dock inte fallet med hennes kompisar på utbildningen. Hon förklarade att flera som hon umgåtts med tyckte att socionomprogrammet kändes helt rätt. Trots att de fick samma kunskaper om socialt arbete hade dessa personer en annorlunda inställning till programmet. Denna mer positiva inställning tycks även vara utbredd på en mer samhällelig nivå. Socionomprogrammet är populärt. Hösten 2022 var söktrycket 3,1 personer per ledig plats på utbildningen, vilket gjorde det till den elfte mest populära yrkesutbildningen i landet[2]. Antalet socionomer på arbetsmarknaden

[2] Statistik från UKÄ, 2023-31-05

har ökat kraftigt de tre senaste decennierna, från dryga 20 000 till dryga 40 000 år 2020, med tilltagande ökningstakt för varje årtionde (Salonen & Panican, 2021, s. 18). Hur kan man förklara populariteten hos socionomprogrammet, trots de svåra utmaningar som väntar studenterna i arbetslivet? Hur kommer det sig att Siris klasskamrater upplevde att utbildningen kändes helt rätt?

I denna avhandling undersöker jag socionomstudenters professionella socialisering. Det handlar om den process där studenter förbereds för det sociala arbetets praktik och en professionell identitet som socionomer. Professionell identitet syftar på en känsla samhörighet baserat på yrkestillhörighet, liksom att ha vissa övertygelser om hur arbetet bör utföras (Barbour & Lammers, 2015). Det syftar även på gränsdragningar. Det krävs både en uppfattning om vad som kännetecknar professionen och hur den skiljer sig från andra yrkesgrupper i fråga om praktiker och övertygelser (Webb, 2017, s. 5). I socialt arbete är frågan om professionell identitet en viktig angelägenhet. Det handlar inte minst om vikten av att socionomer ska kunna hantera samhällsutmaningar. Ökad psykisk ohälsa, ökade skillnader i levnadsvillkor, segregation och arbetslöshet är exempel på utmaningar socionomer har att hantera (Salonen & Panican, 2021, s. 18). Professionell identitet, som ger en riktning för hur en bör handla i arbetet, spelar roll för att den påverkar hur socionomer tar sig an dessa uppgifter.

Socionomers professionella identitet är också viktigt från professionens eget perspektiv. En anledning till det har att göra med dess bitvis otydliga gränser. Detta uppmärksammades tidigt i det sociala arbetets historia. År 1915 höll pedagogen Abraham Flexner ett tal på en konferens i Baltimore, USA, där han diskuterade huruvida socialt arbete kan klassas som en profession. Han menade att socialt arbete inte gör det för att det saknar ett välavgränsat mål för sitt arbete. Socialarbetarens uppgift är att förmedla problem mellan professioner snarare än att ta hand om dem själv, menade han. Det ospecificerade och breda arbetsinnehåll medför enligt Flexner även svårigheter att utforma socialarbetares utbildning: ”Professions that are able to define their objects precisely can work out educational procedures capable of accomplishing a desired result. But the occupations of social workers are so numerous and diverse that no compact, purposefully organized educational discipline is feasible” (Flexner, 2001, s. 162). Det sociala arbetets ospecificerade arbetsområde, liksom dess avsaknad av en formaliserad kunskapsbas, utgjorde ett hinder för att socialarbetare skulle få professionell status. Även idag kan socialarbetare uppleva svårigheter att peka ut sin kunskapsmässiga bas i relation till andra yrkesgrupper (Cootes et al. 2022; Daly et al. 2024). Från ett professionaliseringsperspektiv kan detta utgöra en utmaning. Ju närmare varandra medlemmarna i en profession är i fråga om uppfattningar om gemensamma syften, mål och kunskapsanspråk, desto större möjligheter har de att mobilisera sig som kollektiv (Carlhed, 2011, s. 286). Detta är särskilt relevant för

socialt arbete då det som kvinnodominerad yrkesgrupp är svårt att få erkännande som profession (Dahle, 2012).

Professionell identitet har således betydelse både för den professionella praktiken och socionomernas professionella status. På samma gång framstår socionomstudenters formering av en professionell identitet som ett viktigt ändamål i sig själv. Utbildningsinslaget personlig professionell utveckling (PPU) syftar till att studenter ska reflektera över sin personliga utveckling i relation till sitt framtida arbete (Högskoleverket, 2009, s. 39). Detta inslag anses ha en viktig roll för att studenter ska utveckla professionella identiteter. I en kursbok om PPU fastslås exempelvis att ”Ett viktigt mål för alla socionomutbildningar är att skapa förutsättningar för de blivande socionomerna att utveckla en professionell yrkesidentitet. Det är ett viktigt och uppfordrande uppdrag” (Andersson Elmtoft & Whitaker, 2023, s. 10). För att bli socionom verkar det inte tillräckligt att genomgå tre och ett halvt års universitetsstudier och tillägna sig ett examensbevis. Det tycks även finnas förväntningar att studenter bör forma en specifik självuppfattning som professionella. Men som Siris erfarenheter vittnar om är formeringen av en professionell identitet inte självklar. Längs med vägen kan det uppstå saker som får studenter att tänka om angående utbildningsval. Samtidigt finns en mer övergripande problematik med det sociala arbetets identitet. Det är en professionell identitet som länge brottats med både inre och yttre motsättningar. Som hintats om ovan har dessa att göra med vagt definierade gränser, liksom olikartade uppfattningar om vilken typ av kunskap som ska underbygga det sociala arbetets praktik. Till detta tillkommer omständigheter som inte är till socionomers fördel, och som rör status, bristande autonomi och en påfrestande arbetsmiljö. Studenter behöver därför forma professionella identiteter i ett yrke som i viss mån saknar professionella privilegier.

1.2 Socialt arbete: en mångtydig professionell identitet

På vissa sätt framstår socialt arbete som en relativt entydig form av arbete. För gemene man drar kanske tankarna mot någon av socialtjänstens verksamheter, där socionomer jobbar med att bedöma ekonomiskt bistånd eller äldres rätt till hemtjänst. Zoomar man ut från specifika yrkesroller blir det dock svårare att ringa in det sociala arbetet. En mångtydighet framträder. Om professionell identitet handlar om samhörighet är det för socionomer inte självklart vilken yrkesgrupp man känner samhörighet med. Snarare än att tala om socionom som en profession finns det skäl att tala om socialt arbete som ett fält (K. Svensson, 2019). Detta har att göra med den stora mängd yrkesroller som socionomer kan ha. Även en stor mängd yrkestitlar gör det otydligt vad som binder samman socionomer. I en undersökning där dryga 1400 socionomer ingick rapporterar Bengtsson (2020) över 150 befattningstitlar. Medan

socialsekreterare, kurator, enhetschef, skolkurator, biståndsbedömare och familjebehandlare är de vanligaste (2020, s. 148), framstår det sociala arbetets fält som pluralistiskt. Som Webb (2017, s. 2) påpekar är det sociala arbetets jurisdiktion dessutom föremål för konflikter och spänningar. Det är så både inom yrket och i förhållande till angränsande yrken. De arbetsuppgifter socialarbetare utför är föränderliga och varierar beroende på organisatoriska och socialpolitiska sammanhang. Detta gör även att identiteten framstår som mångfacetterad och föränderlig:

> The contexts of social work are wide ranging and dynamic, and they include the variety of institutional settings in which practitioners work or the types of service they implement. Social work occurs in a range of organizational contexts; its professional identity is likely to be shaped by public policies, service user perceptions, legal requirements and public expectations. Workplace culture and its mix of values, traditions, structures, beliefs, interactions and attitudes is considered significant in the treatment of professional identity. (Webb, 2017, s. 13)

Medan studenter på exempelvis läkar- och lärarutbildningar med hög sannolikhet kommer arbeta inom vård respektive skola, är verksamhetsfältet för socionomer inte självklart. Den professionella identitet som socionomstudenter förväntas forma behöver således inte nödvändigtvis se ut på samma sätt oberoende av organisatoriskt sammanhang. Detta återspeglas även i socionomprogrammets utformning. Som generalistutbildning syftar socionomprogrammet till att förbereda studenter för det sociala arbetets praktik oberoende av målgrupp och typer av problem, samt oberoende av lokala problembilder och verksamhetstyper (Högskoleverket, 2009). Om identitet svarar på frågorna ”vem är jag”, och ”hur bör jag handla?” (Alvesson et al. 2008, s. 6), innebär det att socionomstudenter har att välja på en mängd möjliga svar.

En mångfald av yrkesroller och sammanhang kan således göra det oklart med vad socionomstudenter kan känna samhörighet med efter examen. De står också inför en utmaning att hantera bitvis motstridiga uppfattningar om vilken kunskapsmässiga grund arbetet ska vila på. Klassiska professioner, som medicin och juridik, kännetecknas av att de utgår från ett enhetligt vetenskapligt paradigm som legitimerar deras ställning och prestige (K. Svensson & L. G. Svensson, 2019, s. 38). Det sociala arbetet kunskapsmässiga grund framstår däremot som mer pluralistisk. Denna pluralism sträcker sig längre än att handla om interdisciplinär kunskap. Det finns även olika uppfattningar om vilken *typ* av kunskap som är bäst lämpad för socialt arbete. En spänning föreligger mellan kunskapssyner som i första hand ser socialt arbete som en ”rationell-teknisk” aktivitet å ena sidan, och å andra sidan kunskapssyner som ser det som en ”praktisk-moralisk” aktivitet (Parton, 2000). Parton använder den förra termen för att beskriva tendenser i det sociala arbetet att bli mer proceduraliserat, legaliserat och fokuserat på resultat. Detta reflekteras exempelvis i införandet av Evidensbaserad praktik (EBP), som i Sverige tog fart i början

på 1990-talet (se Sundell et al. 2010; Svanevie, 2011). Medan det finns variationer på hur evidensbasering bör se ut i praktiken bygger det till stor del på att göra kunskapsanvändningen i socialt arbete mer systematiserad, standardiserad och i möjligaste mån baserad på vetenskaplig evidens (Björk, 2015, s. 13–16). Gambrill, som är en framträdande förespråkare för EBP i en amerikansk kontext, uttrycker en övertygelse om hur socialarbetare borde förhålla sig till kunskap: ”Unlike the humanities, we have clients with real-life problems; we can look and see whether problems have decreased, increased, or have not changed and explore helper characteristics related to different outcomes (1999, s. 341). Detta bör enligt Gambrill göras genom att socialarbetare kritiskt granskar forskningen på ett visst område, och kombinerar kunskapen från dessa studier med sin praktiska erfarenhet och klienters förväntningar (1999, s. 346). Denna övertygelse bygger på en symbolisk gränsdragning där rigorös vetenskap tillämpad på verkliga problem tycks stå i kontrast till mer verklighetsfrånvänd humaniora. I andra änden på skalan hittar vi kunskapssyner som i bjärt kontrast till EBP:s medicinska modell tar just humaniora som utgångspunkt. Istället för vetenskap betraktas socialt arbete här som konst. Konst har konnotationer som kreativitet, intuition och expressivitet vilket står i kontrast till mer rigida former av socialt arbete som utgår från färdiga program (Gray & Webb, 2008, s. 184). Från det perspektivet blir det mer relevant för socialarbetare att använda olika konstformer som modell för sin praktik, som poesi:

> Just like the poets, social workers have mastered the basic knowledge and skills for effective communication and intervention. They are committed to enhancing their competence through reflection and accumulation of practice wisdom. They are concerned with alleviating social and individual problems as well as enacting equality, social justice and respect for human dignity in their practice. Dual attention and ability to work with the individual and social, stability and change, and other opposite forces at work are deemed essential to social work practice and education. (Tsang, 2014, s. 1394)

Istället för evidens i form av RCT-studier, metaöversikter och metodrekommendationer läggs här tonvikt på socialarbetarens subjektiva kunskaper och förmågor. Men även mer ambivalenta och tvetydiga aspekter av professionen belyses. Till skillnad från entydiga begrepp som evidens, standarder och utvärdering är det från ett moraliskt-praktiskt perspektiv viktigt att se socialt arbete som en verksamhet som innefattar, ”osäkerhet, förvirring och tvivel” (Parton, 2000, s. 452, min övers.). Ställer man de rationell-tekniska uppfattningarna bredvid de moralisk-praktiska uppfattningarna blir det tydligt att socionomstudenter har att förhålla sig till ett tankegods som är tämligen polariserat.

Till skillnad från det vidare begreppet yrkesidentitet förutsätter en professionell identitet ett visst anseende, eller status. En professions status kan ha flera källor, som ett starkt kunskapsanspråk, en tro på att professionen har

något att tillföra en verksamhet, eller att allmänheten har en positiv bild av professionen. Enligt Beddoe (2013, s. 58–59) kan svaga professionella identiteter hos socialarbetare medföra uppfattningen att de själva saknar dessa kännetecken. Socialt arbete brottas med frågor om anseende. Inte minst har detta att göra med att de flesta socionomer är kvinnor, samt att det förekommer en kulturell undervärdering av de omvårdande former av arbete som ofta utförs av kvinnor (Healy, 2009). Termen semi-profession har använts för att beteckna socialt arbete och andra kvinnodominerande yrkesgrupper som etablerats i samband med att välfärdsstaten expanderat, som lärare och sjuksköterskor (K. Svensson & L. G Svensson, 2019, s. 39). Denna term används för att beskriva drag hos yrkesgrupper som gör att de inte anses leva upp till egenskaper förknippade med professioner, som att ha auktoritet och bemästra en intellektuell kunskap (Dahle, 2012, s. 312). Socialt arbete tycks historiskt sett behövt mäta sig med standarder satta av traditionellt manliga professioner. Abstrakt kunskap, vilket traditionellt sett varit maskulint kodad, har medfört prestige. Feminint kodad praktisk och erfarenhetsbaserad kunskap har däremot inte det (Davies, 1996). Socionomstudenter behöver därför forma professionella identiteter, som per definition innefattar ett visst anseende och status, i ett yrke där detta varit en bristvara.

Bristen på anseende och status har också att göra med det klientel som socionomer arbetar med. Det är grupper av personer som vanligen betraktas med skepticism av allmänheten. Det handlar om ”långtidsarbetslösa, stormissbrukare, alkoholister, hemlösa, socialt utstötta, barn i riskzonen och besvärliga, klagande klienter i allmänhet” (Järvinen & Mik-Meyer, 2003, s. 11, min övers.). Hur man ska arbeta med dessa grupper är föremål för politisk debatt, och svar kan variera beroende på moralisk uppfattning. Enligt Abbott (1995, s. 561) leder dock klientelets kontroversiella natur till att socialarbetares status drabbas:

> Just as corporate lawyers benefit directly from the power, status, and income of their wealthy clients, so also social workers suffer in the public eye from their client associations, even while the public expects social workers to keep these difficult people out of sight and mind and even though the public reserves the right to criticize. (Abbott, 1995, s. 561)

Hughes (1984, s. 343) använder termen ”smutsigt arbete” för att beskriva arbete som de flesta anser är nödvändigt och önskvärt men som de gärna inte utför själva. Smutsigt arbete kan vara så i en ordagrann bemärkelse, men det kan också vara symboliskt degraderande eller moraliskt problematiskt. Oavsett medför det ett stigma som arbetare behöver hantera (Ashforth & Kreiner, 2014). Socionomer behöver hantera ett socialt stigma som kommer av att vara i kontakt med människor som själva är stigmatiserade (Blom et al. 2023, s. 2). Arbetet kan också vara moraliskt påfrestande. Människor som är föremål för socionomers insatser uppskattar inte nödvändigtvis dessa. En

enkätundersökning från socionomernas största fackförbund visar exempelvis att 66 procent av socialsekreterare inom barn och familj har utsatts för indirekt eller direkt hot i sitt arbete som socialsekreterare (Akademikerförbundet SSR, 2024).

Som jag kommer visa i nästa kapitel är ovan nämnda förhållanden – otydlig jurisdiktion, polariserade kunskapsanspråk, och lågt professionellt anseende, saker som utmärkt det sociala arbetet sedan lång tid tillbaka. Men det finns även mer nutida motsättningar och hinder för det sociala arbetets professionella identitet. Socialsekreterare är en yrkesgrupp som är särskilt utsatt för sjukskrivningar. Försämrade arbetsvillkor i kombination med ett starkt engagemang för de människor som man vill hjälpa ses som en viktig orsak till höga sjukskrivningstal (Socionomen, 2021). Ökat inflytande av New Public Management (NPM), vilket innebär att offentlig sektor börjar styras enligt en marknadslogik som medför effektivisering och ökade arbetskrav, ses som en bidragande orsak till socialtjänstens försämrade arbetsvillkor (SOU 2018:38, s. 143). Det har också skett en samhällsutveckling med högre arbetslöshet, bostadssegregation, ökade inkomstskillnader, och högre psykisk ohälsa, som inneburit en högre press på socialt arbete som samhällets yttersta skyddsnät (Börjeson, 2021, s. 21–22). Healy (2009) menar att organisering av offentlig sektor enligt NPM står i motsättning till traditionellt omvårdande yrken genom att det medför en större fokusering på teknisk kompetens och riskhantering, samtidigt som de mer osynliga omvårdande och relationella aspekterna av arbetet nedvärderas. Socialsekreterare inom barn och familj upplever att de i mindre utsträckning än tidigare har användning för sina kunskaper och färdigheter, och ser sitt arbete som mindre meningsfullt jämfört med tidigare (Tham & Kåreholt, 2023). Ökad användning av standardiserade formulär på bekostnad av relationellt arbete med klienter är en möjlig förklaring till detta (2023, s. 2051). När det sociala arbetet blir mer byråkratiserat och fokuserat på att bedöma och hantera risker uppstår ett glapp mellan professionella ideal och socialarbetares praktiska erfarenheter (Carey, 2014). För att hantera sådana motsättningar kan socialarbetare behöva inta ett icke-reflekterande förhållningssätt för att lyda organisationens krav (Fagerberg et al. 2020). Socionomstudenter behöver således inte enbart förhålla sig till motsättningsfyllda kunskapsanspråk, utan även arbetsförhållanden som motverkar ett socialt arbete i linje med professionella ideal. De socialiseras till en profession som framstår som både mångtydig och utmanad av yttre omständigheter.

1.2 Syfte och frågeställningar

För snart 40 år sedan poängterade Loseke och Cahill (1986) att det sociala arbetets ofärdiga professionalisering återspeglas i studenters formering av professionella identiteter. När yrket saknar tydliga gränser och en artikulerad

expertis blir det svårare för studenter att *känna sig* som socialarbetare. Medan utbildare i socialt arbete anser det är viktigt att socionomstudenter formar en professionell identitet behöver de göra det under svåra strukturella förutsättningar. Otydliga gränser för jurisdiktion, liksom olikartade uppfattningar om kunskapsanvändning inom professionen, gör att essensen i det sociala arbetet förefaller svårgripbar. Vidare, om professionell identitet innefattar en känsla av status och anseende, vad betyder det då för socionomstudenter, vars framtida profession i vissa avseenden saknar status och anseende?

Syftet med avhandlingen är att undersöka socionomstudenters professionella socialisering. Genom att med etnografisk metod följa en grupp socionomstudenter under en längre period vill jag beskriva studenternas egna erfarenheter och meningsskapande kring sin utbildning och framtida profession. Jag vill också belysa hur studenter skapar och förhandlar olika betydelser av vad det innebär att vara socionom. Studiens empiriska ambitioner är att bidra till vår förståelse av hur socionomstudenter formar professionella identiteter. Detta gör det möjligt att förstå hur studenter förbereds inför det framtida yrket, men bidrar också med kunskap om det sociala arbetets identitet på ett mer övergripande plan. Studiens teoretiska ambitioner är att utveckla ett analytiskt ramverk som kan fånga studenters meningsskapande och görande av professionella identiteter. För att göra detta undersöker jag vilka ramar (Goffman, 1986) som studenter mobiliserar för att förstå det sociala arbetets praktik och hur de gör gränsarbete med utgångspunkt i dessa ramar. Studien utgår från följande frågeställningar:

1. Vilka ramar använder socionomstudenter för att förstå det sociala arbetets praktik, och hur förändras dessa ramar över tid?
2. Vilka resurser använder socionomstudenter för att konstruera ramar?
3. Hur gör socionomstudenter gränsarbete mot angränsande yrkesgrupper?

Studiens etnografiska tillvägagångssätt innebär att jag är intresserad av hur studenter formar professionella identiteter i vardagen på socionomprogrammet. Som Freidson (2001, s. 100–101) påpekar är högre utbildning inte bara viktig för att kontrollera professionens gränser och för att förmedla specialiserad kunskap. Det är även där studenter formar en yrkesmässig gemenskap, då de för första gången kommer i långvarig kontakt med professionens normer och förväntningar. Socionomprogrammet är därför inte bara en plats för studenters lärande, utan utgör även det sammanhang där studenter tar det första klivet in i en professionell gemenskap. Genom att etnografiskt följa en grupp studenter under en längre tid ger denna avhandling ett fönster in till hur det kan se ut när studenter tar detta kliv.

På samma sätt som professioner gör kunskapsanspråk gör jag som forskare vissa kunskapsanspråk med den analys som presenteras. Det kan därför vara viktigt att klargöra studiens avgränsningar. En första avgränsning är att jag studerat professionell socialisering från studenters perspektiv. Medan den etnografiska ansatsen inneburit att jag har inkluderat lärare i fältanteckningar, har jag inte intervjuat lärare om deras intentioner med utbildningen och dess kursinnehåll. Inte heller har jag på ett systematiskt sätt analyserat utbildningen i sig, som exempelvis kursplaner och kurslitteratur. En andra avgränsning består i att jag enbart undersöker studenternas professionella socialisering under utbildningen, och inte under utförandet av yrket. Det är en studie om professionell socialisering ”för arbete”, snarare än socialisering ”genom arbete” (jfr Webb, 2017, s. 7). I linje med ett interaktionistiskt perspektiv, som beskrivs mer utförligt i kapitel fyra, betraktar jag professionell socialisering som en kontinuerlig process som fortsätter efter utbildningen (jfr Everitt & Tefft, 2018). Huruvida studenter gör professionella identiteter på liknande sätt i yrkeslivet som under utbildningen undersöks alltså inte i denna studie.

2. Forskningsproblemets kontext

Denna studie undersöker socionomstudenters professionella socialisering från studenters egna perspektiv. Ett perspektiv är dock alltid begränsat. Det gör oss uppmärksamma mot delar av verkligheten, medan det bortser från andra (Charon, 1995, s. 3). Muel-Dreyfus (1987) menar att de bilder som enskilda individer har om en institution som en utbildning måste studeras mot bakgrund av de sociala villkor som skapat dessa bilder. I detta sammanhang betyder det att professionell socialisering inte äger rum i ett vakuum utan i en historisk, kulturell och politisk kontext. Detta kapitel beskriver några av dessa sociala villkor. Det gör så genom att först redogöra för olika professionssociologiska perspektiv. Denna del tjänar som en bakgrund till nästa del som handlar om det sociala arbetets formering som profession. Här beskrivs även utvecklingen av utbildning i socialt arbete, främst i den svenska kontexten. Kapitlets tredje del beskriver det sociala arbetet som profession idag, liksom hur socionomutbildningen ser ut.

2.1. En professionssociologisk kontext

Socionomutbildningen är en yrkesutbildning som bland annat ska förbereda studenter för det sociala arbetets praktik. Den utgör en utdragen passagerit som initierar studenter till en professionsbunden kultur och gemenskap. För att strukturera redogörelsen av professionssociologiska perspektiv lånar jag Brantes (2022) kategorisering av professionssociologiska teorier som *naiva* respektive *cyniska*. Dessa termer har en viss negativ klang, men passar bra för att belysa viktiga drag hos teoretiska positioner. Karaktäristiskt för det naiva perspektivet är att det fokuserar på positiva aspekter hos professioner. I kontrast belyser det cyniska perspektivet professioners egenintressen och strävan efter inflytande och makt. Brantes användning av dessa begrepp har delvis en tidsmässig aspekt. Det naiva perspektivet var som mest framträdande i efterkrigstidens USA, medan det cyniska perspektivet etablerades under 1970-talet. Jag tillåter mig att bredda dessa begrepp för att i det naiva perspektivet inkludera de teorier som har professionalism som ett normativt värde, det vill säga som ”något som är värt att upprätthålla och förespråka i arbetet och av och för arbetare” (Evetts, 2018, s. 44, min övers.). Följaktligen inkluderar jag

i denna kategori även mer nutida teorier som betraktar professionalism som någonting önskvärt.

Den professionssociologiska forskningen tog fart i USA under 1900-talets första hälft. Bland dessa teorier fanns det så kallade egenskapsperspektivet som sökte efter kvalitativa skillnader mellan professioner och yrkesgrupper. Sådana egenskaper kunde vara en systematisk kunskapsbas, formell träning, eller en altruistisk inställning till sitt arbete (Saks, 2016, s. 172). Ett annat viktigt perspektiv som kan klassas som naivt är det funktionalistiska, vilket företräddes av Talcott Parsons under 1950- och 1960-talet (jfr Riska, 2011, s. 269). Parsons menade att varje social struktur eller kollektiv måste uppfylla fyra funktioner för att överleva. Dessa funktioner var anpassning (”adaption”), måluppfyllelse (”goal-attainment”), integration (”integration”) och mönsterbevarande (”latency”). Varje struktur måste anpassa yttermiljön till dess behov, den måste artikulera särskilda mål, den måste hålla ihop, och den måste bevara sina värden och normer. Enligt Parsons är det professioner som tenderar att ta ledningen inom varje social struktur för att uppfylla dessa funktioner (Brante, 2022, s.76–79). Som Riska (2011, s. 269) påpekar är Parsons teori normativ i betydelsen att den förutsätter att professioner har särskilt betydelsefulla uppgifter i samhället och att professionellas beteende behöver styras av specifika normer. Till exempel betraktar Parsons (1991, s. 433–435) medicin som ett socialt system där roller ordnar personers beteende, däribland läkarens professionella roll och patientens ”sjukroll”. För läkarrollen krävs hög teknisk kompetens, men även vissa värderingar. Utmärkande för läkaren är bland annat en kollektivistisk orientering: ”The ’ideology’ of the profession lays great emphasis on the obligation of the physician to put the ‘welfare of the patient’ above his personal interests, and regards ‘commercialism’ as the most serious and insidious evil with which it has to contend” (Parsons, 1991, s. 435). Parsons menar att denna kollektivistiska orientering skiljer sig från exempelvis affärsmannen som är själv-orienterad.

Enligt Saks (2016, s. 172) bör den tidiga professionssociologin ses i ljuset av den dåtida historiska och kulturella kontexten. Efterkrigstidens Anglo-Amerikanska kontext präglades av en tro på utveckling, och ledande professionella grupper betraktades som viktiga för att stabilisera samhället. USA tog en ledande roll i världen och hade en snabbt växande ekonomi, vilket formade samhällsforskarnas syn på sina forskningsobjekt. De hade en optimistisk och harmonisk samhällssyn, där rationalitet, tekniskt och socialt framåtskridande var ledord (Brante, 2022, s. 82). Även på senare tid har professioner ansetts besitta värden som bör försvaras. Ett begrepp som ligger nära de ovan beskrivna naiva perspektiven är professionalism. Freidson (2001) argumenterar för att professionalism utgör en specifik logik som särskiljer sig från marknadens och byråkratins logik. För honom innebär professionalism en yrkesmässig kontroll över arbete. Det innefattar en kunskapsbas som bygger på abstrakta teorier och begrepp, vilket ger legitimitet till professionalism som

institution. Arbetet som professionella utför kräver handlingsutrymme och bygger på en ideologi som betonar vikten att vilja utföra ett gott arbete (Friedson, 2021, s. 180). Uppfattningen av professionalism som en specifik och önskvärd logik reflekterar de tidiga professionssociologernas syn då den belyser drag hos professioner som gör dem betydelsefulla för samhället i stort. Den professionella logiken framstår som en motvikt till politiska och marknadsorienterade krafter som utmanar hälsovårdens kvalitet (Riska, 2011, s. 271). Freidson skiljer sig dock från ett naivt perspektiv genom att även betona vikten av yrkesmässig kontroll över arbete. För att kallas profession behöver yrkesgruppen ha möjlighet att själva styra sitt arbete, liksom att kontrollera vem som har rätt att utföra det. På så vis representerar han även den ny-Weberianska professionsforskningen som jag kommer gå närmare in på nu.

Den fåra inom professionsforskningen som lägger större tonvikt vid konflikt kallar jag för cyniska. Dessa teoretiska perspektiv har mer kritiska drag då de ifrågasätter professioners egna anspråk på att göra nytta för samhället och att vara kvalitativt åtskilda från andra yrkesgrupper. Istället analyseras hur yrkesgrupper agerar för att åstadkomma stängning av ett visst område för att säkra belöningar och privilegier. Ny-Weberianska studier faller in inom denna kategori. Det är studier som fokuserar på det ofta konfliktfyllda samspelet mellan professioner i relation till varandra, till arbetsuppgifter, och till andra aktörer som organisationer och staten (Saks, 2016, s.). En inflytelserik teori är Abbotts (1988) teoretisering om professioner som kollektiva aktörer som strävar efter att kontrollera utförandet av en uppsättning problem eller arbetsuppgifter. Abbott betraktar professioner som konkurrenter på ett fält som innefattar olika problem, och de konkurrerar genom att göra anspråk på att hantera dessa. Vilka problem som blir föremål för professioners anspråk varierar mellan kulturer och historiska perioder, och professioner omkonstruerar kulturella förståelser om specifika problem för att legitimera sin egen kontroll över dem (1988, s. 35). Att ha kontroll över arbetsuppgifter kallar Abbott för jurisdiktion. Professioners konkurrens om jurisdiktion kan i sin tur ha olika ”lösningar” (”settlements”). Fullständig jurisdiktion grundas enligt Abbott på möjligheten hos en professions abstrakta kunskap att definiera och lösa vissa problem. Abstrakt kunskap som utvecklas inom akademin syftar både till att legitimera en professions anspråk på jurisdiktion genom att anspela på kulturella värden som vetenskap, och för att effektivisera professionens arbete med ett visst problem (1988, s. 53–57). Den vanligaste lösningen är dock underordnad jurisdiktion, som innebär att en yrkesgrupps arbete i viss mån kontrolleras av en annan, som är fallet mellan läkare och sjuksköterskor. Abbotts teori kan beskrivas som cynisk då den lägger tonvikt på konkurrens. Som Carlhed (2011, s. 292) poängterar präglas hans begreppsapparat av stridsterminologi: ”attack, invasion, nederlag, kraftigt våld i striderna om jurisdiktionen och dess gränser, och professionernas verkliga historia består av konsekvenserna av dessa strider”.

En kritik som riktats mot studier som fokuserar på professionaliseringsprojekt är att professionalisering även kan påverkas och drivas av externa aktörer, samt influeras av kulturella, sociala, politiska och ekonomiska faktorer (Evetts, 2006). Ett ny-institutionellt perspektiv på professioner belyser det vidare institutionella sammanhang som professioner agerar inom och är beroende av (Saks, 2016, s. 180). Professioner behöver bland annat anpassa sig efter kulturella regler för att upprätthålla in legitimitet. Inte minst är det fallet för professioner i människobehandlande organisationer vars verksamhet behöver ligga i linje med dominerande moraliska uppfattningar i samhället för att legitimeras (Hasenfeld, 2010). I ett senare arbete utvecklar Abbott (2005) ett ekologiskt perspektiv för att teoretisera kring professioners sammanlänkning med aktörer som staten och universitet. Han skiljer en professionell ekologi från en politisk respektive akademisk ekologi, och visar hur dessa interagerar med varandra. En ekologi är en social struktur med tre komponenter: aktörer, platser, och relationer mellan dessa. En plats inom en professionell ekologi kan vara en uppsättning arbetsuppgifter som professioner vill få kontroll över genom att länka sig själv till dem. Denna länk är inte på förhand bestämd av essentiella kvalitéer hos platsen, utan formas genom interaktion mellan aktörer och deras anspråk på platser (Abbott, 2005, p. 249). Till exempel innebär professionellt arbete att kulturella förståelser av problem omkonstrueras. Genom att tolka ett problem och arbeta med det på ett visst sätt påverkar professioner hur problemet förstås i samhället (Abbott, 1988, p. 35–38). Det är på så vis inte givet vad som är ett problem som behöver hanteras av professioner. Platser i den akademiska ekologin kan bestå av exempelvis resurser för att bedriva undervisning och forskning, eller kontroll över hur man bör teoretisera över vissa intellektuella problem (Abbott, 2005, p. 250–252). Platser i den politiska ekologin består främst av politiska frågor. På liknande sätt som i den professionella respektive akademiska ekologin är det här inte givet vad som utgör en plats, utan dessa skapas genom att aktörer väljer att driva. Ekologier har inte fasta gränser utan interagerar med varandra och är involverade i gemensamma angelägenheter. En ”hinge” är en allians mellan aktörer i två skilda ekologier. En ”avatar” skapas när en aktör etablerar sig på ett institutionaliserat vis i en annan (2005, s. 265). Carlhed (2020, s. 8) exemplifierar en hinge med Statens offentliga utredningar. Där kan professioner samarbeta med statliga aktörer. Yrkesutbildningar är exempel på professionella avatarer i den akademiska ekologin (Abbott, 2015, s. 265). Olika interna dynamiker gör dock att avatarer tenderar att omformas på ett sätt som passar i dess omgärdande ekologi, vilket kan resultera i konflikter och frånkoppling från dess ursprungliga ekologi.

När jag i denna avhandling adresserar det strukturella sammanhanget kring socionomstudenters professionella socialisering lutar jag mig mot Abbotts (1988; 1995; 2005) teoretisering kring professioner. Jag gör det för att det ligger i linje med det interaktionistiska perspektiv som studien har som

utgångspunkt, om än på en annan analytisk nivå. Han bygger vidare på ett interaktionistiskt perspektiv som såg professionellt arbete som något som är under förhandling snarare än givet (1988, s. 112–113). På liknande sätt som gränser för jurisdiktion behöver förhandlas är min utgångspunkt att identitet formas i mellanmänskligt samspel.

2.2 En historisk kontext

Professioner kan alltså betraktas som aktörer som konkurrerar om vissa arbetsområden. Det sociala arbetets framväxt kan förstås utifrån gränsdragningar i en till synes brokig mängd aktiviteter inom social välfärd. Termen socialt arbete har genom historien syftat på en bred uppsättning aktiviteter (Abbott, 1995; Lorenz, 1996). Vidare finns det i det sociala arbetets historia en spänning som har att göra med att det både syftar till att hjälpa och att kontrollera människor. Det befinner sig mellan en privat och offentlig sfär. Lorenz (2004) karaktäriserar denna dubbla position som att handla om å ena sidan människors livsvärld, och å andra sidan det välfärdsstatliga system som reproducerar samhället. Genom det sociala arbetets praktik sammanflätas byråkratiska praktiker och strukturer med mänskliga situationer och problem.

Föreliggande historiska framställning tar som utgångspunkt att det sociala arbetet uppstod i en samhällskontext som präglades av stora sociala förändringar. Parton och Kirk (2010) beskriver hur det är just under perioder av social förändring som det sociala arbetet fått en mer framträdande betydelse för att stötta medborgare och för att upprätthålla social ordning. Under 1800-talet medförde tilltagande industrialisering och urbanisering nya och intensifierade sociala problem. Abbott (1995, s. 553) beskriver dessa förändringar i en amerikansk kontext på följande vis:

> The island communities of America had been destroyed in the late nineteenth century. The cities filled with the restless young. Millions of immigrants flooded the country. Industrial employers became larger and less interested in their workers. The workplace became more bureaucratic and more demanding. Moreover, these changes were accompanied by a cultural shift toward social Darwinism, a vision of society as a winner-take-all competition in which the losers would be thrown aside, bent and broken, because of their inability to meet the demands of modern civilization.

Det är i denna historiska kontext som det sociala arbetet uppstår. Det pågick ett socialt och kulturellt skifte från att stöd och hjälp getts inom ramen för familjer och lokala gemenskaper till att staten tog ett större ansvar för detta (Parton & Kirk, 2010, s. 25). Kulturella förändringar öppnade upp för nya professionella lösningar på problem. Muel-Dreyfus (1987) beskriver hur framväxten av det sociala arbetet präglas av kamper mellan yrkesgrupper om hur man bör benämna och klassificera olika problem. Med utgångspunkt i den

franska kontexten visar hon hur barn med olika problem under sent 1800-tal blev föremål för intresse hos filantroper, jurister och präster och hur institutioner upprättades för att hantera dessa. Etableringen av den obligatoriska skolan medförde ytterligare behov av identifiering och kategorisering av de ”onormala skolbarnen” (s. 24). Gränsstrider pågick mellan yrkesgrupper om hur dessa barn skulle kategoriseras och vem som skulle ha rätt att hantera dem. I sin studie om det sociala arbetets idéhistoria visar Soydan (1993) på två viktiga skiljelinjer. En av dessa har att göra med huruvida man anser att socialt arbete först och främst är en praktisk verksamhet som sedan genererar kunskap, eller om det sociala arbetet bör utgå från en teoretisk grund som sedan generar en praktik. En annan skiljelinje handlar om man anser att det är samhället eller individen som genererar sociala problem. För att belysa dessa skiljelinjer kommer jag tillfälligt rikta uppmärksamheten mot pionjärer i det sociala arbetet i en amerikansk kontext, nämligen Mary Richmond och Jane Addams. När socionomutbildningen i Sverige formerades var det bland annat härifrån som många initiativtagare hämtade inspiration.

Jane Addams representerar det segment i det tidiga sociala arbetet som sysslade med samhällsarbete. Hon startade 1889 Hull House i Chicago. Det var en så kallad settlement som innebar att kvinnor och i viss utsträckning män bodde och arbetade i fattiga områden vars invånare man ville hjälpa. Settlement-rörelsen fanns i flera städer i USA och hade ursprungligen startat i London (Westlander, 2022). Chicago var en stad som präglades av många av de sociala förändringar som nämndes tidigare, kopplade till industrialisering, urbanisering och fattigdom bland stadens många immigranter (2022, s. 47–51, se även Joas, 1993, s. 28). Hull House kan ses som en blandning av praktiskt socialt arbete och en institution för vetenskapliga studier av sociala problem (Swärd, 2021, s. 60). Addams hade ett nära samarbete med universitetet i Chicago, vars avdelning för sociologi fokuserade på de olika sociala problem som präglade staden (Misheva, 2019; Shields, 2017). Hon ansåg att kunskap bör appliceras på praktiska problem, och såg det som en uppgift för ett settlement att applicera kunskap för att lösa de problem som stadens fattiga invånare står inför (Addams, 1899/1997, s. 275). Verksamheten i Hull House var i stor utsträckning experimentell. Varken Addams eller hennes vän och medgrundare till Hull House, Ellen Gates Starr, hade en tydlig bild av vad de skulle göra för att hjälpa de boende i de omgivande kvarteren. Snarare lät de arbetet ta form allt eftersom (Schneiderhan, 2018, s. 194; se även Westlander, 2022, s. 54–55). En viktig princip var dock social närhet till människor med sociala problem, eftersom detta ansågs ge en rikare förståelse av deras situation (Hamington, 2012, s. 12). För Addams var det viktigt att kunna se på en situation från den andres perspektiv, då kvarterets invånare hade annan kulturell bakgrund och klasstillhörighet än hon själv. Genom att bo och arbeta med stadens mest utsatta grupper var det möjligt för Addams att få erfarenhetsbaserad kunskap om grupper hon själv inte tillhörde (Hamington, 2010, s. 7). Addams begrepp

”sympatisk kunskap” innebär att få en förståelse för grupper och individer som är olika en själv, vilket på sikt leder till en omhändertagande attityd och benägenhet att handla (Shields, 2010, s. 21). Karaktäriserande för Addams var att hon såg på sociala problem som något som uppstår av människors omständigheter snarare än bristande moral eller lathet. Det är från det perspektivet omständigheter som får människor att handla på ett visst sätt (Trost, 2018, s. 58).

Mary Richmond var samtida med Addams, och representerar här den inriktning som kom att få en mer dominerande ställning i det sociala arbetets praktik, nämligen individinriktat arbete. Richmond var aktiv i välgörenhetsrörelsen och startade sin bana i socialt arbete i Charity Organization Society (COS). Hon hade en viktig roll att professionalisera det sociala arbetet genom att omvandla det från en välgörenhetsbaserad till en yrkesmässig verksamhet (Gitterman, 2014). Hon engagerade sig i utbildningsfrågor i socialt arbete, och utvecklade även den metod som hon kallade ”social diagnosis” (Pettersson, 2001, s. 34–37). I detta avseende skiljer hon sig från Addams som inte såg sig själv som socialarbetare, och var heller inte engagerad i att formalisera och påverka utbildning i socialt arbete (Shields, 2017, s. 46–47). Till skillnad från det mer experimentella och mångfacetterade arbete som bedrevs inom settlement-rörelsen var Richmonds metod mer systematiserad. Socialarbetaren ska följa på förhand bestämda steg som antas leda till ett visst utfall (Nygren, Blom & Morén, 2013, s. 19). Vidare byggde hon i stor utsträckning sin metod på en vokabulär från medicin och juridik, vilket kommer till uttryck i hennes modell som gick ut på att samla ”sociala bevis”, sätta en ”social diagnos” för att slutligen ”behandla” individen (Swärd, 2021, s. 62). Medan Richmonds metod beaktade både sociala omständigheter och psykologiska faktorer, var det de senare som fick störst uppmärksamhet. Den låg i linje med psykiatriska och psykologiska tankegångar som kom att influera socialt arbete under efterkrigstiden och framåt (Rojek et al. 1988, s. 20–21). Till skillnad från Addams och arbetet vid Hull House präglades det välgörenhetsarbete som Richmond arbetade inom av ett mer distanserat förhållningssätt. Olikhet i bakgrund mellan socialarbetare och klienter minskade möjligheten för en ömsesidig förståelse (Pettersson, 2001, s. 48; se även Addams, 1905, s. 16–17). Detta distanserade sätt att arbeta inom COS innebar att välutbildade kvinnor besökte fattiga familjer för att samla in data och för att utbilda personer att ta sig ur sin fattigdom genom bättre vanor (Shields, 2017, s. 46). Arbetet utgick från på förhand bestämda standarder som nödvändigtvis inte sammanföll med individens egna (Petterson, 2001, s. 37, 39–40).

Utvecklingen av casework var ett sätt för Richmond att ge det sociala arbetet professionell status. För att åstadkomma det behövdes en kulturell omvandling av synen på socialt arbete som välgörenhetsarbete till något som krävde formell utbildning. Som Abbott (1995, s. 556) påpekar är det en vanlig uppfattning att Richmond och casework-metoden fick ett större genomslag i socialt arbete jämfört med Settlement-rörelsen. Han skriver:

> The standard account of the formation of social work views the profession as arising out of a turf competition between the charity organization societies with their "scientific" ethos of case work and the settlements with their chaotically comprehensive services and their broad social agendas. The usual view is that the settlements more or less lost out to the new scientism of Mary Richmond and others. The settlements' broad interests in reform and preventive services were replaced by the narrow, vocational, casework-centered approach of the social work schools.

Abbott nyanserar denna bild och framhäver att utvecklingen bör ses som kulmen av mer lokala gränsdragningar som under lång tid format det som kom att bli socialt arbete. Sådana gränser saknade från början institutionell grund. De var åtskillnadsgrunder av olika slag, och rörde skillnader i klientgrupper, arbetsplatser och sätt att utföra arbetet på. Genus var en viktig åtskillnadsgrund, liksom utbildning och religion. Enligt Abbott formerades socialt arbete när kvinnor från olika arbetsområden sattes samman med personer med formell utbildning, samt med personer som inte tillhörde kyrkan. Sammansättningen av dessa åtskillnadsgrunder gjordes både av de aktörer som själva var engagerade i arbetet med välfärdsproblem och av politiker (1995, s. 557–558).

Även Sverige var vid förra sekelskiftet ett fattigt land med stora ekonomiska klyftor. I likhet med den bild som Abbott målar upp för situationen i USA pågick även här industrialisering och intensiv inflyttning till städerna, vilket innebar att de traditionella formerna för omsorg inte längre fungerade (Swärd, 2021, s. 65–66). Under senare hälften av 1800-talet bedrevs fattigvården av kommunala lekmän och anställda administratörer i samarbete med filantropiska och välgörenhetsorganisationer. När industrialiseringen slog ut traditionella former för hjälp och stöd, krävdes nya former av social reglering (K. Svensson & Åström, 2019). När den svenska välfärdsstaten växte och fick ökat ansvar för att ta hand om sociala problem fick kvinnligt dominerade yrkesgrupper möjlighet att etablera sig (Evertsson, 2000). Omvårdnaden av landets medborgare rationaliserades genom att ansvaret för hälso- och omvårdnad förflyttades från kommun- och landstingsnivå till staten. Samtidigt etablerades nya socialliberala organisationer som var engagerade i olika välfärdsfrågor. Dessa spelade en viktig roll för att legitimera och implementera politiska reformer (Evertsson, 2000, s. 233). Centralförbundet för Socialt Arbete (CSA) företrädde organisationer som var involverade i socialt arbete. Förbundet växte från 16 medlemsföreningar 1903 till 70 medlemsföreningar fem år senare (Swärd, 2021, s. 70).

Nya problem och socialpolitiska förändringar gav möjlighet för grupper att göra jurisdiktionella anspråk. I likhet med den amerikanska kontexten var det i hög utsträckning kvinnor som i början av 1900-talet var engagerade i socialt arbete. Kollind (2003) beskriver hur det sociala arbetet utgjorde en möjlighet för kvinnor att börja delta i den offentliga sfären på jämlika villkor med männen. För dem var kvinnlighet en symbolisk resurs som stärkte deras ställning i förhållande till grupper med snarlika jurisdiktionsanspråk. En

särartsfeministisk syn på kvinnlighet utgjorde en möjlighet att mobilisera sig som yrkesgrupp:

> Förmågan att agera personligt, att agera som människa mot människa, ansågs vara en kvinnlig kompetens snarare än en manlig. Kvinnans natur var olik mannens och det var viktigt att värna om just denna olikhet. (Kollind, 2003, s. 188)

I likhet med andra välfärdsprofessioner som exempelvis lärare (Everitt, 2018; Warin & Gannerud, 2014) och sjuksköterskor (Myklebust, 2021) har socialt arbete präglats av föreställningar om att kvinnor har naturliga omhändertagande egenskaper som gör dem lämpliga för det (Greubel, 2021, s. 506).

Förutom genus var kunskap en annan åtskillnadsgrund för de aktörer som var engagerade i det sociala arbetets formering. Föreställningar om femininitet och maskulinitet var sammanvävda med uppfattningar om vilka kunskaper som socialarbetare behöver. Frågan om utbildning i socialt arbete blev en konfliktyta för de organisationer som var engagerade på fältet. Å ena sidan fanns det de som ville göra utbildningen för socialarbetare mer formaliserad och professionell. I ett förslag från en kommitté som CSA hade tillsatt föreslogs 1920 att det skulle upprättas ett socialinstitut med ”en vetenskapligt kvalificerad och akademiskt tränad ledning” som skulle utbilda socialarbetare (citerad i Swärd, 2021, s. 86). Å andra sidan fanns det de som var oroliga för att detta skulle ske på bekostnad av kvinnors praktiska och erfarenhetsbaserade kunskap som de tillägnat sig genom arbetserfarenhet. Här skilde sig mindre organisationer i CSA som var kvinnodominerande och byggde sin verksamhet på frivilligt socialt arbete, och de större organisationerna som hade en mer positiv syn på utbildning (Swärd, 2021, s. 84, 87). Sedan 1910 hade CSA bedrivit en kurs i praktiskt socialt arbete. År 1921 omorganiserades denna kurs till Institutet för socialpolitisk och kommunal utbildning och forskning, eller Socialinstitutet, som var förlagt till Stockholm (Kollind, 2003, s. 183). Starten av Socialinstitutet belyste skillnader baserade på kunskapssyn och genus bland de personer som var engagerade i det sociala arbetet. Förutom att Socialinstitutet kunde förse kommunerna med utbildad personal var det även ett steg för CSA att ändra synen på socialt arbete från en ideell aktivitet till ett yrke (Kollind, 2003, s. 183). Skapandet av Socialinstitutet innebar att utbildningen formaliserades och fick en fastare struktur, vilket ökade legitimiteten och möjligheten att få finansiering (Swärd, 2021, s. 79). Samtidigt innebar Socialinstitutet att män fick ett större inflytande på utbildningen. Medan CSA:s kurs i praktiskt socialt arbete hade letts av en kvinna, Kerstin Hesselgren, kom Socialinstitutet att få en manlig dominans bland lärare och med dess rektor Gösta Bagge (Thörn, 2021, s. 132). Utbildningsinnehållet försköts från kvinnors erfarenhetsbaserade och praktiska kunskap till en mer teoretisk sådan (Swärd, 2021, s. 88).

Enligt Edebalk (2021, s. 180) hade Socialinstitutet en dubbel uppgift att dels förse olika kommunala verksamheter med utbildad personal, dels att

bredda möjligheter för människor att skaffa sig en högskolemässig utbildning. Den förstnämnda uppgiften var i sin tur ett svar på en allt mer komplex och omfattande socialpolitik som gav kommuner ökat ansvar om grupper som betraktades som problem (Swärd, 2021, s. 81–82). Detta var en tid då ”den sociala frågan” uppstod, då det växte fram regleringar för att hantera olika former av avvikande beteende och upprätthålla den sociala ordningen, inte minst i förhållande till barn. Det var ett arbetsområde där lekmän, tillsammans med socialtjänstemän och jurister var involverade och som handlade om social reglering genom tillämpning av lagstiftning (K. Svensson & Åström, 2019, s. 226). I likhet med de åtskillnadsgrunder Abbott (1995) beskriver påpekar K. Svensson och Åström (2019, s. 229–239) att det även i Sverige fanns skiljelinjer mellan olika sätt att göra socialt arbete, trots att det ännu inte etablerats en enhetlig yrkesgrupp. Lekmän stod för ett mer personligt arbete som byggde på kännedom om klienterna, tjänstemännen stod för ett formellt och administrativt arbete. De som utbildats vid Socialinstitutet arbetade dock inte endast i kommunala verksamheter. I en lista över var diplomerade vid Socialinstitutet arbetade framkommer områden som arbetsförmedling och hälsovård liksom yrken som kuratorer, kuratorsassistenter och settlementsarbetare (Kristiansen, 2021, s. 264). Utbildade vid Socialinstitutet kunde således arbeta med många olika saker. Ett steg mot att formera sig som en enhetlig yrkesgrupp var att bilda *Föreningen D.S.I* (Diplomerade från Socialinstitutet). Efter initiativ från denna förening började examenstiteln socionom användas under 1950-talet, vilket ersatte den tidigare titeln Diplomerad från Socialinstitutet. Initiativen kom bland annat från en initial omröstning 1945 för föreningens medlemmar om en gemensam examenstitel. Socionom var ett alternativ jämte titlar som socialekonom, diplomattjänsteman, socialsekreterare, socialmästare och civilsociolog. Under en andra omröstning valdes socionom, som har betydelsen samhällsvetare (Kristiansen, 2021, s. 267–271). Som K. Svensson (2008) visar är socionom inte nödvändigtvis den titel socionomer idag använder för att beskriva sitt arbete. Snarare används titlar kopplade till en viss yrkesroll i en organisation. Det är också möjligt för andra personer än socionomer att arbeta med socialt arbete. Socialarbetare är därmed en vidare term än socionom.

Nya socialinstitut startade i Göteborg 1944, Lund 1947 och Umeå 1962 (Nygren et al. 2013, s. 20). Socialinstituten erbjöd en social linje, en förvaltningslinje och teoretisk linje. Huvuddelen av studenterna läste någon av de två förstnämnda (Proposition 1964:48, s. 4). Stats- och kommunalkunskap, nationalekonomi, socialrätt och socialpolitik var gemensamma ämnen för den sociala linjen och förvaltningslinjen. Medan den sociala linjen inkluderade sociologi, psykologi och socialmedicin inkluderade förvaltningslinjen förvaltning, beskattningsrätt och ekonomi (K. Svensson & Åström, 2019, s. 235). År 1964 omvandlades socialinstituteten till statliga socialhögskolor. Nya utbildningar startade i Örebro 1967 och Östersund 1971. År 1977 integrerades socialhögskolorna med det svenska universitetssystemet och socialt arbete blev en

akademisk disciplin. Detta skedde i samband med 1977 års högskolereform som innebar att även andra yrkesgrupper i välfärdsstaten blev inkluderade i den högre utbildningen, så som lärare, fritidspedagoger, sjuksköterskor och arbetsterapeuter (Agevall & Olofsson, 2019, s. 124). I Göteborg tillsattes den första professorn i socialt arbete, Harald Swedner, 1979. Han följdes av Hans Berglind i Stockholm, Bengt Börjesson i Umeå och Sune Sunesson i Lund (Brante, 1987). Sedan etableringen av socialt arbete som vetenskaplig disciplin har socionomutbildningen fått en starkare forskningsanknytning genom högre andel disputerade lärare samt forskningsbaserad kurslitteratur (Dellgran & Höjer, 2013).

2.3 En nutida kontext

Etableringen av socialt arbete som vetenskapligt ämne genom högskolereformen 1977 var en viktig del i socionomens professionaliseringsprocess. Det gav det sociala arbetet en vetenskaplig grund. Från en professionaliseringssynpunkt kvarstår står dock vissa utmaningar. Socionomer har inte samma prestigefyllda status som så kallade klassiska professioner har, så som läkare, jurist och civilingenjör. Socionomer brukar i en svensk kontext benämnas som välfärdsprofessionella. I likhet med lärare, arbetsterapeuter, sjuksköterskor handlar det om yrkesgrupper där största andelen är kvinnor. Det är också yrkesgruppen som saknar fullständig jurisdiktion över ett visst arbetsområde, och befinner sig klassmässigt under de klassiska professionerna (K. Svensson & L. G. Svensson, 2019, s. 40). Detta är de yrkesgrupper som även kallats för semi-professioner, en term som konnoterar något bristande (Dahle, 2012, s. 312). Härnäst går jag djupare in i socionomens status. Jag gör det med utgångspunkt i begreppen genus, kunskap och klass. Sedan beskriver jag hur det sociala arbetet är organiserat i Sverige idag och dess socialpolitiska sammanhang. Avslutningsvis beskriver jag dagens socionomutbildning.

2.3.1 Socionomens professionella status: genus, kunskap och klass

Yrkestillhörighet utgör en del av det sociala raster som ger människor en plats i det sociala rummet. Yrken kommer med ett visst anseende eller brist på anseende, och har därför en viktig del i människors självuppfattning (Hughes, 1982, s. 338–339). Professionell status syftar på en position inom en professionell hierarki som härrör från ackumulerade handlingar som medför aktning och respekt" (Karunakaran, 2022, s. 425, min övers.). Status är således något relationellt. Det är från andra som en yrkesutövande individ har möjlighet att få aktning och respekt. Det kan vara från de som söker hjälp eller är föremål för en yrkesgrupps service, men det kan också vara från allmänheten. I en

enkätstudie hamnade yrket socialsekreterare på plats 61 av 100 på frågan om hur yrken värderas i samhället vad gäller dess status. Angränsande yrken som psykolog och polis rankades högre, nämligen på 20e respektive 34e plats (L. G. Svensson & Ulfsdotter Eriksson, 2009). Det finns även en intern segmentering bland socionomer där vissa målgrupper förknippas med högre status. Arbete inom terapi och familjerådgivning och sjukvård har exempelvis högre status än missbrukarvård och försörjningsstöd (Dellgran & Höjer, 2005, s. 255–256).

Socionomens status behöver delvis förstås som ett resultat av mer övergripande genusstrukturer. Det är en ”feminiserad” profession, vilket har två betydelser (jfr Cataldi & Tomatis, 2022, s. 2). Den första är numerär, då det är mestadels är kvinnor som jobbar som socionomer. Ungefär 84 procent av yrkesverksamma socionomer är kvinnor (Dellgran & Höjer, 2016, s. 54). Detta speglar en könssegregering på den svenska arbetsmarknaden som innebär att kvinnor och män tenderar att arbeta i olika yrken och branscher (L. G. Svensson & Ulfsdotter Eriksson, 2009, s. 19). Den andra betydelsen av feminisering är symbolisk. Att ge hjälp, stöd och omsorg tillskrivs ofta en feminin mening. I professionella sammanhang innebär feminisering av professioner en symbolisk och social underordning i relation till maskuliniserade professioner. Symbolisk utifrån att de betraktas med mindre värdighet. Social utifrån att de är underställda andra professioners kontroll. Detta kan exemplifieras med relationen mellan läkarprofessionen och kvinnligt kodade yrkesgrupper, där läkare kategoriseras som en manlig profession och socionomer och sjuksköterskor kategoriseras som kvinnliga och underordnade professioner (Cataldi & Tomatis, 2022, s. 5). Cataldi och Tomatis spårar denna över- och underordning till yrkesgruppernas skilda typer av omsorg. En manligt kodad omsorg är i regel enkelriktad och handlar om att bota. Den går från professionell till patient och förstås som något som kräver specialiserad och komplex kunskap. En feminint kodad omsorg handlar däremot om omhändertagande av andra. Till skillnad från den förra betraktas denna typ av omsorg inte som något som kräver specialiserad och komplex kunskap, utan empatisk förmåga. Det senare är i sin tur ofta sedd som en kvinnligt kodad egenskap. Från denna kulturella förståelse framstår akademisk och formell kunskap inte som lika viktigt för omhändertagande arbeten. Skeggs (1999, s. 110–111) visar exempelvis hur föreställningar om omvårdnad är tätt sammanbundna med personliga egenskaper. I sin studie om kvinnor i den engelska arbetarklassen som läste ett omvårdnadsprogram framgår att dessa kvinnor såg egenskaper som att vara snäll och kärleksfull, hänsynsfull mot andra och omtänksam som centrala för omvårdnad. Samtidigt återspeglar dessa karaktärsdrag i sin tur generella genusstrukturer:

> Sådana karaktärsdrag vittnar om kvinnliga plikter som att alltid sätta sig själv i sista hand, alltid finnas till hands när man behövs, alltid vara mild, aldrig självisk och så vidare. De bekräftar den vidare diskursen om vård och omsorg där det förekommer en sammanblandning mellan göra och vara. *Att vara*

> omvårdande innebär att man måste införliva personlighetsdispositionerna. (Skeggs, 1999, s. 111)

På liknande sätt beskrivs det sociala arbetet många gånger bygga på en omsorg om andra. Parton och Kirk (2010, s. 25) menar att det sociala arbetets värderingar är influerade av en ”omhändertagande, inkluderande, ömsesidig gemenskap som vill ta kollektivt ansvar för sina medlemmar” (min övers.). Samtidigt finns även en distinktion mellan abstrakt och praktisk kunskap som bidrar till att kvinnligt kodade yrkesgrupper får lägre status. Dahle (2012, s. 311) menar att socialt arbete brukar betraktas som ett praktiskt snarare än teoretiskt och vetenskapligt grundat arbete. Detta medför att socialt arbete och andra yrken som kvinnor ofta jobbar inom inte betraktas som äkta professioner.

Förutom undervärderingen av omhändertagande yrkesgrupper är det sociala arbetets status utmanad på grund av en mångfacetterad teoretisk bas. Utmärkande för välfärdsprofessioner är att det ”föreligger inget enhetligt, grundläggande, robust, systematiskt, allmänt erkänt och gemensamt paradigm som håller samman och standardiserar praktiken” (K. Svensson & L. G. Svensson 2019, s. 40). Detta utgör en förklaring till att det sociala arbetet har beskrivits som en profession med ett ”svagt och potentiellt omtvistat kunskapsanspråk” (Beddoe, 2013, s. 59, min övers.). Det finns flera sätt att förstå detta. En orsak är att det råder delade meningar om hur olika problem kopplade till människors välfärd bör förstås och hanteras. Socionomers och andra människobehandlande professioners arbete kan inte reduceras till en teknisk åtgärd som ska ha en viss effekt. Uppfattningar om vem som har rätt till stöd, hur problem ska definieras och åtgärdas grundas i moraliska antaganden (Hasenfeld, 2010, s. 12–14). En annan orsak är att problem socionomer hanterar är ”retsamma” (Hannigan & Coffey, 2011). De undflyr tydliga åtgärder och det är oklart vad som är interventioners effekt och vad som är påverkan från det sociala sammanhanget. Interventioner är sammanvävda med kulturella, politiska, ekonomiska och demografiska omständigheter (Hasenfeld, 2010, s. 18). Brante (2011, s. 16–17) menar att jämfört med medicin använder välfärdsprofessioner som socionomer en mer omfattande ontologisk kunskapsmodell för att kunna adressera problems externa omständigheter. Detta innebär att socionomens kunskapsbas spänner över flera områden så som lagar och regler, etik, liksom beteendevetenskapliga och samhällsvetenskapliga kunskaper (Nygren et al. 2013, s. 20). Avnoon (2021, s. 332–333) påpekar att generalistisk kunskap avviker från traditionella uppfattningar av professionellt arbete, vilket kan bidra till att professionellas status blir lidande.

En tredje aspekt av det sociala arbetets status har att göra med klass. Klasspositioner påverkar huruvida människor får tillgång till privilegier eller är marginaliserade. Utbildningsgrad, inkomst och yrkesmässig prestige är uttryck för individers klassposition (West-Olatunji & Gibson, 2012, s. 3). Walkowits (1999) karaktäriserar socionomers klassposition som tvetydig medelklass. Deras klassposition är tvetydig då de har strävat efter

professionalisering och de fördelar detta ger i form av högre inkomst och autonomi. Samtidigt har de ofta varit beroende av andra som bestämt villkoren för deras arbete.

> /…/ social workers' sense of themselves is "middle", situated between the blue-collar workers with whom they share conditions of dependence and the affluent, propertied bourgeoisie with whom they share conditions of dependence and the affluent, propertied bourgeoisie with whom they share attitudes about individualism (privacy) and consumer values (Walkowits, 1999, s. 29).

Socionomers klassposition är också tvetydig då deras arbete utförs på gränsen mellan olika klasser. Den casework-metod som fick genomslag i USA och även kom att influera socialt arbete i Sverige innebar att bedöma människors rätt till stöd. Detta gjordes genom att ställa frågor om saker som inkomst, familjeliv och vanor (Walkowitz, 1999, s. 32). Samtidigt som socionomen har makt över de personer som söker stöd befinner sig hon själv i en underordnad maktposition. Hon har inte samma autonomi i sitt arbete som exempelvis en läkare. Socialsekreterare inom socialtjänst är underordnade politiska beslut inom socialförvaltningen, och skolkuratorer är underordnade skolans ledning (Morén, Perlinski & Blom, 2015, s. 28). Att socionomer besitter en mellanrumslig klassposition stöds även av mer objektiva mått. Om vi jämför socionomutbildningen med andra yrkesutbildningar ger dess längd, attraktivitet samt socionomyrkets inkomstnivå för handen en position i samhällets mellanskikt. Mellan 1995 och 2010 minskade andelen socionomer som har en akademisk utbildad partner, vilket tyder på en något försämrad ställning i det sociala rummet (Brante et al. 2015, s. 43, 67). Socionomers genomsnittliga månadslön (37 – 38 000 kronor år 2019) placerar dem i dagsläget på en 27: e plats av ett fyrtiotal andra yrken (Salonen & Panican, 2021, s. 25).

2.3.2 Ett välfärdsorganisatoriskt sammanhang

Som nämndes i det inledande kapitlet finns i dagsläget ungefär 40 000 yrkesverksamma socionomer (Salonen & Panican, 2021, s. 18). De flesta är anställda inom offentlig sektor. Kommunerna är den överlägset största arbetsgivaren, då ungefär 65 procent av alla socionomer är anställda där. Efter kommuner följer region och stat med 11 respektive 10 procent. Ungefär 12 procent av socionomerna arbetar i den privata sektorn, samt två procent inom frivilligorganisationer. De vanligaste områdena är social barnavård, missbruks- och öppenvård, LSS-området, skola, äldreomsorg, ekonomiskt bistånd och psykiatri (Bengtsson, 2020, s. 122, 129). Som framgått tidigare har socionomer inte ensamrätt över dessa arbetsområden. Det är möjligt att arbeta med många av de arbetsuppgifter som socionomer gör även med andra typer av examina. Undantag är att det 2019 infördes krav på legitimation för sjukhuskuratorer, samt att det för att arbeta med insatser för barn och unga krävs socionomexamen

eller ”annan relevant examen på grundnivå” enligt socialtjänstlagen (Bengtsson, 2020, s. 27–28). Andelen socionomer i kommunal verksamhet har växt de senaste årtiondena. Samtidigt har antalet socionomer i den privata sektorn ökat något, från knappt 5000 till ungefär 6000 år 2019 (Salonen & Panican, 2021, s. 19–20). Arbetsområden för socionomer inom den privata sektorn kan vara handledning, individ- och/eller familjeterapi, utbildning och rådgivning (Dellgran & Höjer, 2005, s. 260).

Socialt arbete är organisationsbundet, vilket innebär att socionomens arbete i hög utsträckning definieras av den organisation och verksamhet han eller hon arbetar inom. Till skillnad från exempelvis lärare, sjuksköterskor och läkare använder socionomer inte sin utbildningstitel för att beskriva sin yrkesroll, utan titlar som är kopplade till organisation, som avdelningschef eller handläggare (K. Svensson, 2019). Socionomens arbete är också bundet till ett välfärdstatligt sammanhang. K. Svensson (2019, s. 3) påpekar hur saker som exempelvis befolkningsökning, befolkningens åldrande, hälsotillstånd, andel utlandsfödda personer och graden av arbetslöshet påverkar förutsättningarna för det sociala arbetet. Vidare ger välfärdsstatliga reformer och ändringar i lagstiftning upphov till nya typer av verksamheter och inriktning för arbetet (Salonen & Panican, 2021, s. s. 15). En viktig förändring är införandet av New Public Management inom offentlig sektor. NPM är en styrningslogik som har fyra huvudsakliga drag: det syftar till att minska offentliga kostnader, det bygger på en privatisering och marknadisering av offentlig verksamhet, ökad användning av informationsteknologi, och internationalisering (L. G Svensson & K. Svensson, 2019). Detta har inneburit att autonomin för socionomer och andra välfärdsstatliga professioner har utmanats. Denna utveckling kan förstås som att en professionell logik som baseras på yrkesmässiga normer och kunskaper har fått stå undan för en betoning på regler, standardisering och hierarkiskt beslutsfattande (Brante et al. 2015, s. 147–148).

Relaterat till NPM är införandet av evidensbaserad praktik (EBP). Införandet av EBP tog fart under 90-talet genom statliga initiativ för att påverka den kunskap som används inom det kommunala sociala arbetet. Bergmark et al. (2012) beskriver hur evidensbasering av socialtjänsten i stor utsträckning var ett ”top-down”-projekt där Socialstyrelsen och dess underavdelningar varit drivande. År 1992 startades Centrum för utvärdering för socialt arbete (CUS), som en självständig del av Socialstyrelsen. Det var en lösning på vad som betraktades som ett misslyckande från akademins sida att producera relevant forskning. Upprättandet av CUS var början på en ”kunskapsstyrning” inom socialtjänst, som innebar att staten tog ett större ansvar för socionomernas kunskapsanvändning genom att förse dem med standardiserade metoder och manualer (K. Svensson, 2019, s. 186–187). CUS skulle motsvara Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU) (Sundell et al. 2010, s. 715). År 2004 omvandlades CUS till Institutet för utveckling av metoder i socialt arbete (IMS). Denna enhet arbetade dels med att utveckla

bedömningsinstrument och utvärdera sociala interventioner, dels med att göra forskningsöversikter om interventioner och bedömningsinstrument, dels med att sprida forskningsresultat (Sundell et al. 2010, s. 715–718). Under 2010-talet inordnades IMS i Socialstyrelsens ”Avdelning för kunskapsstyrning” (K. Svensson, 2019, s. 187). Sedan 2015 är SBU ansvarig för att utvärdera interventioner inom hälso- och sjukvård och socialtjänst (SBU, 2014, s. 13). Förespråkare för EBP menar att det innebär ett steg bort från ett socialt arbete grundat på ”åsikter och oprövad kunskap”, och att evidens är viktigt för att veta vilka åtgärder som fungerar och vilka som kan vara skadliga (Sundell et al. 2010). Kritiker varnar för att EBP kan medföra en smal syn på vad räknas som evidens, där effektstudier av specifika interventioner värderas högst (Jacobsson & Meeuwisse, 2020). En annan risk som framförts är följsamhet i förhållande till procedurer och standardiserade manualer kan ske på bekostnad av handlingsutrymme och professionellt omdöme som är nödvändigt för att hantera individuella problem (Ponnert & K. Svensson, 2016).

2.3.3 Socionomutbildning

Socionomprogrammet är en yrkesutbildning på grundnivå som leder till en socionomexamen. År 2023 ges programmet vid 19 universitet och högskolor i Sverige. Programmet består av 210 högskolepoäng som ges över sju terminer. Karaktäriserande för yrkesutbildningar är att de syftar till att sammanlänka utbildningens innehåll till de problem som studenterna kommer hantera i sitt yrke. De har därför praktiska inslag, som exempelvis verksamhetsförlagd utbildning (VFU) (Brante et al. 2015, s. 70–71). Socionomprogrammet beskrivs ofta som en generalistutbildning. Generalistkunskaper ska ge studenter förmåga att vara flexibla och anpassningsbara, samt se helheter av individers livssituation (K. Svensson & L. G. Svensson, 2019, s. 30). Högskoleverket (2009, s. 40) menar exempelvis att socionomprogrammet ska förbereda studenter att arbeta med sociala problem oavsett klientgrupp och var i landet de är anställda. Samma rapport pekar på vikten av att enskilda socionomprogram balanserar mellan bredd och djup, samt teoretisk och praktisk kunskap (Högskoleverket, 2009, s. 27–28). Socialt arbete är det huvudsakliga ämnet på socionomutbildningarna. Som forskningsämne är socialt arbete mångfacetterat och undersöker områden som sociala problem, metoder och interventioner, organisationer och socialpolitik, liksom specifika klientgrupper. Det använder i stor utsträckning teoretiska perspektiv från andra discipliner, främst sociologi (Dellgran & Höjer, 2012). Socionomprogrammet innehåller även kunskaper i sociologi, psykologi, socialpedagogik, social omsorg och juridik. Det utmärks således av en tvärvetenskaplighet där det sociala arbetets praktik belyses från olika perspektiv. Förutom kunskaper om socialt arbete innehåller socionomprogrammet även kunskaper om vetenskaplig metod och författande av ett självständigt vetenskapligt arbete. Det innehåller även praktiska inslag

som samtalsövningar och Verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Det senare ges vid nästan alla socionomprogram och omfattar mellan 22,5 och 30 hp (Andersson et al. 2021, s. 317). Under VFU deltar studenter i det sociala arbetets praktik och möter yrkesverksamma och klienter.

Innehållet i socionomprogrammet styrs av en examensordning som fastställs av regeringen. Varje lärosäte utformar utbildningsplaner och kursplaner efter denna. Målet med en socionomexamen är enligt Högskoleförordningen (1993:100) att studenten ska ”visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på individ, grupp- och samhällsnivå”. Detta mål är i sin tur indelat i delmål under områdena ”Kunskap och förståelse”, ”Färdigheter och förmåga” samt ”Värderingsförmåga och förhållningssätt”. Delmålen är generiskt formulerade för att kunna täcka de olika typer av arbetsområden en socionomexamen kan leda till (Hübner, 2021, s. 380). Undantaget är dock ett delmål under ”Kunskap och förståelse” som säger att studenter efter examen ska ”visa kunskap om mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer” (Högskoleförordningen, 1993:100). Detta mål är snävare definierat än övriga mål och som var en del i dåvarande regerings strategi för att motverka mäns våld mot kvinnor (K. Svensson, 2021, s. 229). Inom ramen för programmet ska studenter också skriva ett självständigt examensarbete om minst 14 högskolepoäng (Högskoleförordningen (1993:100).

Varje lärosäte översätter läromålen till utbildnings- och kursplaner. Det förekommer vissa variationer vad gäller profilering mellan olika socionomprogram (K. Svensson, 2021, s. 229). De flesta startar dock med en introduktion till socialt arbete som profession och som kunskapsområde, följt av kurser med sociologiska, socialpolitiska och psykologiska perspektiv på socialt arbete. Det andra året innehåller ofta kurser i juridik och utredning, samt fördjupande kurser i socialt arbete. Det tredje året innehåller VFU samt examensarbete och fördjupande kurser om vetenskaplig metod. Termin sju består av kurser på avancerad nivå (Andersson et al. 2021, s. 317). Vissa delar kan löpa som ”strimmor” längs med hela eller delar av utbildningen. Detta kan vara fallet med vetenskapsteori och metod, inslag av praktisk metod, samt inslag som beror kursmål om professionellt förhållningssätt och självkännedom (Andersson, 2021, s. 317; Nygren 2021, s. 356). Kursinslag om professionellt förhållningssätt och självkännedom kan benämnas som Professionell Personlig Utveckling (PPU) eller Professionellt Förhållningssätt och Självkännedom (PFS). VFU omfattar mellan 22,5 och 30 hp och är förlagd till en sammanhängande period på det andra eller tredje året, eller är uppdelade i kortare perioder (Andersson et al. 2021, s. 317).

Examinerade socionomstudenter har möjlighet att läsa vidare på tre sätt. Antingen till en masterexamen som består av 1,5 års extra studier på avancerad nivå (120 hp). Det är även möjligt att läsa Grundläggande utbildning i psykoterapi om 60 hp, samt Psykoterapeutprogrammet om 120 hp. Sedan 2020 är det möjligt att läsa en specialistutbildning för sjukhuskuratorer. Till

skillnad från en socionomexamen är psykoterapiutbildningen och specialistutbildningen legitimationsgrundande, vilket innebär att examinerade studenter kan ansöka om legitimation hos Socialstyrelsen (Hübner, 2021, s. 384–285). Få socionomstudenter studenter läser vidare på avancerad nivå. Mellan läsåren 2019/2011 och 2019/2020 var det i snitt endast 2,7 procent av de examinerade socionomstudenterna som läste en master, vilket kan jämföras med 52,5 procent bland examinerade sjuksköterskestudenter (Salonen & Panican, 2021, s. 35). Hübner (2021, s. 385) påpekar att detta kan ha att göra med låg efterfrågan av socionomer med magister- eller masterexamen, samt att en sådan examen inte nödvändigtvis medför andra arbetsuppgifter eller löneökning, vilket ger låga incitament att läsa vidare.

Vilka är det då som studerar på socionomprogrammet? Till att börja med kan konstateras att välfärdsprofessioner främst attraherar personer från lägre medelklass (K. Svensson & L. G. Svensson, 2019, s. 25). Vidare är som redan påpekats majoriteten kvinnor: sedan 80-talet har studentpopulationen bestått av ungefär 85 procent kvinnor och 15 procent män (Bengtsson, 2020, s. 27). I Högskoleverkets rapport från 2003 uppmärksammas att tämligen många socionomstudenter är äldre med barn jämfört med andra utbildningar. Många av dessa arbetade vid sidan av studierna. Det påpekas också att socionomprogrammet hade en bred social rekrytering, med högre andel studenter med invandrarbakgrund jämfört med andra utbildningar (Högskoleverket, 2003, s. 16, 33). Även en senare rapport beskriver en studentpopulation med en relativt hög andel studenter med icke-akademiska bakgrunder och med andra modersmål än svenska, även om studentsammansättningen är mer homogen vid program med högre söktryck. Dessa har också högre andel studenter som kommer direkt från gymnasiet (Högskoleverket, 2009). På senare år har medianåldern bland studenterna sjunkit från mellan 25 och 30 till 23 (K. Svensson, 2021, s. 230).

2.4 Konklusion

Detta kapitel har kontextualiserat det forskningsproblem som avhandlingen undersöker, nämligen socionomstudenters professionella socialisering. En professionssociologisk, en historisk och en nutida kontext har presenterats. Den professionssociologiska kontexten visar på ett fält där yrkesgrupper slåss om inflytande och status. Gränsdragningar är viktiga för att ringa in ett arbetsområde och för att mobilisera medlemmar. Sådana gränsdragningar görs i ett större sammanhang där det gäller att övertyga allmänheten och andra aktörer om sin egen legitimitet som profession. Den historiska kontexten visar hur socialt arbete präglats av ambivalens som har att göra med om det ska vara en frivillig aktivitet eller ett yrke, samt om det ska grundas på vetenskap eller praktiskt kunnande. Etableringen av utbildning i socialt arbete innebar ett

gränsdragningsarbete sådana skillnader i uppfattningar har hanterats. Den nutida kontexten är präglad av det sociala arbetets historiska spänningar. Genus, klass och kunskap är viktiga ingångar för att förstå varför det sociala arbetet anspråk på professionell status är utmanade. Även organisationsbundenhet och välfärdsstatliga förändringar har satt det sociala arbetets professionella identitet på prov. Socionomprogrammets generalistkaraktär ska förbereda studenter för en mängd olika yrkesroller och målgrupper. Teori blandas med praktiska inslag.

Denna bakgrund ger en utgångspunkt för att undersöka socionomstudenters professionella socialisering. Vilken status tillskriver socionomstudenter själva sin framtida profession? Hur förhåller de sig till det tämligen omfattande arbetsområde som väntar? Hur formar de en distinkt professionell identitet på en utbildning vars kunskapsinnehåll spänner över olika områden?

3. Tidigare forskning

Detta kapitel redogör för tidigare forskning om professionell identitet och identitetsformering, framför allt inom socialt arbete. Det är forskning som på ett eller annat sätt belyser hur individer skapar mening kring och förstår det sociala arbetets praktik och vad det innebär att vara socialarbetare. Kapitlet redogör för två typer av studier om professionell identitet. Studier om *att bli* professionell undersöker hur studenter i socialt arbete socialiseras mot sitt framtida yrke. Det är studier om hur det går till när personer blir del i en yrkesmässig gemenskap och hur detta ger upphov till förändringar på individnivå hos dessa personer (jfr Anteby et al. 2016, s. 189–191). Detta innebär inte att identiteten är färdig när studenter slutar sin utbildning. Professionell socialisering är, i likhet med andra typer av socialisering, ett kontinuerligt tolkningsarbete (Everitt, 2018, s. 18). Medan utbildning utgör den formella starten av professionell socialisering pågår denna process så länge individen arbetar inom en viss profession. För att få en djupare förståelse för hur professionell socialisering går till presenteras även forskning om andra yrkesgrupper. På detta sätt blir det möjligt att jämföra och kontrastera hur studenter i socialt arbete socialiseras till sitt framtida yrke med studenter på andra yrkesutbildningar. Den andra delen av kapitlet redogör för studier som handlar om *att göra* socialt arbete. Det handlar om hur socialarbetare skapar mening kring de arbetsuppgifter de gör och hur de förstår sig själva i relation till angränsande yrkesgrupper. Här inkluderas även studier som undersöker övergången från utbildning i socialt arbete till arbetslivet. Förutom att få en överblick av den tidigare forskningen syftar kapitlet även till att lyfta fram möjliga teoretiska ingångar till att förstå professionell socialisering.

3.1 Socialisering för arbete

Studier som handlar om att bli professionell undersöker hur individer lär sig att bli del av en specifik yrkesgrupp. Socialiseringsprocessen innebär kognitiva, emotionella och beteendemässiga förändringar som reflekterar den nya kulturen. Som Anteby et al (2016) poängterar utgår studier om denna process ofta från att yrkesgrupper har en mer eller mindre stabil kultur som håller samman dess medlemmar. Men som föregående kapitel har visat skiljer sig yrkesgrupper åt ifråga om hur konsoliderade de är. Klassiska professioner, som

läkare och jurister, brukar beskrivas som mer enhetliga vad gäller underliggande kunskapsmässig bas och arbetsområde jämfört med välfärdsprofessioner som socialt arbete. De senare präglas i högre utsträckning av ofullständig jurisdiktion och mer mångfacetterade kunskapsparadigm (Brante et al. 2019). Mot denna bakgrund är det relevant att jämföra socialisering inom socialt arbete och andra välfärdsprofessioner med den inom klassiska professioner. Först redogörs för studier med en kvalitativ forskningsdesign, sedan studier med kvantitativ forskningsdesign, som utgör den största delen av forskning om professionell socialisering till socialt arbete.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Forskning om professionell socialisering kan ha olika utgångspunkter för vilken kunskap den vill åstadkomma. Alvesson et al. (2008) skiljer på studier som har ett tekniskt, praktiskt-hermeneutiskt samt emancipatoriskt kunskapsintresse. Medan det finns variationer karaktäriseras den kvalitativa forskning jag presenterar nedan främst av ett praktiskt-hermeneutiskt kunskapsintresse. Det är studier som undersöker hur människor ”skapar sina identiteter genom interaktion, eller hur de väver ’narrativ om jaget’ tillsammans med andra och med hjälp av de olika kontextuella resurser som är inom räckhåll” (Alvesson et al. 2008, s. 8, min övers.). Studenters erfarenheter och meningsskapande är i förgrunden för analysen. Pratt et al (2006) skiljer i sin tur på studier som undersöker professionell socialisering och studier som undersöker identitetsarbete. Den första kategorin fokuserar på hur organisationer formar individer i en viss riktning. Studier om identitetsarbete fokuseras däremot på individers aktiva görande av identiteter. Individers agens har en mer framträdande roll i den senare typen av studier. Föreliggande avhandling positionerar sig inom ett praktiskt-hermeneutiskt kunskapsintresse, med ett fokus på studenters identitetsarbete. Det är studenters görande av identiteter som står i fokus. Samtidigt utgår jag från mer nutida teoretiska perspektiv på socialisering som poängterar att det är en aktiv och tolkande process där individen har utrymme för agens och spontanitet, samtidigt som denna agens och spontanitet är kringskuren av institutioner (jfr Everitt, 2018, s. 17–18; Guhin et al. 2021).

En studie som har varit viktig för forskning om professionell socialisering är Becker et als (1961) *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Den handlar om hur läkarstudenter på ett amerikanskt universitet upplevde och hanterade den arbetsbelastning som deras utbildning medförde. Studien visade att läkarstudenterna formade kollektiva perspektiv för att förstå och hantera utbildningens krav. Becker et al. visar hur studenterna, genom att anpassa sig efter varandra och en överväldigande arbetsbelastning, skiftade perspektiv på vad de skulle lära sig och hur de skulle lära sig under utbildningens gång (1961, s. 68). Med perspektiv avser Becker et al. kollektiva förståelser för hur en viss situation bör hanteras. Det innefattar en uppsättning övertygelser som

motiverar ett visst sätt att handla i mötet med någon form av problem. I början av läkarutbildningen hade studenterna ett ”långsiktigt perspektiv”. Det bestod av generella idéer om varför de ville arbeta som läkare och vad utbildningens skulle innebära i det långa loppet. Perspektivet var altruistiskt. Snarare än att tjäna mycket pengar var det mest centrala för studenterna att ge service till medborgare, att få tycka om sitt arbete, och att använda kunskap (Becker et al. 1961, s. 76). Studenterna kombinerade långtidsperspektivet med ett ”initialt perspektiv” på hur de skulle hantera de intensiva studierna. Detta perspektiv gick ut på att de försökte lära sig allt genom att pressa sig att studera många timmar i veckan. Studenterna övergav snart det initiala perspektivet för ett ”provisoriskt perspektiv” som innebar att de strategiskt valde vad de skulle lära sig. Valen baserades antingen på vad de trodde skulle vara användbart i praktiken som läkare eller vad de trodde att lärarna ville att de skulle lära sig (1961. s. 94, 111–112). Det ”slutgiltiga perspektiv”, som studenterna intog innebar att enbart fokusera på det som krävdes för att klara examinationer. Detta perspektiv innebar att de studerade på ett mer tidseffektivt sätt och samarbetade för att bedöma vad lärarna ville att de skulle lära sig (1961, s. 163).

Det som utmärker den analys som presenteras i *Boys in White* är att den visar hur studenter kollektivt navigerar genom olika problematiska situationer i läkarutbildningen. Men den visar också hur studenter kan avvika ifrån lärarnas förväntningar och egna ideal om vad det innebär att vara läkare. Idealismen studenterna hade vid starten av utbildningen fick sättas åt sidan. På detta sätt framträder en bild av professionell socialisering som en situationsbaserad och aktörsdriven process. Men också som en process där studenter behöver anpassa sig efter strukturella krav.

3.1.1.1 Betydelsen av symboliska gränser

Identitet bygger på kollektiva gränsdragningar som separerar en grupps medlemmar från utomstående. Symboliska gränser syftar på åtskillnader människor gör för att kategorisera sin omvärld (Lamont & Molnár, 2002, s. 168). Studenter på professionsutbildningar behöver lära sig att hantera olika symboliska gränser som markerar professionstillhörighet. Utmärkande för vissa klassiska professionsutbildningar, som läkare och jurist, är att de har en arsenal av professions-specifika symboler (exempelvis kläder, arbetsredskap och terminologi) som hjälper studenterna att särskilja sig från allmänheten och gå in i en professionell roll (Flower, 2014; Smith & Kleinman, 1989; Vinson, 2018; 2019). Under utbildningen har studenterna möjlighet att lära sig hantera dessa symboler utan att det är skarpt läge. I en etnografisk studie om läkarstudenters professionella socialisering visar Vinson (2019) hur anatomilabbet utgör ett liminalt rum mellan utbildning och profession. I detta rum prövar studenter på kirurgidentiteter och lär sig kommunicera med varandra som kollegor. De gör det genom att använda stereotypa föreställningar om kirurgi som de tillägnat sig genom media och erfarenhet, men även olika objekt som är

specifika för kontexten. Bord, handskar, den döda kroppen, ger möjlighet att ”leka” kirurg på ett autentiskt vis (Vinson, 2019, s. 467). Även den traditionella läkarrocken utgör ett objekt som symboliserar professionell tillhörighet och kommer med förväntningar på kunskap och ansvar (Vinson, 2018). Sådana fysiska objekt underlättar för studenter att känna sig professionella. Det är också viktigt med passageriter för att studenter ska bli stärkta i sin professionella identitet. En avsaknad av formella examinationer kan medföra en ovisshet huruvida man gör framsteg i sitt lärande (Haas och Shaffir 1981, s. 196). Passageriter kan också vara kopplade till fysiska objekt. Smith och Kleinman (1989, s. 62) visar exempelvis att läkarstudenter kan se kontakt med människokroppen som ”real medicine” och markerar på så sätt deras inträde i professionen.

En utmaning för studenter i socialt arbete att iscensätta professionella identiteter är att de i viss mån saknar objekt som signalerar professionell tillhörighet. Loseke och Cahill (1986) visar i sin intervjustudie med studenter i socialt arbete att dessa saknar professionell rekvisita som är nödvändig för att skapa en känsla av åtskildhet från andra yrkesgrupper. Socialarbetarstudenter står inför utmaningen att forma en professionell identitet utan att ha en distinkt expertis, metod eller arbetsredskap som tydligt särskiljer dem som professionell grupp. På frågan hur man kan känna igen en socialarbetare svarade en student i Loseke och Cahills (1986, p. 250) studie: “Well, you know, you have to... carry around your appointment book, have your nine cups of coffee. . . and, you know, not smile a lot”. Enligt Loseke och Cahill speglar studenters subjektiva erfarenheter det sociala arbetets svårighet att professionalisera sig som yrkesgrupp. Men även studenters uppfattning att man som socialarbetare behöver vara ”autentisk” utgjorde ett hinder för deras professionella socialisering. Att ha de rätta personlighetsdragen och att känna medkänsla för klienter på ett uppriktigt sätt var viktigt för studenterna. Detta medförde hinder då de såg den professionella identiteten som något man antingen hade eller inte hade. Det innebar också att förmågor som är viktiga att ha som socialarbetare inte sågs som exklusiva för deras profession. Att vara en vän, en mamma eller lärare krävde också dessa förmågor enligt studenterna (Loseke & Cahill, 1986, s. 253). Costello (2004) visar hur studenter i socialt arbete formar professionella identiteter genom sättet de klär sig. Studenterna i hennes studie var medvetna om hur de klädde sig, och ”klädde ner sig” för att passa in i studentkulturen. Kvinnliga studenter gjorde det med en androgyn stil som kombinerade feminint och maskulint kodade detaljer. Både manliga och kvinnliga studenter bar kläder och smycken med etniska konnotationer för att uttrycka sympati med socialt exkluderade grupper. I likhet med vad Loseke och Cahill (1986) visar var sådana symboler kopplade även till andra sammanhang än ett professionellt. Samtidigt var de viktiga för att symbolisera just en professionell identitet.

Svårigheter att avgränsa det sociala arbetets expertis och arbetsområde gör att gränserna mellan studenters privata jag och professionella jag blir otydligare. Barbour (1985) menar att socialarbetarstudenters professionella socialisering karaktäriseras av ”transsituationella krav”. För att agera som studenter i socialt arbete behöver de anpassa sig efter förväntningar på beteende som gäller i både privata och professionella sammanhang. De framhävde exempelvis betydelsen av personliga egenskaper som att vara inkännande, tolerant, eller ha vissa livserfarenheter (Barbour, 1985, 499–501). Vidare bedömde de varandras beteende som studenter efter normer och ideal hämtade från det sociala arbetets praktik. Detta sätt att förstå utbildningen understöddes av en ”moralisk retorik” som formade utbildningens pedagogiska utgångspunkter. Dessa utgångspunkter var att lärande bäst bedrivs genom jämlika relationer som präglas av öppenhet, tillit, tolerans, delande av erfarenheter och känslor, samt ett antagande om att utbildningen bör bidra till personlig utveckling (1985, s. 504–505). Även i en svensk, nutida kontext visar Petersén (2022) att socionomstudenter kan luta sig mot personliga erfarenheter och egenskaper för att motivera sitt utbildningsval. Möjligen kan sådana erfarenheter och egenskaper användas för att dra symboliska gränser. Men till skillnad från klassiska professionsutbildningar är de inte symboliska objekt som tillägnas genom utbildning.

En annan typ av gräns som studenter på yrkes- och professionsutbildningar behöver hantera är gränser som markerar jurisdiktion. Studenter i välfärdsprofessioner tycks kunna uppleva gränser för jurisdiktion som luddiga. Arbetsterapeutstudenter kan exempelvis ha svårigheter av att särskilja sin professionella kompentens från andra yrkesgrupper i inter-professionella sammanhang (Binyamin, 2018). Vidare kan de ha svårt att förklara sin yrkesroll för andra, samtidigt som de anser att allmänheten saknar kunskap om vad de gör (Ashby, Adler & Herbert, 2016). För socionomstudenter kan en avsaknad av tydliga uppfattningar om vad man gör som socionom återspeglas i val av utbildning. De har en övergripande uppfattning om att de vill hjälpa andra, men har inte nödvändigtvis en mer detaljerad uppfattning om vad socionomutbildningen innebär (Tham & Lynch, 2014). Professionell socialisering kan innebära att justera uppfattningar om vad utbildningen kommer leda till för arbetsuppgifter. Ibland kan sådana justeringar vara utmanande. Pratt et al. (2006) visar att avvikelser mellan läkarstudenters uppfattningar om vad de borde arbeta med under sin allmäntjänstgöring och vad de faktiskt gör utmanar deras professionella identiteter. Hur påtagligt de gjorde det varierade mellan studenter i olika specialiteter. Studenter som praktiserade som allmänläkare (”primary care”) upplevde relativt små åtskillnader mellan sin professionella identitet och det arbete de utförde. De såg sig själva som vårdkoordinerare och var öppna för att arbeta med breda, socialt orienterade arbetsuppgifter gentemot patienterna. Studenter specialiserade inom kirurgi, som såg sig själva som handlingsorienterade och ville åstadkomma kraftfulla förbättringar av

sjukdom, blev däremot utmanade i professionella identiteter när de behövde göra omvårdande och administrativa uppgifter. Detta tyder på att ju starkare uppfattning studenter har om sin professionella identitet, desto intensivare identitetsarbete behöver de göra för att upprätthålla denna. Som Pratt et al (2006) visar var det behovet att utföra omvårdande och administrativa uppgifter som utmanade läkarstudenternas identiteter. Detta kan även vara fallet för studenter i välfärdsprofessioner. Att bli tillfrågad av patienter att servera kaffe, hjälpa till med kläder eller toalettbesök, kan av arbetsterapeutstudenter tolkas som att de inte blir respekterade som professionella (Binyamin, 2018, p. 53).

3.1.1.2 Formering av handlingsförmåga

En annan aspekt av professionell socialisering rör hur studenter förändrar sitt sätt att se på och förhålla sig till de problem som de ska hantera. Begreppet handlingsförmåga fångar upp hur studenter lär sig detta. Det syftar på hur studenter lär sig att förstå och agera som professionella. Becker et al (1961) visar exempelvis hur läkarstudenters skiftande av perspektiv innebär att de gick från ett idealistiskt sätt att förstå läkarprofessionen till att förhålla sig mer pragmatiskt. När de började utbildningen hade de ett idealistiskt, långsiktigt perspektiv som innebar att de såg på läkare som ”den bästa av professioner”. Den stora pressen under studierna innebar att studenterna behövde skjuta undan ideal om att hjälpa och bota till förmån för att fokusera på att klara studierna. Studenterna omformade under studiernas gång sin idealism till en mer pragmatisk, och verklighetsbaserad variant. De gjorde det efter att ha fått en tydligare bild av den medicinska praktiken och de situationer som den innebär (1961, s. 439–441).

Handlingsförmåga har inte enbart kunskapsmässiga, utan även emotionella och moraliska dimensioner. För att utföra direkt klientarbete behöver studenter socialiseras i linje med professionens uppfattningar om hur dessa dimensioner bör hanteras. Att socialiseras till läkare involverar att utöva en emotionell distansering, det vill säga ett känslomässigt frånkopplat sätt att hantera patienters problem (Beagan, 2001). Becker et al. (1961, s. 421–424) visar att läkarstudenter börjar se på patienter och kroppar de undersöker på ett mer tekniskt sätt, där de bortser från de tragedier som kan medföras av sjukdomar och skador. Detta möjliggör för studenter att arbeta effektivt trots de emotionella påfrestningar som arbetet medför (Haas & Shaffir, 1982, p. 193). Ett sätt läkarstudenter distanserar sig från känslor är att betrakta patienten som ett analytiskt problem genom att avskärma det som är fel med patientens kropp från patienten i sin helhet (Smith & Kleinman, 1989, s. 60). Förutom att underlätta för studenter att hantera emotionella påfrestningar kan nedtoning av känslor vara ett sätt att framställa sig själva på ett övertygande sätt. I en svensk kontext visar Flower (2014) att juriststudenter tillämpar olika strategier för att upprätthålla ett ideal om objektivitet. För dessa studenter var det viktigt att inte bli

emotionellt involverade i sina klienters problem. Ett sätt att göra det var att ”krama ut” det juridiska problemet från en klient, som en student uttryckte det, för att arbetet inte ska slå över till ett omhändertagande arbete. Ett annat sätt var att använda en passiv språkuppbyggnad för att dölja subjektiviteten bakom en viss bedömning, och istället framhäva neutralitet och opartiskhet (s. 299–300).

För välfärdsprofessioner kan relationer till personer de hjälper vara mer mångtydiga. Binyamin (2018, s. 49) beskriver situationen för arbetsterapeutstudenter: “Occupational therapy involves caring, trust, cooperation and concern for patients, which can sometimes be misinterpreted as personal relationships or friendship.” Dessa studenter behöver således balansera mellan att vara inkännande och personliga och samtidigt upprätthålla en professionell definition av situationen. Likt läkarstudenterna i *Boys in White* kan studenter i välfärdsprofessioner behöva omforma ideal om hur relationen till klienter bör se ut. Ideal om omhändertagande och autentiska relationer kan utmanas av observationer av yrkesverksamma kollegor. Socialarbetarstudenter kan exempelvis uppleva att yrkesverksamma socialarbetare svikit professionella värderingar för att istället bli mer cyniska (Loseke & Cahill, 1986, s. 253). På liknande sätt kan sjuksköterskestudenter uppleva att yrkesverksamma kollegor förlorat eller saknar förmåga att agera gentemot patienter på ett omhändertagande och omvårdande sätt. I en fokusgruppintervju förklarade en sjuksköterskestudent hur detta kom till uttryck hos yrkesverksamma sjuksköterskor: ”… they´re physically there but their minds and hearts are not really for caring (Traynor & Buus, 2016, s. 190). Studenter i välfärdsprofessioner behöver således både balansera mellan distansering och närhet till personer de hjälper, men kan också utmanas i initiala uppfattningar om hur dessa relationer borde se ut.

Handlingsförmåga kan också handla om att förhålla sig till osäkerhet. Everitt (2018) visar att lärarstudenter tränas i att anpassa sig efter en föränderlig och osäker professionell praktik. Som blivande lärare tränas studenterna i att anpassa undervisning till elevers olika bakgrunder och förutsättningar för lärande, liksom till ständigt föränderliga organisatoriska förutsättningar (2018, s. 8, 75). En central utmaning för lärarstudenternas professionella identitetsformering var att lära sig balansera mellan å ena sidan formella föreskrifter och standardiserade läroplaner, å andra sidan att anpassa dessa till individuella elever (2018, s. 87). Spafford et al. (2007) menar att studenter i socialt arbete i högre grad än läkar- och optometrikstudenter accepterar osäkerhet i sitt arbete. De förra ”…embraced uncertainty as a normal and expected part of their work and they saw the management of uncertainty as a central role for supervision.” (2007, s. 165). Detta skilde dem från läkare- och optometrikstudenter som såg tecken på osäkerhet som en personlig brist. Socialarbetarstudenternas förhöll sig till osäkerhet bland annat genom att ”äga sina gränser” avseende kunskap om hur de skulle gå vidare med ett specifikt fall. Det var naturligt för

dem att söka råd hos handledare och reflektera kring kunskapsluckor. Spafford et al. (2007, s. 169–170) ser detta som ett resultat av att studenter i socialt arbete, i likhet med optometrikstudenter, får uppfattningen av att de i interprofessionella sammanhang är underordnade läkare. Under handledning visade dessa studenter kompetens genom att reflektera över sin yrkesroll snarare än att uppvisa faktakunskaper, vilket var fallet för läkarstudenter.

Formering av handlingsförmåga kan skilja sig inom samma professionsutbildning. Jenkins (2018) beskriver skillnader i läroprocesser mellan läkarstudenter som gör sin allmäntjänstgöring på allmänna, ofta resurssvaga sjukhus (”community hospitals”) och de som gör sin allmäntjänstgöring på resursstarka universitetssjukhus. Studenter på allmänna sjukhus träffade sällan ansvariga specialistläkare. Medan de arbetade mycket på egen hand hämmades deras förmåga att lita på sitt egna kliniska omdöme. Vidare blev de benägna att inte ifrågasätta specialistläkaren. Studenter på universitetssjukhus hade tätare kontakt med ansvarig specialistläkare, samtidigt som de uppmuntrades att ta självständiga beslut. Läkarstudenter vid allmänna sjukhus upplevde vad Jenkins kallar för ”oregelbunden autonomi”. Graden autonomi de upplevde varierade beroende på vilken ansvarig specialistläkare de för tillfället hade kontakt med, och skiftade kraftigt under arbetsdagen. Studenter vid universitetssjukhuset upplevde däremot ”stöttad autonomi”. Samtidigt som de fick stöd från överordnade fick de en känsla av att få ta egna beslut (Jenkins, 2018, s. 274).

3.1.1 Kvantitativ forskning

En stor del av forskning om socialarbetarstudenters professionella socialisering är genomförd med kvantitativa metoder. Istället för att undersöka studenters subjektiva erfarenheter och meningsskapande undersöker denna typ av forskning övergripande mönster bland studenter i socialt arbete. Till skillnad från den kvalitativa forskningen är denna forskning i större utsträckning intresserad av utkomsten eller resultatet av studenternas identitetsformering. Dessa studier är intresserade av olika värderingar och attityder bland studenter i socialt arbete. De flesta av de studier som presenteras nedan har professionell identitet eller professionell socialisering som analytisk utgångspunkt. Jag har även inkluderat studier som inte har det, men som ändå är relevanta från ett identitets- och socialiseringsperspektiv. Den kvantitativa forskningen undersöker till exempel studenters värderingar (Merdinger, 1982; Segal-Engelchin et al., 2017; Varley, 1963), attityder (Cryns, 1977, Enoch, 1989), engagemang till professionen (“commitment”) (Freund et al. 2013; Freund et al. 2017) preferenser av exempelvis välfärdspolitik, klientgrupper och verksamheter (e.g., Weiss et al. 2002a; 2002b; Weiss, Gal, & Cnaan, 2004; Segal-Engelchin & Kaufman, 2008), eller karriärintentioner (Liu, Yi & Zhu, 2023). En brist med den kvantitativa forskningen är att urvalen sällan är representativa för

studentpopulationen på en nationell nivå (e.g., Freund et al. 2017; Miller, 2013; Segal-Engelchin et al. 2017; Weiss et al. 2004). En annan metodologisk brist är att det råder stor variation bland studierna hur den professionella identiteten operationaliseras. Vissa studier använder etablerade skalor som ”The Professional Opinion Scale”, ”The Humanitarianism-Egalitarianism Scale” och ”The Social Work Career Influence Questionnaire” (Osteen et al. 2023). I andra studier förekommer mindre etablerade skalor eller sådana som satts samman för att mäta exempelvis studenters uppfattningar om vad som är viktiga aspekter av socialt arbete eller studenters motiv för att bli socialarbetare (Freund et al. 2017, s. 640), intressen för olika former av praktiker i socialt arbete (Segal-Engelchin et al. 2017, s. 2351), eller identifiering med professionen (Terum & Heggen, 2016, s. 845). En variation av skalor inom denna forskning kan tolkas som att det inte är tydligt vad som bör mätas (jfr Baretti, 2004). Det kan också försvåra jämförelse av resultat och att bygga vidare på tidigare studier.

En forskningsdesign bland kvantitativa studier är att undersöka studenters värderingar och attityder vid ett tillfälle (Freund et al. 2013; Merdinger, 1982; Osteen et al. 2023; Weiss et al. 2002a; 2002b; Segal-Engelchin & Kaufman, 2008). En fråga handlar om hur studenter tolkar sociala problem och hur de anser att sociala problem bör hanteras. En skiljelinje går mellan studenter som ser sociala problem som grundat i sociala faktorer respektive individuella faktorer (Merdinger, 1982; Weiss et al. 2002b, s. 76). I en studie som jämfört förstaårsstudenter i socialt arbete från Israel, USA och Storbritannien rapporterar Weiss et al. (2002b, s. 75–76) att studenter tenderar att se orsakerna till sociala problem (fattigdom, hemlöshet och brottslighet) som sociala snarare än individuella. Undantaget var de israeliska studenternas syn på brottslighet, som de förklarade både med psykologiska och sociala orsaker. Studenter från de tre länderna ansåg att staten har ansvar för invånares välfärd. I en studie som jämfört värderingar och attityder bland studenter i socialt arbete, psykologi och ekonomi rapporterar Merdinger (1982, s. 17): ”Social work majors, on the whole, had a more trusting view of the world, were more unselfish and caring, and saw people as less conforming than the economics/management major”. Merdinger föreslår att dessa skillnader är ett resultat av tidigare socialisering som gör att socialt arbete och ekonomi attraherar olika studentpopulationer. Studenter i socialt arbete uttryckte liknande värderingar och attityder som psykologistudenter, men uttryckte till skillnad från dessa en syn på människor som mindre fria att göra livsval och mer påverkade av sociala strukturer (Merdinger, 1982, s. 17).

Kvantitativa studier har även undersökt studenters preferenser för målgrupper och arbetssätt (Freund et al. 2013; Segal-Engelchin & Kaufman, 2008; Weiss et al. 2002a). Ett fokus för dessa studier är huruvida studenter föredrar att arbeta på mikro- eller makronivå (Segal-Engelchin & Kaufman, 2008, s. 152). I en studie med 119 förstaårsstudenter i Israel visar Segal-Engelchin och

Kaufman (2008, s. 152) att makroorienterade studenter i högre utsträckning ansåg att social aktivism var del av socialt arbete. Vidare var de sedan tidigare engagerade i politiska aktiviteter i högre utsträckning jämfört med de mikroorienterade studenterna (2008, s. 152). Att vilja bidra till social förändring är positivt korrelerat med engagemang för socialt arbete som profession. Att vilja arbeta med individuella interventioner eller vilja skaffa sig en utbildning är däremot inte det (Freund et al. 2013, s. 876).

En annan forskningsdesign bland kvantitativa studier är att jämföra studenter som befinner sig på olika terminer eller följa samma studenter över tid, för att på så sätt undersöka förändring (Cryns, 1977; Enoch, 1989; Freund et al. 2017; Landau, 1999; Miller, 2013; Segal-Engelchin et al. 2017; Terum & Heggen, 2016; Varley, 1963; Weiss, Gal & Cnaan, 2004). Socialpolitiska skillnader mellan länder, icke-representativa urval som ofta är från en enskild eller vissa skolor, samt skillnader i vad det är som mäts försvårar att dra generella slutsatser från dessa studier. I stora drag visar de dock på oförändrade värderingar och attityder hos studenter i slutet av utbildningen (Varley, 1963; Landau, 1999). Andra studier visar att värderingar och attityder som relaterar till grad av socialistisk politisk uppfattning (Enoch, 1989), syn på mänskligt beteende[3] (Cryns, 1977), preferenser för olika målgrupper och praktikformer (Weiss, Gal & Cnaan, 2004; Segal-Engelchin et al. 2017), engagemang för social rättvisa (Miller, 2013; Segal-Engelchin et al. 2017) och engagemang för professionen (Freund et al. 2017) minskar under utbildningens gång. Undantag är en norsk studie (Terum & Heggen, 2016, s. 850–851) som visar att utbildningen stärkte identifikationen med socialt arbete för nästan hälften av studenterna.

Det finns faktorer som tycks bidra till att studenter identifierar sig med socialt arbete. En sådan är att redan i starten av utbildningen uttrycka starkt engagemang eller identifikation med professionen (Freund et al. 2017, s. 652; Terum & Heggen, 2016). Det tycks vara viktigt att studenter kommer till utbildningen med värderingar som ligger i linje med utbildningens normer och värderingar (jfr Merdinger, 1982). Vidare är viljan att bidra till social förändring korrelerad med engagemang för professionen (Freund et al. 2013, s. 876; Freund et al. 2017, s. 651; Miller, 2013, s. 377). Positiva erfarenheter av handledare under praktiken är också förknippat med starkare identifiering med professionen (Terum och Heggen, 2016, s. 849). I en tämligen gammal studie visar Varley (1963, s. 105–106) att yngre studenter, samt studenter från lägre klassbakgrund förändrade sina värderingar i högst utsträckning.

Preliminära slutsatser som kan dras från dessa kvantitativa studier som jämför studenter vid olika faser av utbildningen är att professionell socialisering

[3] Jämfört med ”undergraduate students” tenderade ”graduate students” i socialt arbete att ha vad författaren kallar för en mer konservativ och stereotypisk bild av mänskligt beteende (Cryns, 1977, s. 49).

underlättas av att studenter tidigt på utbildningen identifierar sig med professionen. Likaså att de ger uttryck för en vilja att arbeta för social förändring. Samtidigt visar dessa studier att den professionella socialiseringen är oförutsägbar. Studenter förändrar inte nödvändigtvis sina attityder och värderingar på ett sätt som hade förväntats. Snarare finns stöd för slutsatsen att studenters omfamning av attityder och värderingar som antas vara viktiga för socialarbetare minskar under utbildningen. Detta kan bero på flera faktorer. En anledning kan vara att utbildare i socialt arbete inte förmedlar de värderingar och attityder som undersöks. En annan kan vara att de värderingar och attityder som undersöks inte betraktas som relevanta för deras framtida arbete av studenterna själva. Det skulle innebära att studenter formar uppfattningar om det sociala arbetets praktik som inte uppmärksammas i dessa undersökningar.

3.2 Socialisering genom arbete

I denna del går jag vidare med att redogöra för studier som handlar om socialisering genom arbete. Med fokus på socialt arbete innefattas här studier om övergången från utbildning till praktik, liksom studier om hur socialarbetare konstruerar professionella identiteter.

3.2.1 Övergången från utbildning till arbete

Ett tema i den tidigare forskningen berör övergången från utbildning till det sociala arbetets praktik. Praktisk erfarenhet och praktiska inslag på utbildningen tycks vara viktigt för att socionomstudenter ska uppleva sig förberedda att börja arbeta (Campanini et al. 2012; Tham & Lynch, 2014; 2019). I Sverige kan socionomstudenter som närmar sig examen önska att utbildningen hade haft större fokus på praktiska kunskaper och förmågor, som utredningsmetoder och hur man bör interagera med klienter (Tham & Lynch, 2014, s. 708–709). Vidare kan studenter efterlysa längre VFU-perioder, samt ett kursinnehåll som de ser som praktiskt och konkret framför vad de ser som teoretiskt kursinnehåll. Väl i arbete tycks nyexaminerade socionomer ha vissa svårigheter att översätta kunskaper de fått med sig från utbildningen till yrkesutövningen. Tham och Lynch (2019) visar att socionomer som gjort sin VFU inom samma verksamhet som de börjar arbeta på upplever sig bättre förberedda än andra. Känslan av att vara oförberedd kan förstärkas av att behöva hantera en hög arbetsbelastning utan möjlighet till extra stöttning. En annan anledning är att de kan uppleva att de saknar nödvändiga interpersonella förmågor att hantera svåra klientmöten (2019, s. 404–405). Efter att ha arbetat i 20 månader upplevde samma socionomer att de hade blivit bättre på att läsa av hotfulla situationer (Tham & Lynch, 2020, s. 8). De som arbetade inom socialtjänsten behövde hantera en svår arbetsmiljö med hög personalomsättning, men även

en organisatorisk kultur med litet utrymme att ifrågasätta och använda professionellt omdöme. Samtidigt kunde de anse att de genom sin utbildning format vissa värderingar och sätt att se på problem som de ansåg var betydelsefullt för dem som professionella (Tham & Lynch, 2020, s. 5–6, 9). Utmaningen att hantera kritiska och stressiga relationer är inte unik för nyexaminerade socionomstudenter. Lindberg (2012, s. 48, 55–56) visar exempelvis att nyexaminerade läkare önskar sig bättre förmåga att hantera sådana situationer, trots stora praktiska inslag på läkarprogrammet. Han framhäver att beslutsfattande under press och konfliktfyllda situationer är svårt att simulera tillräckligt realistiskt för att gapet mellan utbildning och praktik inte ska vara påtagligt (Lindberg, 2010, s. 7).

Förutom att tillägna sig praktiska färdigheter att hantera svåra och ibland hotfulla situationer, kan övergången till praktiken innebära att bli trygg i sin professionella identitet i förhållande till organisationen. I en australiensisk kontext visar Moorhead (2019) tre stadier av nyexaminerade socialarbetares övergång till praktiken. Dessa är konsolidering, klargörande, och stabilisering (”settling into”) av en professionell identitet. Under konsolideringsfasen kunde socialarbetarna uppleva att de blivit inkastade i ett nytt sammanhang som krävde anpassning. Det var viktigt att få stöttning i arbetet. De kunde också uppleva svårigheter att särskilja sig från kollegor som utförde samma jobb fast med annan utbildningsbakgrund. Den andra fasen innebar att få en tydligare känsla av åtskillnad baserad på professionell tillhörighet. De gjorde det genom att framhäva ett professions-specifikt tankesätt, vilket innebar att arbeta holistiskt och klientcentrerat. Den tredje fasen innebar att bli trygg i en professionell identitet. Denna fas var kopplad till studenternas syn på sig själva som professionella, snarare än exempelvis studenter. Tiden som krävdes för att nå detta stadie varierade mellan tre och 12 månader. Moorhead (2021, s. 1014–1016) framhäver att nyexaminerade socialarbetare bygger självförtroende av att lyckas med arbetsinsatser, och anser det är viktigt att få stöd från chefer och handledare.

3.2.2 Att hantera låg status

Studier visar att socialarbetare behöver hantera vad de upplever som låg status. Detta tycks i hög utsträckning vara förbundet med kunskapsanvändning. Socialarbetare upplever inte att deras kunskapsbas betraktas som värdefull och legitim i ögonen hos andra yrkesgrupper. Så är fallet när de arbetar i interprofessionella sammanhang som hälso- och sjukvård (Beddoe, 2011; Cootes et al. 2022; Krag-Rønne Mannsåker et al. 2022) och domstolar (Emprechtinger & Voll, 2017). I en studie om socialarbetare inom barn- och vuxendomstolar och myndigheter i Schweiz framkom att medan juristers kunskap fanns formulerad i lagstiftning såg socialarbetare sin kunskap som erfarenhetsbaserad och därmed svårare att ”kollektivisera” (Emprechtinger & Voll, 2017, s.

144). Medan jurister rekryterades baserat på formell utbildning rekryterades socialarbetare baserat på arbetserfarenhet. Jurister i dessa domstolar och myndigheter beskrev socialarbetares kunskap som ”det sociala” och ”sättet de pratar med folk”. Socialarbetare hade själva svårt att formulera vad de kunde bidra med (Emprechtinger & Voll, 2017, s. 144–145). Liknande vaga uppfattning om socialarbetares kunskap förekommer när de arbetar tillsammans med läkare och psykologer. Moorhead (2018, s. 28) visar att nyexaminerade socialarbetare behöver hantera stereotyper av socialt arbete som ”wishy-washy” och socialarbetare som ”do-gooders” och ”cardigan-wearing hippies”. De ansåg att de undervärderades av andra yrkesgrupper och inte tillskrevs samma professionella värde som läkare och psykologer. Uppfattningen att socialt arbete har en vag kunskapsbas är dock inte endast fallet i medicinska och juridiska sammanhang. Daly et al (2024) visar att socialarbetare från flera typer av verksamheter brottas med svårigheter att definiera sin kunskap, vilket hindrar upprättandet av gränser. Dessa socialarbetare var beredda att göra de arbetsuppgifter som ansågs nödvändiga, även sådana som andra yrkesgrupper inte ville utföra. Medan de såg ett värde i att ha en bred teoretisk grund, upplevde de en svårighet att göra arbetet vetenskapligt och förutsägbart. Daly et al (2024, s. 969) påpekar att socialarbetarnas kunskapsanvändning hade en paradoxal verkan för konstruktionen av en professionell identitet. Samtidigt som de själva hade en tydlig uppfattning om sitt kunskapsbidrag som socialarbetare upplevde de det som utmanande att artikulera vad detta består i.

När socialarbetare upplever att de blir nedvärderade som professionella kan de använda sig av gränsdragningsstrategier. En sådan strategi är att förtydliga sitt kunskapsbidrag och kompetens (Beddoe, 2011, s. 33–34; Krag-Rønne Mannsåker et al. 2022, s. 2601). Genom att skaffa högre formella kvalifikationer och se till att kunna förstå vetenskapliga termer kan socialarbetare sträva efter större inflytande vid arbetet med läkare (Beddoe, 2011, s. 32–34). Denna gränsdragningsstrategi bygger på att jämföra sig med och efterlikna en grupp med högre status och resurser. En annan strategi är att framhäva vad som är specifik kunskap för socialarbetare. De kan i dessa lägen uppvärdera sin förmåga att hantera en mängd olika problem och situationer, liksom sin ingående kunskap om patienters liv (Beddoe, 2011, s. 33–34). De kan också uppvärdera en förmåga att anpassa kommunikation med patienter och andra yrkesgrupper. I det första fallet kan det handla om att undvika professionell jargong för att göra information mer lättillgänglig. I det andra fallet om att anpassa terminologi, samtalsämnen, och tempo för att underlätta samarbetet med läkare (Krag-Rønne Mannsåker et al. 2022, s. 2602, 2605). Denna kommunikativa förmåga kan således vara en källa till förbättrad professionell självkänsla. En tredje gränsdragningsstrategi är att utmana de strukturer som ger upphov till en yrkesmässig hierarki. Moorhead (2018, s. 33) rapporterar att socialarbetare kan omdefiniera det sociala arbetets status genom att inte betrakta sig som del av den yrkesmässiga hierarkin överhuvudtaget. De kan också utmana dessa

strukturer genom att förespråka reformer och innovationer inom verksamheten (Beddoe, 2011, s. 35).

3.2.3 Handlingsförmåga i praktiken

Professioner är inte homogena, utan internt differentierade i mindre gemenskaper med olika status (Freidson, 2001, s. 144). Dessa gemenskaper har olika sätt att förstå och utföra sitt arbete. Det sociala arbetets praktik kan skilja sig åt utifrån handlingsförmåga. Ibland kan sådana skillnader utgöra en grund för inom-professionellt gränsdragningsarbete. Liljegren (2012a) visar hur socialarbetare som arbetar med behandling respektive försörjningsstöd drog gränser utifrån skillnader i kunskap och arbetssätt. Liljegren konceptualiserar dessa skillnader som att grundas i en organisatorisk respektive yrkesmässig professionalism. Socialarbetarna inom försörjningsstöd utgick i högre utsträckning från en organisatorisk professionalism. De ansåg att arbetet krävde kunskap om organisatoriska strukturer och regler. Kontroll över klienter var viktigt för att lära klienterna ta ansvar och fördela organisationens resurser på ett rättvist sätt. Socialarbetarna i behandlingsgruppen karaktäriserades å sin sida av yrkesmässig professionalism. De ansåg sig arbeta efter vad som var bäst för samhället och klienten snarare än organisationen, och framhävde betydelsen av att ha ett längre tidsperspektiv och beakta hur beslut påverkar klienten längre fram (Liljegren, 2012a, s. 305). Vidare beskrev de sin kunskap som relationell och ”djup” medan de såg på arbete inom försörjningsstöd som mer rutinartat och mekaniserat (Liljegren, 2012a, s. 302). Dessa socialarbetare gjorde således gränsarbete utifrån skilda uppfattningar om professionalism. Som Liljegren poängterar är det troligt att socialarbetare skiftar mellan de olika typerna av professionalism, beroende på om det gynnar dem på ett mikro-politiskt plan, exempelvis för att stärka deras jurisdiktion och autonomi.

Skiljelinjer utifrån handlingsförmåga kan också finnas inom ett och samma arbetsområde. I en intervjustudie med socialarbetare inom området barn- och familj i Italien skiljer Fargion (2006) på två olika ”tankestilar”: upplysningstänkande respektive romantiskt tänkande. De socialarbetare som uttryckte ett upplysningsstänkande tenderade att se på sitt arbete som en logisk följd av tydligt avgränsade sekvenser, som inte var beroende av det specifika sammanhanget. Socialarbetare som gav uttryck för ett romantiskt tänkande såg däremot på sitt arbete som mer situationsbaserat, och arbetet strukturerades inte av förutbestämda steg utan formades i interaktionen med klienter, vilket innebar att de såg arbetet som mer oförutsägbart (Fargion, 2006, s. 261). Dessa skillnader i tankestilar kom också till uttryck i resonemang om teorianvändning. Socialarbetare med ett upplysningstänkande såg på teori som något som kom innan görande och som används för att styra handlande. Romantiskt tänkande

socialarbetare såg på teori som ett sätt att stimulera reflektion och att tolka sin omvärld (Fargion, 2006, s. 266–267).

3.4 Konklusion

Detta kapitel har haft två syften. Det första har varit att ge en överblick av forskning om professionell socialisering, främst i socialt arbete. Kapitlets andra syfte har varit att lyfta fram möjliga teoretiska ingångar till att förstå professionell socialisering. Det framträdde två viktiga delar av denna process. Det handlar dels om att hantera symboliska gränser gentemot andra yrkesgrupper, dels om att forma en handlingsförmåga att hantera de problem man kommer möta som professionell. Symboliska gränser i socialt arbete präglas i viss mån av otydlighet. Gränserna för jurisdiktion och kunskap är inte väldefinierade. Denna otydlighet är även framträdande för studenters handlingsförmåga. Deras kunskaper är tätt sammanvävda med personliga egenskaper och interpersonell förmåga. Utmaningar kopplade till otydlighet som studenter möter kvarstår i det sociala arbetets praktik. Det handlar bland annat om att klargöra hur den professionella identiteten som socialarbetare skiljer sig från andra, liksom hantera en ofördelaktig statusposition relaterad till kunskapsmässig bas.

Med denna bakgrund är det möjligt att specificera de forskningsfrågor som presenterades i avhandlingens inledningskapitel. Begreppet ram (Goffman, 1986) kan användas för att fånga hur studenter formar en handlingsförmåga under utbildningen, liksom hur de gör gränsarbete. Avhandlingens första forskningsfråga, som undersöker vilka ramar socionomstudenter använder för att skapa mening kring socialt arbete, och hur dessa ramar förändras över tid, gör det möjligt att förstå vad som karaktäriserar studenters handlingsförmåga samt hur denna formas. Kapitlet har visat på att handlingsförmåga kan bestå av olika saker. Vidare hade det framgått att handlingsförmåga kan skilja sig åt i det sociala arbetets praktik. Detta pekar på ett behov att undersöka hur professionell socialisering går till på marknivå under utbildningen. Det möjliggör att fånga upp variationer av handlingsförmågor, liksom att på ett mer induktivt sätt observera hur studenter själva ser på socialt arbete.

Avhandlingens andra forskningsfråga undersöker vilka resurser socionomstudenter använder för att konstruera ramar. I det här kapitlet har det framkommit exempel på vad sådana resurser kan vara. Värderingar och attityder skulle kunna utgöra resurser för ramkonstruktion. Även personliga egenskaper och erfarenheter.

Avhandlingens tredje forskningsfråga undersöker hur socionomstudenter gör gränsarbete mot angränsande yrkesgrupper. Forskning om professionell socialisering genom arbete visar att socialarbetares gränsarbete ofta görs i ljuset av en ofördelaktig statusposition. Däremot saknas kunskap om hur

socionomstudenter uppfattar sin status gentemot andra yrkesgrupper, och hur detta tar sig uttryck i gränsdragningsarbete.

I följande två kapitel beskriver jag min teoretiska och metodologiska ingång för att besvara dessa forskningsfrågor.

4. Inramning av en professionell praktik

Under socionomutbildningen blir studenterna del av flera sammanlänkande ekologier. Socionomprogrammet är en aktör i en akademisk ekologi, och det är här studenter börjar den formella socialiseringen till socionomer. Men utbildningen är också sammanlänkad med en professionell ekologi, där yrkesgrupper konkurrerar med varandra om kontroll över arbetsuppgifter (jfr Abbott, 2005, s. 246). Att studera socionomstudenters professionella socialisering handlar delvis om att undersöka relationen mellan socionomutbildningen och den professionella ekologi som studenter förbereds inför. Det innebär att studera vilken kunskap och förmåga studenter tillägnar sig, men också hur de blir del av en yrkesmässig kultur. Professionell socialisering är en form av ”indoktrinering till den etik som formar medlemmars beteende och tillhandahåller definitioner av professionalism i kontexten av deras arbete” (Everitt, 2018, s. 17, min övers.). Som föregående kapitel visat innebär det att forma en handlingsförmåga att hantera framtida arbetsuppgifter, men också att studenter hanterar symboliska gränser.

I detta kapitel skisserar jag ett teoretiskt ramverk med syfte att kunna fånga upp den mångfacetterade process som professionell socialisering innebär. Detta ramverk tar studenters meningsskapande som utgångspunkt. Det belyser studenters erfarenheter av socionomprogrammet och möjliggör att tolka hur de förstår sitt framtida yrke. Det ramverk som presenteras har vuxit fram under studiens gång. Ungefär halvvägs in i fältarbetet hade jag en idé om vad jag ville fokusera på. Mitt empiriska material hade ett innehåll som framstod som relevant och viktigt för att förstå hur socionomstudenter socialiseras. Hur jag teoretiskt skulle förstå detta innehåll och ge det en form var däremot inte lika självklart. En av de saker jag fann utmanande var att teoretiskt förstå förändring av studenternas professionella identiteter. Jag fann att Goffmans (1986) rambegrepp var tillräckligt flexibelt för att tillämpas på olika delar av mitt material, liksom för att fånga mer eller mindre påtagliga förändringar av studenternas meningsskapande. Det är ett begrepp som både är känsligt för personers erfarenheter, samtidigt som det möjliggör för en teoretisk förståelse för dessa (M. Persson, 2023, s. 51). Med andra ord låg det både nära studenters meningsskapande och gav redskap för att fånga de olika aspekter av professionell socialisering som beskrevs i föregående kapitel.

4.1 Ett interaktionistiskt perspektiv på identitet

I en övergripande betydelse svarar identitet på frågan ”vem är jag?” och ”hur ska jag handla?” (Alvesson et al. 2008, s. 6). Att socialiseras till en profession innebär att tillägna sig svar på dessa frågor i förhållande till ett arbete. Den professionella identitet socionomstudenter formar under utbildningen ger dem svar på frågorna ”vem är jag som socionom?” och ”hur ska jag handla som socionom?”. Dessa frågor skiljer sig något från varandra vad gäller deras implikationer för identitet. Den första frågan är subjektiv och individuell. Att veta vem *jag* är som socionom innebär att det finns olika socionomidentiteter, exempelvis kopplade till personlig bakgrund. Beroende på vem som ställer frågan blir svaret olika. Frågan ”hur ska jag handla som socionom” är däremot normativ. Den antyder att det finns ett rätt svar på hur man bör handla som socionom. Svaret kommer inte enbart från vad man själv anser är rätt, utan även från externa förväntningar. Exempelvis kommer förväntningar i form av normer, värderingar och kunskaper som socionomer förväntas att dela. I det avseendet är en professionell identitet som socionom kollektiv. En kollektiv identitet kommer både med en upplevd gemenskap och en plikt att handla i enlighet med gemensamma intressen (Snow, 2001). Denna förståelse av professionell identitet är både förenlig med vad som i föregående kapitel kallades för naiva respektive cyniska perspektiv på professioner. Från ett cyniskt perspektiv är det önskvärt att professionella handlar i enlighet med gemensamma intressen för att övertyga andra om professionens legitimitet och stärka dess anspråk på jurisdiktion och status. Från ett naivt perspektiv är det önskvärt att professionella handlar i enlighet med gemensamma värderingar och kunskaper för att ge klienter bästa möjliga service. I båda fallen medför identiteten normer som man professionell behöver anpassa sig efter. Samtidigt möjliggör identiteten för andra att orientera sig vid mötet med en professionell. Genom den kollektiva identiteten blir professionen som grupp ett meningsfullt socialt objekt som andra interagerar med (jfr Snow, 2001, s. 2–3).

Att en identitet är kollektiv betyder inte att det råder total enighet mellan den och hur kollektivets medlemmar erfar och uppfattar identiteten. Som framgick i föregående kapitel finns det exempelvis olika förståelser för hur det sociala arbetet bör bedrivas och sätt att göra socialt arbete på (Fargion, 2006; Liljegren, 2012a). Sådana skilda arbetssätt kan förstås som logiker som influerar den professionella identiteten (Barbour & Lammers, 2015). Till skillnad från sociala och personliga identiteter, som är relativt stabila och bygger på tillhörighet i vissa kategorier, är kollektiva identiteter i högre utsträckning ”flytande, tentativa, och övergående” (Snow, 2001, s. 3, min övers.). För att undersöka professionell socialisering behövs därför ett teoretiskt perspektiv som kan uppmärksamma variation av logiker inom den aktuella professionen, liksom hur dessa omförhandlas.

Jag använder symbolisk interaktionism som teoretiskt perspektiv. Det är ett perspektiv som fokuserar på meningsskapande. Det postulerar att människan

skapar mening genom att interagera med varandra och genom att handla gentemot olika sociala objekt (Blumer, 1969). Med sociala objekt avses ”allting som kan indikeras och refereras till”, och inkluderar således både fysiska, sociala och abstrakta entiteter (1969, s. 10–11, min övers.). Från detta perspektiv betraktas självet ses som ett socialt objekt som vi tillskriver mening genom interaktion med andra. Människan ses som aktiv, kreativ och i viss utsträckning fri i sitt meningsskapande och handlande (Charon, 1995, s. 23–24). Dessa egenskaper hos det interaktionistiska perspektivet relaterar till en grund i pragmatismen som menar att en mening inte är inneboende i objekt, utan beror på hur väl den fungerar. Idéer prövas i konkreta situationer, och när de inte visar sig fungera för att nå ett visst mål överger vi dem eller omprövar dem (Charon, 1995, s. 25). Från denna utgångspunkt belyser interaktionism föränderlighet och processer i socialt liv. Samtidigt är det ett perspektiv som förklarar social sammanhållning. I kontrast till en Hobbesiansk världsåskådning där individers egenintressen ofrånkomligen leder till konflikt är det från ett interaktionistiskt perspektiv mer relevant att fråga varför så lite social kontroll är nödvändig för att samhället ska fungera (Fine, 2012, s. 20). Interaktionismen utgår från en uppfattning att människor strävar efter att upprätthålla en konsensus om hur världen och situationer ska förstås (Abbott, 2001, s. 61–62). Sanning utgör en väv som vävs tillsammans med andra, och vi ifrågasätter den inte så länge vi inte har anledning att göra det. I detta är vi beroende av våra medmänniskor. Vi litar på att andra har verifierat det som tas för sanning:

> Truth lives, in fact, for the most part on a credit system. Our thoughts and beliefs “pass”, so long as nothing challenges them, just as bank-notes pass so long nobody refuses them. But this all points to direct face-to-face verifications somewhere, without which the fabric of truth collapses like a financial system with no cash-basis whatever. You accept my verification of one thing, I yours of another. (James, 1907/1997, s. 117)

Samtidigt belyser interaktionismen att konsensus kring hur saker och ting förhåller sig är skör. Människor behöver justera och anpassa sig efter varandra för att en gemensam definition av situationen ska vara möjlig (Stokes & Hewitt, 1976).

Identitet är från ett interaktionistiskt perspektiv ett socialt objekt som människor tillskriver en viss mening genom interaktion. Följaktligen är identitet är föränderligt och det skapas genom praktisk handling. Identitet är som Scott (2015, s. 20) påpekar ”inte något personer har, eller tillskrivs, eller förblir densamma hela sina liv, utan snarare något som kontinuerligt utspelas och utvecklas” (min övers.). På liknande sätt som idéer prövas genom praktiskt handlande behöver identiteter testas, utvärderas och omarbetas. På kollektiv nivå behöver exempelvis en professionell identitet mobilisera professionens medlemmar så de upprätthåller dess legitimitet. En profession vars värderingar och kunskapssystem inte ligger i linje med det omgivande kulturella

sammanhanget kommer ha svårt att upprätthålla legitimitet (Abbott, 1988, s. 57). Man kan tänka sig att professioner på så vis utövar ett tryck på individuella professionella att anpassa sig efter kollektiva förväntningar. Samtidigt observerar och testar individer professionella identiteter i ljuset av sina egna värderingar och preferenser (Ibarra, 1999, s. 774). Det kan finnas skillnader mellan individens professionella identitet och kollektiva ideal. En annan aspekt av ett interaktionistiskt perspektiv på identitet är att det betonar dess betydelse för handling. Identitet är inte något abstrakt utan ageras (Scott, 2015, s. 21). Kollektiv identitet ger grupper en utgångspunkt för handlande. Det formar det Blumer (1969, s. 16–16) kallar för kollektivt handlande, det vill sägande handlande som görs tillsammans med andra genom någon form av organisering. I föreliggande studie är det en profession – socionomerna – som utgör denna organisering. Det kollektiva handlande som socionomer är engagerade i är en professionell praktik, och under utbildningen förbereds studenter för denna.

En potentiell nackdel med ett interaktionistiskt perspektiv är att det riktar allt för stort analytiskt fokus mot individers meningsskapande och handlande men bortser från hur detta formas av organisatoriska och samhälleliga strukturer. Den empiriska världen har en obeveklig karaktär som kräver anpassning (Blumer, 1969, s. 22). Denna obeveklighet har både materiella och sociala former som begränsar människors möjlighet att handla (Fine, 2012, s. 54–55). Det sociala arbetets praktik formas av vad socionomer kan göra inom ramen för sin anställning och bestäms lagar, policy och organisationsspecifika praktiker. Vidare formas det av en formell professionell bas av kunskaper, färdigheter och värderingar (Healy, 2022, s. 17–19). Detta har socionomstudenter själva inte mycket kontroll över. Samtidigt bestämmer sådana saker förutsättningar för socionomers professionella identiteter. Vidare är socialisering en form av social kontroll. På samhällsnivå är socialisering en process som reproducerar ojämlika samhällsstrukturer (Guhin et al. 2021, s. 116). På mer lokal nivå utövar grupper social kontroll genom att gruppmedlemmar indikerar till varandra vad som är accepterat beteende och inte (Fine, 2012, s. 26–27). Socionomstudenters professionella socialisering är på så vis både influerat av det samhälleliga sammanhang där de kommer arbeta och det sociala sammanhang de är del av under utbildningen.

I detta kapitels återstående delar skisserar jag ett analytiskt ramverk som kan fånga växelspelet mellan studenters aktiva görande av identiteter och de organisatoriska och sociala sammanhang de socialiseras inom.

4.2 Ramar som meningsarbete

Jag ser professionell identitet som en kollektiv identitet. Som sådan medför den känsla av gemenskap och normer för handlande. Som andra sociala objekt är professionell identitet inte något givet och fastslaget en gång för alla. Dess

mening omförhandlas genom interaktion och påverkas av institutionella och organisatoriska sammanhang. För att fånga dessa aspekter är det nödvändigt att använda begrepp som är tillräckligt flexibla för att förstå individers meningsskapande men som ändå inte är blinda för betydelsen av institutioner och organisationer. Begreppet ram anser jag har dessa egenskaper. En ram är ett tolkningschema som låter personer svara på frågan ”vad är det som pågår här?” (Goffman, 1986, s. 21). Beroende på hur individen tolkar situationen, det vill säga vilken ram hon använder, kommer hon agera på ett särskilt sätt. Att se handlande som något som görs i utgångspunkt i ramar reflekterar ett interaktionistiskt synsätt som säger att människor handlar baserat på den mening som de tillskriver sociala objekt. Att rama in en situation är en aktiv och social process, en form av meningsarbete där olika uppfattningar kan stå i motsättning till varandra (Benford & Snow, 2000). Begreppet har också en fenomenologisk prägel. För Goffman är ramar olika sätt att organisera erfarenhet (A. Persson, 2019, s. 58–59). Rambegreppet fångar därför hur människor fenomenologiskt upplever sin omvärld.

4.2.1 Väglett görande

Goffman tar Alfred Schütz resonemang om ”vardags-verklighet” som utgångspunkt. Schütz menar att människor agerar i ett ”klar-vaket” tillstånd i en vardags-verklighet. Denna är delad med andra och förmedlad till individen genom ansamlade erfarenheter hos de som levt i den tidigare (Schütz, 1962, s. 208–209). Vardags-verkligheten består av institutioner som formats och omformas genom interaktion och upprepat handlande (jfr Berger & Luckmann, 1966, s. 76–77). Det är en värld ”inom-räckhåll” för våra vardagliga göranden. Att något är inom-räckhåll innebär att det är direkt möjligt att komma i kontakt med, antingen direkt där man befinner sig eller genom att man förflyttar sig. Världen inom räckhåll är också baserad på tidigare erfarenheter av att ha gjort något som man bedömer möjligt att göra igen, liksom göranden som man bedömer som möjliga i framtiden. Vardags-verkligheten är för Schütz konkret och praktisk. Den bjuder på motstånd som behöver hanteras (Schütz, 1962 s. 222–227). Men det finns enligt Schütz också andra plan av varande som skiljer sig åt från vardags-verkligheten. Att drömma, religiösa upplevelser, och vetenskaplig reflektion, är exempel på det. Han kallar vardags-verkligheten och andra plan av varande för meningsprovinser. Dessa är åtskilda från varandra och karaktäriseras av specifika ”kognitiva stilar” (Schütz, 1962, s. 230–233). Att fantisera skiljer sig från upplevelser av vardags-verkligheten genom att vi inte är bundna till tid och rum. Inte heller åstadkommer vi något genom att fantisera. På liknande sätt skiljer sig drömvärlden från vardag-verkligheten. Medan den senare karaktäriseras av full uppmärksamhet mot livet, karaktäriseras den senare av att man slappnar av och vänder sig bort från livet (Schütz, 1962, s. 234–235, s. 240).

Goffman anser att åtskillnaden mellan en klarvaken värld och andra världar alltför grov. Även den klarvakna världen utgörs av olika plan som strukturerar människors erfarenheter, enligt honom (1986, s. 5–6). Han problematiserar vad han hos Schütz ser som en förenklad bild av hur människor upplever vardags-verkligheten (Ahrne, 1981, s. 52–53). Han gör det genom att presentera ett antal olika sätt som individer upplever vardagsverkligheten. Dessa bygger på att individer tillämpar olika ramar. En ram är väglett görande, ”guided doings”, som innebär att den kommer med en uppsättning standarder för handling (Goffman, 1986, s. 22). Att rama in en situation innebär att förhålla sig till en uppsättning sociala koder och regler som betraktas som gällande den situationen. Att rama in en situation som exempelvis en fotbollsmatch medför en uppsättning koder, liksom formella regler för hur en sådan match går till. Goffman problematiserar även Schütz (1962) resonemang om meningsprovinser genom möjligheten att använda fel ram. Även om vi är ”klar-vakna” är det möjligt att tolka situationen felaktigt. Det kan vara en skillnad mellan vad vi tror pågår och vad som faktiskt pågår. Så är exempelvis fallet när det vi tar för verklighet i själva verket är påhitt och fabricerat av någon annan (Goffman, 1986, s. 83–85).

Goffman gör en övergripande distinktion mellan sociala och naturliga ramar. Det är de förra som är väglett handlande och som baseras på någon form av intention. De senare är däremot inte det, utan ett resultat av exempelvis fysiologiska, biologiska, eller fysiska processer (Goffman, 1986, s. 21–23). Att solen går upp på morgonen är en naturlig ram. Likaså att känna hunger. Goffman hintar att naturliga ramar ofta faller inom naturvetenskapens domän. Sociala ramar, det vill säga väglett görande, kräver däremot tolkning för att förstås. Geertz (1973, s. 5–7) illustrerar betydelsen av tolkning av mänskligt handlande genom att poängtera hur något så simpelt som en blinkning kan betyda en mängd olika saker. Det kan exempelvis både vara en ofrivillig ryckning i ögonlocket eller ett konspiratoriskt tecken. Om det förra är fallet har vi att göra med en naturlig ram. Det ligger i så fall ingen intention bakom blinkningen. Om det senare är fallet är en social ram gällande. Distinktionen mellan naturliga och sociala ramar motsvarar vad som inom symbolisk interaktionism kallas för icke-symboliskt och symboliskt handlande, där det är det senare som karaktäriserar en stor del av mänskligt liv (Charon, 1995, s. 40–45). Sociala ramar exkluderar inte naturliga ramar. De begränsas av och behöver anpassas till den fysiska världen, och denna värld behöver i sin tur ofta anpassas efter sociala ramar. Goffman exemplifierar detta med ett parti damspel. Det består av väglett handlande i form av strategiska drag, liksom väglett handlande för att flytta brickorna. I det första fallet är handlandet i hög utsträckning symboliskt. Det spelar i princip ingen roll hur brickorna flyttas, så länge draget är strategiskt. Att väl flytta brickorna är däremot tydligare bundet till naturliga ramar:

> Thus each play in checkers involves two radically different bases for guidance: one pertains to quite physical matters—to the physical management of the vehicle, not the sign; the other pertains to the very social world of opposing positions that the play has generated, wherein a move can equally well be made by voices, gesture, or the mails, or by physically shifting a checker by the fist, any combination of fingers, or the right elbow. Behavior at the board can easily be separated into making moves and shifting checkers. (Goffman, 1986, s. 23–24)

Den symboliska handlingen att göra ett drag är således analytiskt åtskild från den icke-symboliska handlingen att flytta brickor. Den sociala ramen damspel behöver anpassas efter och utföras i en fysisk värld.

En annan åtskillnad Goffman gör är den mellan primära ramar och transformeringar av dessa. En primär ram är en grundläggande tolkning av situationen. Genom att använda en primär ram blir situationen meningsfull, den börjar betyda något (1986, s. 21). En transformering innebär att en ram ”stäms om” och börjar betyda något annat än vad den ursprungligen gjorde (1986, s. 40–47). Transformering innebär att en aktivitet utförs på ett sätt som efterliknar en annan, icke-transformerad aktivitet. En lek kan bestå av en transformering av en primär ram. Att exempelvis leka ett slagsmål innebär att den primära ramen slagsmål får en annan betydelse än vad det har som icke-transformerad aktivitet. För de som deltar i leken, liksom för utomstående betraktare som förstår att det är lek, har det inte statusen av ett riktigt slagsmål. Samtidigt gör transformeringen aktiviteten mer tvetydig – både för utomstående och för lekens deltagare kan vara svårt att avgöra om det är lek eller allvar (M. Persson, 2023, s. 54). Likt åtskillnaden mellan sociala och naturliga ramar är åtskillnaden mellan primära ramar och transformeringar en nyansering av Schütz’ vardagsverklighet. Flera typer av aktiviteter pågår samtidigt. Exempelvis hör en iscensatt bilolycka under en filminspelning till den primära ramen filminspelning. Den iscensatta bilolyckan är en transformering av en primär ram, det är en spelad bilolycka.

En ram ger en definition av situationen. Definitionen måste dock få stöd av de faktiska omständigheterna. En ram behöver ”förankras” i verkligheten, bekräftas av empiriska observationer (Bedford & Snow, 2000, s. 619). Det kan vara observationer av den aktivitet som pågår, eller av sociala objekt som har en relativt bestämd kulturell betydelse.

> /…/ frameworks are not merely a matter of mind but correspond in some sense to the way in which an aspect of the activity itself is organized – especially activity directly involving social agents. Organizational premises are involved, and these are something cognition somehow arrives at, not something cognition creates or generates” (Goffman, 1986, s. 247)

Även om det är möjligt är det svårt att definiera en situation om definitionen inte har stöd av den yttre verkligheten. Personer söker efter information för att

göra rätt tolkning av situationen. Detta innebär att de kan byta ram när mer information blivit tillgänglig. Det som vid första anblicken framstår som en olycka, kan visa sig vara en filminspelning om vi uppmärksammar saker som kameror och ett filminspelnings-team (Aspers, 2001, s. 277). Detta betyder att en individ inte är fri att definiera situationen som hon vill. Definitioner är beroende av etablerade institutioner och att de delas av andra deltagare i situationen (A. Persson, 2019, s. 61–62). Jag följer Lee Wood et al. (2018, s. 250) som menar att en ram konstrueras genom att personer sätter samman olika kulturellt signifikanta objekt. I linje med en interaktionistisk tradition kallar jag sådana objekt för symboliska objekt. Det är objekt som representerar en mening som människor har kommit överens om och som används för att kommunicera denna mening (Charon, 1995, s. 40–41). När exempelvis en ridå dras upp symboliserar det att en pjäs börjar. Ridån förankrar en ram som definierar det som äger rum på scenen som en pjäs (Goffman, 1986, s. 251–252). Ridån är ett symboliskt objekt, liksom lokalen pjäsen äger rum i. De symboliserar att det pågår en viss aktivitet, och deltagarna i situationen känner igen dessa symboler. Till skillnad från Lee Wood et al. (2018, s. 250) menar jag att de objekt som formar en ram inte nödvändigtvis är materiella, utan även kan bestå av abstrakta objekt som exempelvis ideologiska övertygelser. Dessa blir dock materiella när personer kommunicerar dem.

Goffman (1986, s. 10) är intresserad av att analysera så kallade strimmor av aktivitet. Han är fokuserad på situationer. Professionell socialisering är däremot en framåtblickande process, där individer utvecklar kollektiva förståelser för det arbete som väntar (Everitt, 2018, 17–18). Förutom att besvara den situationsbaserade frågan ”vad är det som pågår här?” kan begreppet ram användas till att besvara frågor om hur en praktik bör utföras. Jag lutar mig därför mot Winchester och Guhins (2019) konceptualisering av ramar som normativa, intersituationella samt relaterade till en viss praktik. Enligt dem är ramar “attached to practices across situations (both temporally and spatially) and furnish expectations for how a practice ought to be performed, subjectively experienced, and evaluated (by oneself and others)” (Winchester & Guhin, 2019, s. 34). Med denna utgångspunkt ser jag socialisering som en process där personer lär sig vilka ramar som används inom en praktik. Genom att lära sig dessa ramar utvecklar personer en handlingsförmåga som är relevant för den specifika praktiken.

4.2.2 Socialisering

Socialisering kan dels ses som den process som möjliggör för mänskligt handlande och kommunikation i allmänhet, dels som en process som möjliggör detta i specifika sammanhang. Berger och Luckmann (1966) kallar det förstnämnda för primär socialisering och den senare för sekundär socialisering. Primär socialisering är generell och grundläggande i bemärkelsen att alla

samhällsmedlemmar genomgår den. Genom denna process, som äger rum under barndomen, tar individen över sina föräldrars och det omgivande samhällets värld. Den värld som individen tar över är begränsad till ett visst perspektiv. Perspektivet bestäms av den samhällsposition som hon föds in i och hennes signifikanta andra (Berger & Luckmann, 1966, s. 149–143). Signifikanta andra är personer som individen anser är viktiga och som hon modellerar sitt beteende efter. Hon gör så genom att uppmärksamma samma sociala objekt som dem och genom att handla mot dessa sociala objekt på ett liknande sätt (Charon, 1995, s. 70). Primär socialisering innebär att individen lär sig abstrahera perspektiv från signifikanta andra. Berger och Luckmann lutar sig i stor utsträckning mot Mead (2015), som menar att individen lär sig att abstrahera attityderna hos signifikanta andra till en ”generaliserad andre”. För Mead formas självet av en process där individen lär sig se sig själv genom en generaliserad andre som består av attityder inom det samhälle eller del av samhället som hon är del av. Förmågan att se sig själv utifrån en generaliserad andre gör det möjligt att organisera handlande i specifika situationer. Institutioner uppstår i ett samhälle när det råder ett enhetligt sätt att handla i en viss situation (1934/2015, s. 154–155, 167).

Enligt Mead förutsätter formeringen av självet ett socialt sammanhang som individen föds in i. Eftersom man inte väljer viktiga signifikanta andra som föräldrar eller samhällsposition är primär socialisering delvis tvingande. Individers agens inom sociala positioner är kringskuren av det utrymme som positionen ger (Guhin et al. 2021, s. 116). Skeggs (1997/1999, s. 21) formulerar detta förhållande på följande vis: ”Vi ärver också sätt att förstå; vi ärver de innebörder och den mening som hör samman med sociala positioner och kunskapspositioner”. Detta innebär att samhällsstrukturer reproduceras genom socialisering. Vilka kunskaper som anses relevanta för individer att lära sig kan variera exempelvis efter genus och klass (Freidson, 2001, s. 28). Samtidigt förekommer variationer mellan personer som delar social position. Detta har att göra med att världen filtreras genom de signifikanta andra som förmedlar den till individen (Berger & Luckmann 1966, s. 151). Signifikanta andra ger ett perspektiv på världen som inte nödvändigtvis är identiskt med andra personer som delar samma sociala position. Variation uppstår också på grund av det ovissa förhållandet mellan ”jaget” och den generaliserade andre. Det råder enligt Mead en viss åtskillnad mellan hur ”jaget” handlar och den generaliserade andre, vilket gör att en handling inte helt och fullt går att förutses. Institutioner är under ständig formering eftersom individers handlande inte nödvändigtvis ligger exakt i linje med attityderna hos en generaliserad andre (Mead, 1934/2015, s. 175–178).

I likhet med sekundär socialisering, som beskrivs mer ingående nedan, innebär primär socialisering en läroprocess. Genom socialisering tillägnar sig individen kunskap om världen och hur hon bör handla i den. Goffman (1986, s. 33) noterar att detta innebär en läroprocess som möjliggör för individen att

”omvandla världen till en plats som är avsevärt styrd av, och begriplig i form av, sociala ramverk” (min övers.). Det är ramar som gör världen meningsfull, och som i likhet med Meads generaliserade andra föreskriver ett visst sätt att handla. En stor del av de kunskaper och förmågor som krävs för att handla i enlighet med ramar tas för givet. Konventioner om hur man bör bete sig i specifika sammanhang uppmärksammas exempelvis endast när de bryts (Spillman, 2020, s. 25). Ahrne (1981, s. 49–50) beskriver hur vardags-verkligheten framstår för individen och de kunskaper som behövs för att hantera bestyr i denna värld: ”Det är den mest nödvändiga och mest påtagliga verkligheten som vi måste behärska för vår överlevnad och för vår trevnad. Det är genvägen till bussen, det är kunskapen om hur kaffeautomaten fungerar och vad man kan dra av i deklarationen. Det är en blandning av formella och informella, triviala och viktiga kunskaper om föremål och människor”. Förutom sådana kunskaper innefattar primär socialisering också kunskaper om normer och värderingar, det vill säga kunskaper om som är gott och önskvärt och vad som inte är det.

Professionell socialisering är en form av sekundär socialisering. Denna typ av socialisering skiljer sig från primär genom att den äger rum efter. Den är också mer exklusiv, och går ut på att vissa samhällsmedlemmar tillägnar sig specialiserad kunskap för att utföra en viss praktik (Berger & Luckmann, 1966, s. 158). Specialiserad kunskap kan vara kunskap som krävs för att utföra ett visst yrke, men också kunskap som är förbunden med andra typer av identiteter. Det kan innefatta tekniska färdigheter, men också en förändring av hur man tolkar sociala objekt. Becker (1953) visar exempelvis att personer som börjar röka marijuana behöver lära sig att röka marijuana på ett tekniskt korrekt sätt. Men de behöver även lära sig känna igen effekten av att vara ”hög” och tolka denna på ett positivt sätt. Då jag i denna avhandling förstår socialisering som en process där individen konstruerar ramar och lär sig att tillämpa dessa, innebär sekundär socialisering att konstruera ramar som är identitets-specifika. De är identitets-specifika då de hjälper individen att tolka och handla i situationer som identiteten är bunden till. Att till exempel lära sig en ny sport innebär att konstruera ramar för att hantera situationer som är bundna till sporten. En ram kan exempelvis definiera situationen som träning eller match, och individen behöver veta vad som förväntas av henne i båda dessa situationer. Ramar bundna till sporten kan också vara applicerbara i andra sammanhang. När så är fallet påverkar de hur individen uppfattar sin omvärld på ett mer övergripande plan. Ideal som att kämpa och lagarbete kan både vara viktiga för sporten och för att lagmedlemmar ska förändras till bättre individer (Kleinman & Fine, 1979). Sekundär socialisering kan därför förändra individens meningsskapande även i andra sammanhang. Om en identitet gör anspråk på att ändra grundläggande uppfattningar om världen krävs intensivare socialisering jämfört med om den ligger i linje med individens ursprungliga uppfattningar (Berger & Luckmann, 1966, s. 165).

Från denna utgångspunkt innebär professionell socialisering att personer gemensamt konstruerar ramar som låter dem förstå och hantera situationer och problem som är specifika för professionen. Under professionsutbildningar genomgår studenter erfarenheter som triggar dem att skapa mening kring sitt framtida arbete (Everitt, 2018, s. 18). Till skillnad från Goffmans situationella perspektiv, som fokuserar på här och nu, konstruerar studenter ramar som de ska tillämpa i framtiden. För mitt syfte är Lee Wood et al. (2018, s. 251–252) distinktion mellan inramning och modellering av ramar användbar. Det förstnämnda innebär att tillämpa en ram i den specifika situationen. I en utbildningskontext skulle exempelvis ”föreläsning”, eller ”seminarium” vara exempel på inramning av en situation. Modellering handlar däremot om att konstruera ramar för framtida situationer. Det innebär att ha ramar i beredskap och förmåga att handla i enlighet med dessa. Medan det inte alltid är klara skott mellan inramning och modellering (Lee Wood, s. 251), är det främst modellering av ramar som undersöks i analysen. Jag använder begreppet *laminering* för att beskriva när en ram får ett extra tolkningslager. När en ram lamineras ändras delvis dess betydelse. Denna process är snarlik transformering, som innebär att en ram ”stäms om” och börjar betyda något annat än vad den ursprungligen gjorde. En laminering innebär att en transformering inkorporeras i den ursprungliga ramen (Goffman, 1986, s. 82). Lamineringar lagras ovanpå varandra, vilket bidrar till flera olika tolkningslager (Scott, 2015, s. 77). Min användning av lamineringsbegreppet innebär att ramens betydelse blir mer mångfacetterad. Den primära ramen gäller fortfarande, men har fler nyanser än tidigare. Denna modell gör det möjligt att studera socialisering som en heterogen och ofta motsättningsfylld process (jfr Guhin et al. 2021, s. 112–113). Ramar och lamineringar kan vara motsättningsfyllda, och individer kan förhålla sig till dem på olika sätt.

4.2 Ramars betydelse för identitet

Socialisering innebär alltså att konstruera ramar som är viktiga för att hantera situationer som en identitet medför. I denna del går jag djupare in på hur sambandet mellan ram och identitet ser ut. Jag väljer att lyfta fram tre aspekter av ramars betydelse för identitet. Dessa är normativitet, riktning av uppmärksamhet och gränsarbete.

Det första sättet ramar påverkar identitet är genom att vara normativa. Att ramar är normativa innebär att de medför kulturella förväntningar på hur en praktik bör utföras (Winchester & Guhin, 2019, s. 35). Det handlar inte enbart om vad som bör göras i en viss situation, utan även om moral, värderingar, och känslor i förhållande till en praktik. Winchester och Guhin (2019, s. 35) menar att en ram inte enbart svarar på frågan ”vad är det som pågår här?”, utan även ”hur ska det göras?”, och ”hur ska det kännas?”. Den senare frågan tillför

en emotionell dimension till Goffmans konceptualisering av ramar. Han uppmärksammar inte ofta känslors betydelse för hur erfarenhet organiseras. Snarare betraktar han känslor som något som behövs hållas i schack för att personer inte ska bryta mot ramens normativa förväntningar (A. Persson, 2019, s. 59). Winchester och Guhin (2019, s. 35) visar exempelvis hur amerikanska evangeliska kristna använder den normativa ramen ”uppriktighet” vid bön. Att be uppriktigt innebär att det råder samstämmighet mellan bönens innehåll och individens inre. Denna normativa ram används för att lära sig be och utvärdera om bönen utförts korrekt. Normer är således relaterade till kunskap och förmåga. De säger hur något bör utföras och kännas och individen behöver lära sig det som krävs för att leva upp till detta. Ramar kan variera avseende hur detaljerade normer de medför. Goffman (1986, s. 21) skriver att vissa ramar är ”… neatly presentable as a system of entities, postulates, and rules; others—indeed most others—appear to have no apparent articulated shape, providing only a lore of understanding, an approach, a perspective”. En ram kan ha formaliserade regler eller instruktioner för hur något ska göras. Dess normer kan också vara tysta och oartikulerade. När så är fallet behöver individen lära sig dessa genom att använda ramen. Lee Wood et al. (2018, s. 251) påpekar exempelvis, med hänvisning till Mears (2011), att modeagenter instinktivt kan känna igen rätt ”look” för ett uppdrag, utan att nödvändigtvis kunna specificera vad som gör den rätt. I det fallet har modeagenten lärt sig en ram med specifika normer för vad som utgör rätt ”look” genom upprepad erfarenhet av ramen.

En rams normer kan gälla hur personer bör känna. De medför känsloregler som föreskriver vilka känslor som förväntas efterleva i en situation eller praktik (Bergman Blix & Wettergren, 2022, s. 973–974). Känsloarbete innebär att hantera sina känslor på ett sätt som är i linje med dessa (Hochschild, 2012). Personer kan vara olika vana med att hantera en rams känsloregler. Genom habituering blir känsloreglerna ”bakgrundade” och kräver mindre uppmärksamhet (Wettergren & Bergman Blix, 2022 s. 975). Wettergren och Bergman Blix framhäver exempelvis att genom erfarenhet av en ram kan professionella – i deras fall åklagare – lära sig dess känsloregler och hantera känslor på ett mer oreflekterat sätt jämfört med mer oerfarna.

En andra aspekt av ramars betydelse för identiteter är att de riktar uppmärksamhet. De säger vad som är relevant och inte i en viss situation. Beroende på hur en situation definieras uppmärksammar vi vissa objekt och ignorerar andra (Charon, 1995, s. 39). När handlande görs med utgångspunkt i en ram betraktas vissa aspekter av situationen som innanför ramen, medan andra hamnar utanför. Ramen kanaliserar deltagares uppmärksamhet, vilket gör att aktiviteter som försiggår utanför ramen betraktas som irrelevanta och behöver mer eller mindre ignoreras (Goffman, 1986, s. 201–202). Den bestämmer vad som är relevant för att ett visst projekt ska kunna genomföras (jfr Schütz, 1962, s. 213–214). Vad som är av relevans beror på den identitet som individen

handlar i egenskap som. I egenskap av exempelvis modefotograf kan saker som kameror, film, och assistenter betraktas som relevanta, medan saker som att vara svensk medborgare inte är det (se Aspers, 2001, s. 276). Max Persson (2023) utvecklar begreppet identitetsram som beskriver vilka aspekter av en person som är relevant för en specifik identitet. En identitetsram ”advances a particular focus through which *some thing* is perceived, experienced, and understood as *something*, with particular meanings and relevance” (M. Persson, 2023, s. 55). Ramen påverkar vad som är i bakgrunden och vad som är i framgrunden i individers meningsskapande, och den behöver upprätthållas gemensamt. Han visar att elever vid en elitskola tonar ned betydelsen av klassbakgrund vid skapandet av en kollektiv identitet. Genom att använda en meritokratisk ram lade de inte vikt vid objekt som symboliserade en hög klassposition. Ramen omvandlade saker som märkeskläder, sociolekt, och semesterresor till icke-saker. De var bakgrundade och inte något att inte lägga märke till. Att bryta mot denna ram hörde till ovanligheterna och hade inte stöd av eleverna som kollektiv (M. Persson, 2023, s. 150–151, 155). M. Perssons konceptualisering av ramar är användbar för att förstå vad som hör till en identitet och vad som inte gör det, sett från gruppens eget perspektiv.

Ramars kanalisering av uppmärksamhet har betydelse för utförandet av en praktik. Grupper har specifika sätt att separera det relevanta från det irrelevanta, och gruppmedlemmar socialiseras till att fokusera på vissa saker och ignorera andra (Zerubavel, 2006, s. 25). Exempelvis skiljer professioner sig åt vad de betraktar som relevant och inte för att diagnosticera problem. En profession bortser från de aspekter av ett problem som den inte kan hantera med sitt kunskapssystem. Tvetydigheter som betraktas som irrelevanta för problemet ignoreras (Abbott, 1988, s. 40–41). För att bli del av en profession krävs att individen lär sig dess normer för mental fokusering:

> Thus, whereas some professions explicitly limit the scope of their members' attention, others specifically train them to try to notice "everything," as evident from comparing the highly restrictive style of mental focusing so common among experimental researchers (who are trained to manipulate variables in a pronouncedly decontextualized manner) or surgeons to the way police detectives and investigative reporters, for example, are trained to look for evidence practically "everywhere." (Zerubavel, 2006, s. 18–19)

Detta är en viktig del av professionell handlingsförmåga. Det kan exempelvis förklara hur studenter lär sig hantera känslor på olika sätt. Att läkarstudenter tränas i att inte bli känslomässigt engagerade (Beagan, 2001, Haas & Shaffir, 1982; Smith & Kleinman, 1989), kan tolkas som att de lär sig använda en ram som exkluderar känslomässiga aspekter av situationen. På liknande sätt kan juriststudenter sägas använda en ram som fokuserar på juridiska aspekter av klientens situation för att framstå som objektiva (jfr Flower, 2014).

Det tredje sättet ramar har betydelse för identitet är att de styr gränsarbete. Genom gränsarbete skapar kollektiv en gemenskap och åtskillnad från andra

(Owens et al. 2010, s. 491). Som Persson (2023, s. 55) påpekar är det genom ramar som individer och grupper tar sig an och blir tillskrivna en identitet. Det är ramen som avgör gränserna för identiteten. Gränsarbete är de handlingar som materialiserar och införlivar ramens gränser. Det möjliggör att ”separera insiders från outsiders, moral från omoral, värdig från ovärdig, och rent från orent” (Nästesjö, 2024, s. 73, min övers.). Gränser kan vara sociala och symboliska. Symboliska gränser utgörs av “konceptuella åtskillnader sociala aktörer gör för att kategorisera objekt, personer, praktiker, och även tid och rum” (Lamont & Molnár, 2002, s. 168, min övers.). Individer och grupper särskiljer och kategoriserar sociala objekt genom symboliska gränser. Genom att ”karva ut” ut en viss sak och placera den i en kategori görs saken begriplig (Zerubavel 1991, s. 5). Detta gäller för alla typer av sociala objekt. Till exempel klumpar vi vanligen samman grapefruktjuice och apelsinjuice till kategorin ”juice”, medan vi delar vin från denna kategori (Zerubavel, 1996, s. 421–422). På liknande sätt behöver identiteter avgränsas och definieras. I vissa situationer är det individens personliga egenskaper som är relevanta och definierar identiteten. Andra gånger kan det vara hennes tillhörighet i olika gemenskaper som familj och yrke (M. Persson, 2023, s. 56). Gränserna för identiteten påverkas av den ram som används.

Sociala gränser är objektifierade symboliska gränser. De strukturerar människors handlingsmöjligheter och tillgång till resurser (Lamont & Molnár, 2002, s. 168–169). Detta begrepp är snävare än symboliska gränser då det endast berör människor. Sociala gränser formar de hinder och möjligheter människor har utifrån sin sociala position. Klass, etnicitet, och professioner är exempel på sociala positioner som möjliggör somliga handlingsmöjligheter och exkluderar andra. Både symboliska och sociala gränser är sociala konstruktioner. Jag ser sociala gränser som byggstenar i vad Anders Persson (2019, s. 61) kallar samhällelig social konstruktion. Det är institutioner som växer fram över tid och strukturerar människors handlande. I likhet med institutioner är sociala gränser tröga att förändra. Symboliska gränser ser jag däremot som ett resultat av vad A. Persson kallar individuella sociala tolkningar av situationer. Det är en mer situationsbunden och skör form av social konstruktion. Det betyder inte att symboliska gränser per definition är flyktiga. De är däremot mer dynamiska än sociala gränser och kan användas strategiskt för att utmana eller upprätthålla etablerade institutioner (Lamont & Molnár, 2002, s. 168). Den professionsforskning som i kapitel två kallades för cynisk fokuserar i hög utsträckning på sociala gränser. Det är forskning som ser professioner som aktörer som strävar efter att uppnå exklusiv legal rätt att utföra ett visst arbete, vilket leder till sociala privilegier som högre inkomst och makt (Saks, 2016, s. 175–176; jfr Lamont & Molnár, 2002, s. 169). Denna forskning studerar gränser mellan en profession och andra aktörer, som andra yrkesgrupper, staten och marknader. Professioner är dock inte färdigpaketerade sociala entiteter, utan behöver definiera sina gränser (Liu, 2018, s. 46). Som framgått

i kapitel två var genus, utbildning och religion viktiga sociala gränser för att det sociala arbetet skulle formeras.

> Social work emerged when actors began to hook up the women from the first area with the scientifically trained workers from the second with the non-church group in the third. All those people are placed "within" social work, and the others ruled outside it. (Abbott, 1995, s. 558).

Detta förklarar dessvärre inte varför just dessa gränser var viktiga för det sociala arbetets formering. Angående genus konstaterar Abbott att det utgjorde ”… organizing differences in a set of institutions or work sites that are somehow adjacent in social space” (1995, s. 557). Det framgår inte varför det fanns en åtskillnad mellan män och kvinnor som utförde ett visst socialt arbete. Genom att se gränsdragningsarbete som en aktivitet som görs med utgångspunkt i en ram är det möjligt att förstå varför vissa gränser betraktas som relevanta och andra inte. Det innebär att rikta fokus mot symboliskt gränsarbete som personer gör på mikronivå.

Gränsarbete är olika sätt att göra, upprätthålla och hantera symboliska gränser. Detta kan göras på olika sätt. Gränser kan dras och förstärkas, men de kan också suddas ut och göras mer porösa (Liu, 2018, s. 48). Langley et al. (2019) gör en åtskillnad mellan konkurrerande och samarbetande gränsarbete. Det förra innebär att försvara, utmana och skapa gränser för att särskilja sig från andra och få vissa fördelar. Att dra gränser är en sådan form av gränsarbete. Det senare innebär att samarbeta över gränser för att nå gemensamma mål. Det görs genom att förhandla, anpassa och tona ned gränser (Langley et al. 2019, s. 9, 26). Omständigheter kring en identitet kan medföra behov av olika sorters gränsarbete. När det råder oklarhet kring en identitet kan gruppen försöka lösa detta genom att förtydliga dess gränser (Laitin, 1998, s. 16). För professioner kan ett behov av gränsdragning uppstå när de gör liknande saker, eller när arbetsuppgifter överlappar (Norris, 2001, s. 25). Samarbetande gränsarbete har en mer pragmatisk karaktär och kan exempelvis syfta till att utföra ett visst arbete. Det kan också handla om att vidga gränserna för en grupp som en form av mobilisering. Så är fallet när sociala rörelser adresserar ett problem med en ram som är tillräckligt inkluderande för att andra sociala rörelser ska engagera för samma mål. Att exempelvis betrakta ett problem som ett uttryck för social orättvisa möjliggör att andra grupper som kämpar för social rättvisa att engagera sig i det (Benford & Snow, 2000, s. 618–619). Gränserna för den sociala rörelsen anpassas och vidgas.

4.2 Konstruktion av ramar genom resurser

I avhandlingens analys undersöks vilka ramar socionomstudenter använder för att skapa mening kring det sociala arbetets praktik. Ramar har betydelse

för hur individer förstår, upplever och utför en social praktik. De riktar uppmärksamhet till vissa objekt och lämnar andra i bakgrunden. Vidare styr de gränsarbete för att skapa och upprätthålla en kollektiv identitet. I denna del går jag vidare med att beskriva hur ramar konstrueras.

Tidigare beskrev jag att ramar konstrueras genom att individer sätter samman symboliska objekt, det vill säga objekt som det råder en delad uppfattning om vad de representerar. Symboliska objekt ger ledtrådar om vem det är vi interagerar med. De låter oss placera andra i en social kategori som är meningsfull för oss, liksom för andra att placera oss. Konceptualiseringen av ramar som sammansättning av symboliska objekt ligger i linje med Goffmans (1959) arbete om själv-presentationer. Där beskriver han hur vi i vår vardag söker information om personen vi har framför oss. I detta sökande vänder vi oss mot tecken som signalerar vilken typ av person vi interagerar med.

> For those present, many sources of information become accessible and many carriers (or 'sign-vehicles') become available for conveying this information. If unacquainted with the individual, observers can glean clues from his conduct and appearance which allow them to apply their previous experience with individuals roughly similar to the one before them or, more important, to apply untested stereotypes to him. (Goffman, 1959, s. 13)

Informationen är nödvändig för att veta vilka förväntningar på beteende, det vill säga vilken ram, som föreligger. Symboliska objekt är bärare av information som möjliggör för personer att klassificera varandra och definiera situationen. Dessa objekt är inte nödvändigtvis jämnt fördelade. De kan vara exklusiva för en specifik grupp. Personer har olika möjlighet att konstruera ramar eftersom identiteter inte är möjliga för alla. Identitetsanspråk behöver uppfattas som rimliga av omgivningen (Laitin, 1998, s. 16–17). Ramar som är förbundna med en identitet kan endast konstrueras om individen har tillgång till rätt sorts symboliska objekt. Jag kallar sådana exklusiva objekt för *identitetsresurser*. Det är symboliska objekt som är värderade inom ett visst sammanhang och som betraktas som nödvändiga för att konstruera de ramar som en identitet medför. De är exklusiva i bemärkelsen att de är ojämnt fördelade, exempelvis efter klass, genus, etnicitet och ålder. De är också ojämnt fördelade utifrån individers skilda erfarenheter och tidigare socialisering. En ram kan ställa krav på viss kunskap och förmåga. Som exempel kräver ramen ”höjdhopp” förmåga att hoppa över en ribba på ett visst sätt. Resurser för att konstruera denna ram är dels kunskap om regler för höjdhopp, men också fysiska förmågor som varierar efter exempelvis ålder och träningsbakgrund. På grund av olika tillgång till relevanta identitetsresurser har individer olika möjlighet att konstruera ramen höjdhopp.

Vissa identitetsresurser förutsätter medlemskap i en organisation. Det kan röra sig om en förening, ett företag eller en skola. Det kan också vara en familj eller en stat. Kännetecknande för alla organisationer är att de för samman vissa

människor och utesluter andra (Ahrne, 1994, s. 1–5). Somliga resurser blir del av individen genom att hon tillhör organisationen:

> Resources that a person acquires through socialization in the organization become internalized. The upbringing in the family, the education at school, in-house training, the training one gets in a sports club or in a party, are organizational resources (investment in human capital) that give varying preconditions for actions on behalf of the organization. (Ahrne, 1994, s. 40)

Det innebär att vissa resurser som härstammar från en organisation kan användas för att konstruera en ram även i andra sammanhang. Individer ackumulerar resurser under livets gång, vilket ger dem olika möjligheter att forma identiteter (Gonsalves et al. 2022, s. 4). Med min begreppsapparat så innebär det att individer har olika förutsättningar att konstruera ramar och möjlighet att handla i linje med en specifik ram. Jag följer Nasir och Cooks (2009, s. 43) som menar att identitetsresurser både kan vara materiella och lokaliserade i en miljö, och vara bundna till specifika personer. Jag skiljer på tre typer av resurser: personliga resurser, kunskapsresurser, och relationella resurser.

Personliga resurser är bundna till en specifik person som har betydelse för en praktik. De är ett resultat av tidigare socialisering och som individer bär med sig. De kan vara bundna till individers tidigare erfarenheter, plats i det sociala rummet och organisationstillhörigheter. Personliga resurser kan vara både materiella och abstrakta. Ideologiska övertygelser är exempel på en abstrakt personlig resurs. Ideologi består av en uppsättning värderingar och attityder som styr vad individer anser är eftersträvansvärt respektive negativt. De är utvärderande och ger riktlinjer för vad i samhället som bör betraktas som problematiskt och vad som bör göras för att åtgärda det (Fine, 2012, s. 92). Skillnaden mellan värderingar och attityder är att de förstnämnda är transsituationella, positiva ideal. De senare är däremot situationsbundna och kan både bestå av positiva och negativa uppfattningar om saker eller tillstånd (Hitlin & Piliavin, 2004). Ideologi är abstrakt men har konkreta konsekvenser. Som Fine (2012, s. 94) påpekar ageras ideologi genom att grupper handlar med utgångspunkt i deras övertygelser. Det är således något kognitivt som finns inne i individer, men som också materialiseras genom kommunikation och handling. Det är när ideologiska övertygelser kommuniceras som en ram kan konstrueras (jfr Lee Wood et al., 2018, s. 250). Till personliga resurser räknar jag även egenskaper som är relaterade till sociala kategorier som genus, klass och etnicitet.

Kunskapsresurser är kunskap och förmågor som har betydelse för en praktik. Det innefattar både teoretisk kunskap och färdighet att utföra en viss handling. Jag gör en analytisk uppdelning mellan teoretisk och erfarenhetsbaserad kunskap. Det senare kan vara praktisk kunskap, som är svår att formalisera i kursböcker och som kräver praktisk erfarenhet för att tillägnas (jfr Freidson, 2001, s. 31). Det kan också vara erfarenhet från andra sammanhang i livet som

betraktas som värdefull för en viss identitet. Teoretisk kunskap avser kunskap som ofta är abstrakt och utvecklas av akademiska discipliner (jfr Freidson, 2001, s. 29). Uppdelningen mellan teoretisk och erfarenhetsbaserad kunskap är som sagt analytisk. Exempelvis är kunskap som behövs för att utföra professionellt arbete inte nödvändigtvis något som enskilda professionella besitter som individer. Snarare möjliggörs deras expertis av olika sociala och organisatoriska arrangemang, liksom av de verktyg som används för att utföra arbetet (Eyal, 2013, s. 871). Kunskap och förmåga att använda sådana arrangemang och verktyg kan både tillägnas teoretiskt och genom praktisk erfarenhet, även om vikten av de båda kunskapsformerna kan variera.

Relationella resurser är kontakter med personer som har betydelse för en praktik. Relationer med andra är betydelsefullt för hur individer lär sig utföra en viss praktik, men också för att forma en förståelse för sin plats i praktiken (Gonsalves et al. 2022, s. 5). Relationer kan vara en resurs i socialiseringsprocesser genom att fungera som förebilder. Genom att observera andra som är engagerade i en praktik är det möjligt att jämföra och pröva möjliga framtida identiteter (Ibarra, 1999). Relationella resurser kan vara viktiga för att stärka personers tillhörighet till en viss praktik. Nasir och Cooks (2009, s. 48–50) visar exempelvis att interaktioner med tränare och lagkamrater är viktiga för att häcklöpare ska forma en känsla av tillhörighet till sporten. På liknande sätt kan kvinnliga fysikstudenter använda sociala nätverk och långvarig kontakt med fysiker utanför universitetet för att stärka identiteter som fysiker (Gonsalves et al. 2022, s. 8–9).

Dessa resurser – personliga, kunskap- och relationella – utgör delar av det material som socionomstudenter har att tillgå för att konstruera ramar. Eftersom socialisering sker över tid är det möjligt för studenter att ackumulera resurser, som kan sättas samman till nya ramar. Det är också genom nya resurser som en befintlig ram kan lamineras med nya tolkningslager.

4.3 Positionering mot ramar

Hittills har jag talat om ramar som kopplade till kollektiva identiteter. Socialisering till en identitet innebär att lära sig de ramar som är gällande för den. Det behöver dock inte alltid råda enighet om vilken ram som ska gälla. Ramar är bräckliga på grund av att de är beroende av en kollektiv konsensus (M. Persson, 2023, s. 66). Att rama in något kan innefatta en kamp om vilka idéer och meningar som ska vara gällande (Benford & Snow, 2000, s. 613–614). Ramar är under kontinuerlig förhandling, och det kan uppstå konflikt om vilken ram som är för handen. Ramdispyter uppstår när det finns olika uppfattningar om hur situationen ska definieras. Så kan vara fallet om det råder skilda uppfattningar om det är en naturlig eller social ram som är för handen, eller om grupper definierar ett handlande på olika sätt (Goffman, 1986, s. 321–

325). Vidare kan personer förhålla sig till en och samma ram olika. Jag använder begreppet *positionering* för att fånga olika förhållningssätt till en ram. Genom positionering (”footing”) indikerar individen till omgivningen hur hon tolkar en situation och hur hon vill att andra ska tolka den (Goffman, 1981). Positionering innebär att kommunicera till omgivningen hur man uppfattar situationen, liksom sin egen plats i denna:

> ”A change in footing implies a change in the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance. A change in our footing is another way of talking about a change in our frame for events” (Goffman, 1981, s. 128).

Goffman använder begreppet positionering för att studera mer eller mindre subtila förändringar i personers sätt att kommunicera i interaktion ansikte mot ansikte (O’Driscoll, 2018, s. 42). Jag väljer att följa Anders Persson (2019, s. 65) som menar att positionering syftar på hur individer orienterar sig i förhållande till en ram. Det är möjligt att individer kan ändra sitt sätt att orientera sig mot en ram utan att ramen i sig förändras. Denna utgångspunkt möjliggör att undersöka variationer av studenters orientering gentemot en och samma ram. Positionering är en översättning från engelskans ”footing”, som är den term Goffman använder. Både positionering och ”footing” konnoterar något aktivt och föränderligt, ett fotarbete. Detta fångar väl individers agens och kreativitet i socialiseringsprocesser, det vill säga ett identitetsarbete. Det innebär att socialisering både innebär att konstruera ramar som är kollektivt meningsfulla och att förhålla sig till dessa. Jag skiljer på tre typer av positioneringar: utforskning, distansering och omfamning.

Utforskning handlar om att skapa sig en uppfattning av vilken ram som är gällande, upptäcka olika aspekter av den samt att lära sig agera i enlighet med den. Utforskning innebär ett flexibelt förhållningssätt och anpassning efter nya insikter (jfr Blumer, 1969, s. 40). För att uppfatta vilken ram som är gällande behöver individen identifiera de symboliska objekt som används i situationen. Jag lånar åter igen Aspers (2001, s. 277) beskrivning av en filminspelning av en bilolycka för att exemplifiera detta. Vi ser en skadad bil och personer som har samlats runt den. Med min terminologi är dessa symboliska objekt som används för att konstruera ramen ”bilolycka”. En utforskande positionering kan vara snabb och övergående, kanske inte ens nödvändig. Efter några sekunder uppmärksammar vi dock andra symboliska objekt som gör oss osäkra. En kameraman filmar, och vi ser ett filminspelningsteam. Vi behöver positionera oss utforskande tills dess att vi med säkerhet vet att det är en filminspelning. En utforskande positionering kan således ha att göra med tvetydighet i situationen, det vill säga att det råder tveksamhet angående vilken ram som är gällande (jfr Goffman, 1986, s. 302–303). En situation kan vara tvetydighet som när det är svårt att fastställa orsaken till någons död (1986 s. 303),

eller när vi inte vet om en person är arg eller ledsen. Utforskning låter oss söka efter information för att bedöma vilken ram som är den rätta.

När definitionen av en situation har etablerats kan individer positionera sig utforskande för att lära sig agera i enlighet med denna. Ramen kan framstå som tydlig, men individen kan sakna kunskap och förmåga att agera som förväntat. Det handlar exempelvis om att lära sig formella och informella koder för beteende. Det kan också handla om att lära sig behärska redskap och aktiviteter som konstruerar en ram. Bristande kontroll över exempelvis en boll, skidor, eller en gitarr kan resultera i att individen misslyckas med att upprätthålla rätt definition av situationen (jfr Goffman, 1986, s. 31–33). Utforskning är ett sätt att lära sig de förmågor som krävs att hantera exempelvis ett redskap eller instrument på korrekt vis. En utforskande positionering socialt accepterat och uppmuntrat i situationer som träning och repetition. Repetition av ett musikaliskt framträdande har exempelvis större acceptans av misstag jämfört med en konsert. Utforskning kan vara påfrestande när man inte vet vad som väntar eller inte lyckas agera på det sätt ramen föreskriver. Men det kan även upplevas som spännande och lättsamt då man inte är fullt engagerad i ramen.

Distansering innebär att explicit ta avstånd från en ram. Det görs genom att visa sig negativt inställd till den. En ram som är förbunden med en identitet behöver inte ligga i linje med vad individen själv anser är önskvärt. Detta begrepp lånar jag från Snow och Anderson (1987) som visar att hemlösa kan distansera sig från olika aspekter av livet som hemlös. Det handlade om saker som bröt mot deras självuppfattning, som exempelvis andra hemlösa eller organisationer som erbjöd dem service. Genom distansering skapade de en mer värdig personlig identitet. Med min begreppsapparat handlar det om att ta avstånd från ramar som är förknippade med identiteten som hemlös. Medan en utforskande positionering är avvaktande, trevande och osäker är distansering mer aktiv och säker. Det är en form av vad Scott (2019, s. 13) kallar för att ”acts of commission”, det vill säga att medvetet välja att inte göra någonting. Sådana handlingar görs med en publik i åtanke och innebär att göra en poäng av att inte göra det som förväntas. Vidare bygger de på att ha överlagt huruvida man ska leva upp till dessa förväntningar eller inte.

Omfamning innebär att agera på ett sätt som ligger i linje med en ram. Att omfamna en ram innebär att man har förmåga att agera i enlighet med den, samt uppvisar ett engagemang när man gör så (jfr Goffman, 1961, s. 106). Det innebär också att verbalt och uttryckligt bekräfta att man accepterar en ram (jfr Snow och Anderson, 1987, s. 1354). Notera att även om en individ distanserar sig mot en ram kan hon ha förmåga att handla i enlighet med den. Skillnaden mellan distansering och omfamning är att det senare innebär en acceptans och engagemang för ramen. Ramar kan ställa olika krav på vad som krävs för att positionera sig omfamnande. De skiljer sig åt vad gäller kunskap och förmåga som krävs. De kan även kräva olika grad av engagemang. Goffman (1986, s. 24) påpekar att vissa aktiviteter är rent instrumentella. De är

reducerbara till vissa fysiska handlingar som inte kräver mycket inlevelse, som exempelvis som att laga ett handfat eller sopa trottoaren. Andra aktiviteter kräver större inlevelse och möjliggör för vad han kallar för dramatisk realisering (Goffman, 1959, s. 41–42). Till exempel varierar yrken i graden koncentration de kräver och huruvida de möjliggör för personer att gå in i dem på ett dramatiskt intressant sätt (Scott, 2015, s. 103–104). Kirurger, poliser och violinister är enligt exempel på yrken som möjliggör för hög grad av dramatisk realisering (Goffman, 1959, s. 41). Att omfamna ramar inom dessa yrken kräver att individen blir insjunken i aktiviteten.

3.4 Konklusion

I detta kapitel har ett interaktionistiskt perspektiv på identitet och professionell socialisering presenterats. Identitet medför en uppsättning ramar som låter individer definiera och utföra den praktik som identiteten bygger på. En ram medför normer för handling och riktar uppmärksamhet. Den markerar också gränser för identitet och styr individers gränsarbete. Jag menar att professionell socialisering är en process där individer konstruerar ramar som kommer vara användbara i yrket. Ramar kan lamineras med flera tolkningslager som ger en något annorlunda förståelse för den professionella praktiken. Individer är inte fria i sin konstruktion av ramar, då de senare behöver förankras i verkligheten. Identitetsresurser är symboliska objekt som används för att konstruera ramar som är relevanta för en identitet, i mitt fall en professionell sådan. Sådana resurser är ojämlikt fördelade mellan grupper och mellan individer beroende på deras plats i det sociala rummet och tidigare erfarenheter. Detta innebär att individer har olika möjligheter att konstruera ramar, och därmed olika möjligheter att forma professionella identiteter. Vidare kan individer förhålla sig till ramar på olika sätt. Jag skiljer mellan utforskande, distanserande och omfamnande positionering gentemot den ram som dominerar i en situation. Mina centrala analytiska begrepp sammanfattas i tabell 1.

Tabell 1. Begrepp och deras definition samt analytisk funktion

Begrepp	Definition	Analytisk funktion
Ram	Tolkningschema som medför normer för handling, riktar uppmärksamhet och vägleder gränsdragningsarbete	Används för att förstå hur studenter skapar mening kring det sociala arbetets praktik
Identitetsresurser	Symboliska objekt som används för att konstruera ramar. Är begränsade och ojämlikt fördelade	Används för att förstå hur studenters konstruerar ramar beroende på vilka resurser de har
Positionering	Sätt att förhålla sig till en viss ram	Används för att förstå hur studenter förhåller sig till dominerande ramar

5. En utbildningsetnografi

Undersökningen har genomförts genom etnografiskt fältarbete vid ett svenskt lärosäte. Fältarbetet omfattande deltagande observation och intervjuer med en grupp socionomstudenter i en större klass. Datainsamlingen genomfördes genom kontinuerliga nedslag på fältet. Fältarbetet startade i samband med terminsstart och sträckte sig till studenternas femte termin av sju. Denna ansats möjliggjorde att besvara avhandlingens syfte att undersöka socionomstudenters professionella socialisering. Den gjorde det också möjligt att förstå hur detta sker som en process som sträcker sig över tid. Den gav ett mikroperspektiv på studenternas professionella socialisering som till stor del saknas i den tidigare forskningen. Det vill säga att jag försökt förstå socialiseringsprocessen från studenternas egna synvinkel, i deras eget sammanhang. Studien genomfördes som en blandning mellan etnografi och netnografi, där jag både gjort fältarbete på programmets campus och, under perioder med distansundervisning på grund av Covid-19, på den digitala plattformen Zoom. Studiens material kretsar kring 20 studenter som rekryterades i samband med utbildningsstarten.

I detta kapitel ges först en beskrivning av etnografi som forskningsansats. Här resonerar jag även kring min egen position till avhandlingens ämne, och hur denna kan ha påverkat fält- och analysarbetet. Efter det redogör jag för fältarbetets genomförande. Jag beskriver hur jag gick tillväga för att få tillträde till fältet, hur jag genomfört observationer och intervjuer, samt analyserat empiriskt material. Avslutningsvis reflekterar jag kring etiska överväganden.

5.1 Etnografi

Etnografi innebär att som forskare vistas tillsammans med forskningspersonerna i deras egen sociala miljö under en längre tid, för att på så sätt få en djupgående kunskap om deras erfarenheter och perspektiv (Shaffir & Stebbins, 1991, s. 5). Det är på många sätt en kroppsbunden metod som bygger på att ”vara där”, tillsammans med den grupp som studeras (Wolcott, 1995, s. 95). Syftet med att vara där är att utveckla en social närhet som möjliggör en förståelse för gruppens praktiker, liksom för svårigheter och utmaningar som gruppens medlemmar behöver hantera (Goffman, 1989). Etnografen försöker i skriven text fånga en grupps kultur. Det innebär att försöka förstå och

representera språk, begrepp, kategorier, praktiker, regler och övertygelser hos en grupp (Van Maanen, 2011, s. 13). Etnografen arbetar således med meningsskapande. Som metod är etnografi sammanbunden med en tolkande samhällsvetenskaplig tradition. Geertz (1973) menar att det som utmärker etnografi är ”tät beskrivning”. Med det menar han en förståelse för de olika lager av mening som utgör människors kultur. Människors handlingar är symboliska och betyder något. Etnografisk kunskap är kunskap om vad de betyder. Geertz distanser sig från uppfattningen att mänskligt beteende styrs av psykologiska faktorer och att kultur kan förstås som en uppsättning regler. Istället menar han att kultur bör betraktas som en delad mening om vad praktiker betyder. Motsatsen till tät beskrivning är ”tunn beskrivning”. Det senare beskriver hur en viss praktik går till, men fångar inte meningen av det som görs (Geertz, 1973, s. 10–13). Detta reflekterar de premisser Blumer (1969) lägger fram för symbolisk interaktionism, som säger att människor handlar baserat på den mening de tillskriver sociala objekt genom interaktion. Det ligger även i linje med nutida perspektiv på kultur som betonar just meningsskapande i sociala och institutionella sammanhang (se Spillman, 2020, s. 15–16).

Etnografi möjliggör att förstå professionell socialisering på ett sätt andra forskningsmetoder inte tillåter. Detta har både teoretiska och metodologiska skäl. Mycket av den kvantitativa forskning som gjorts om professionell socialisering i socialt arbete kan sägas utgå från ett makroorienterat perspektiv på kultur. Detta är en teoretisk utgångspunkt som får konsekvenser för hur socialiseringsprocessen studeras. Fine och Hallett (2014a) framhäver att från ett makroperspektiv kan kultur te sig deterministiskt, då det förutsätter att människor delar kultur på basis av tillhörighet i abstrakta sociala kategorier. De menar att detta kan medföra att heterogenitet inom en kultur bortses från, liksom människors agens. Då man i enkätstudier behöver operationalisera kulturella uttryck till en uppsättning bestämda variabler är det svårt att fånga variationer av dessa. Så även för professionell identitet. Makroperspektivet reflekterar också en funktionalistisk syn på socialisering som antar att individer ”laddar ner” kulturellt innehåll på basis av sin sociala eller organisatoriska position (jfr Guhin et al. 2021, s. 110). Förutom teoretisk utgångspunkt har etnografisk forskningsdesign andra metodologiska fördelar gentemot kvantitativa och renodlade intervjustudier. Intervjuer och besvarande av enkäter sker i situationer som är frånskilda de erfarenheter och praktiker som undersöks (Trouille & Tavory, 2019, s. 537–538). Etnografi möjliggör att förstå hur socialiseringen går till i konkreta sammanhang. Det är i konkreta utbildningssammanhang som studenter interagerar med varandra. Det är här de kommer i kontakt med en professionell och akademisk kultur på socionomprogrammet. En annan fördel med etnografi är att det ofta innebär en långvarig kontakt med fältet. När etnograf och informant tillbringar en längre tid tillsammans är det lättare för den senare att öppna upp sig på ett sätt som intervjuformen inte alltid tillåter, vilket möjliggör naturalistiska observationer (Sjöström, 1994, s.

67–68). Katz (2001, s. 457–462) menar att långvarigt fältarbete gör etnografi lämpligt för att studera förändringsprocesser, som identitetsformering. Han påpekar att förändringsprocesser ofta är svåra att sätta ord på. Det är exempelvis svårt att beskriva upplevelsen av att lära sig spela piano. Etnografi tillåter forskaren att komma nära de processer som driver individuell förändring.

Etnografi är från början en antropologisk metod att undersöka främmande kulturer. Enligt Van Maanen (2011, s. 14–21) utvecklades antropologi från en form av skrivbordsteoretiserande till att bygga på längre vistelser i främmande miljöer. Antropologi vid skrivbordet var möjlig då kolonisering, missionsresor, turism och vetenskapliga expeditioner ackumulerade empiriskt material utan att antropologer behövde resa själva. De kunde även samla in information genom brevväxling med folk på plats. Under 1920-talet fick etnografiskt fältarbete en mer central plats inom antropologin, genom förgrundsfigurer som Bronislaw Malinowski och Franz Boas. Forskare vid den sociologiska institutionen i Chicago startade en etnografisk tradition som innebär att studera miljöer hemmavid, det vill säga miljöer som är delvis bekanta för forskaren (Van Maanen, 2011, s. 21). Ändå är främlingskap är en viktig aspekt av fältarbetet även i sådana miljöer. Om en miljö är välkänd för etnografen behöver den förfrämligas. Ehn och Löfgren (1982) beskriver en typ av förfrämligande när de påpekar att man i studiet av en kultur inte ska bortse från att uppmärksamma sådant som ter sig självklart. ”I senare skeden av analysen blir det självklara ofta mindre självklart och det till synes obetydliga kan visa sig vara mer centralt än det färgstarka” (Ehn & Löfgren, 1982 s. 21). Att inte vara del av kulturen kan vara en fördel för att få insikter om den som dess medlemmar inte uppmärksammat. Fine och Hallet (2014b) karaktäriserar etnografen som en främling som allt eftersom rör sig närmare informanternas perspektiv. De anser att främlingskapet gör det möjligt att få lagom analytisk distans till fältet: ”The stranger role permits the ethnographer to treat the organization in a way that is neither emotionally overcommitted, nor so far distant that recognizing the meaning of events and relations is impossible” (Fine & Hallett, 2014b, s. 191). Som främling är etnografen en “excentriker” vars okunskap om kulturen behöver överkommas genom socialisering.

Under etnografiska studier som föreliggande avhandling är det således inte enbart informanterna som genomgår en socialiseringsprocess, utan även etnografen. Den senare är dock aldrig ett blankt blad. Hon bär med sig erfarenheter och teoretiska perspektiv in på fältarbetet. När jag valde att undersöka professionell socialisering under socionomutbildning valde jag att studera en process jag själv genomgått. Jag tog examen från socionomprogrammet 2017. Efter det arbetade jag deltid två månader inom socialtjänsten. Där arbetade jag som socialsekreterare inom kommunens vuxenavdelning, med ärenden inom psykiatri och missbruk. Efter denna korta period i det sociala arbetets praktik började jag magisterprogrammet i socialt arbete och sedan forskarutbildning. Min identitetsbana inom det sociala arbetets praktik kan således karaktäriseras

som perifer. Det är en identitetsbana som enligt Nasir och Cook (2009, s. 42) inte leder till fullt deltagande i en praktik. Personer med perifera identitetsbanor förblir i praktikens marginal. När jag började fältarbetet var det således från en marginell insiderposition. Det är svårt att ge en djupare förklaring till varför jag inte ville arbeta som socionom, mer än att jag drogs starkare till ett arbete som forskare. Jag hade vissa ideologiska invändningar mot socialt arbete. Min syn låg nära det Rojek et al. (1988, s. 58–63) kallar för en reproducerande position, som tar fasta på hur socialt arbete tenderar reproducera snarare än utmana ojämlika maktstrukturer. Min uppfattning var att man som socionom, åtminstone inom socialtjänsten, har små möjligheter att bidra till grundläggande samhällsförändringar. Brante (1987, s. 52) formulerar detta väl i sin analys av formeringen av socialt arbete som vetenskaplig disciplin. Enligt honom är socialt arbete (i dess formativa fas) ett ämne som betonar vikten av att förstå klientens perspektiv och uppmärksamma maktmissbruk, men gör så utan att ifrågasätta de strukturer som skapar utsatthet. Samtidigt som jag var socionom och del av den kultur jag studerade, bidrog denna uppfattning till ett visst främlingskap. Som Fine och Hallett (2014b, s. 192) dock påpekar innebär kontakt med fältet ofta att ens ursprungliga uppfattningar som etnograf utmanas. Datainsamling och analytiskt arbete innebar en viss omprövning av min position. En stor del av detta berodde på en ökad förståelse för studenternas perspektiv, liksom tilltagande kunskaper om det sociala arbetets praktik som avhandlingsarbetet innebar. Jag fick upp ögonen för att socialt arbete äger rum i fler former än inom socialtjänsten. Det innebar också att uppmärksamma att socionomer inte enbart är kuggar i ett statligt och kapitalistiskt system (jfr Rojek et al. 1988, s. 61–63), utan också har handlingsutrymme och i viss mån möjlighet att böja på regler för att hjälpa människor. Fältarbetet medförde således erfarenheter som nyanserade min förförståelse för det fält jag studerade.

5.2 Urval och etablering på fältet

Studien är genomförd på ett av Sverige största och mest etablerade socionomprogram. Detta motiverades av att ett väletablerat program troligen skulle ha en konsoliderad professionell och akademisk kultur som nya studenter behöver förhålla sig till. I planeringsstadiet hade jag tankar på att bedriva fältarbete vid fler än ett lärosäte. Denna idé övergavs till förmån för att enbart bedriva datainsamling vid ett lärosäte. Fördelen med att studera flera utbildningar är att få ett jämförande perspektiv på professionell identitetsformering. Fördelarna med att studera en utbildning var att jag kunde få bättre kontakt med studenterna och därmed djupare kunskap om deras situation och upplevelser.

5.2.1 Initialt tillträde till fältet

När etnografisk forskning bedrivs öppet är forskaren beroende av att få tillträde till fältet, det vill säga tillåtelse av informanterna och grindvakter att bedriva forskning. Detta är nödvändigtvis inte en linjär process, utan består av olika faser och omförhandlingar (Shaffir & Stebbins, 1991, s. 25). Min etablering på fältet kan analytiskt delas in i två faser: initialt tillträdande respektive tillitsskapande och säkring av tillträde (jfr Bergman Blix & Wettergren, 2015). Den första fasen bestod i att etablera kontakt med nyckelpersoner på fältet för att få formellt tillträde. Den första kontakten gjordes med utbildningens prefekt som tog upp min förfrågan om att bedriva projektet vid deras institution på ett ledningsgruppsmöte. Hon förklarade i ett mejl att ledningsgruppen var i grunden positiva, men att de såg utmaningar i att klasserna inte var sammanhållna under hela utbildningen, samt det stora antalet lärare på utbildningen och studenter som ingår i en klass. Min huvudsakliga kontakt för att få formell access var därefter programmets studierektor, som anordnade två tillfällen där jag kunde komma och presentera mig och diskutera formerna för mitt deltagande.

Under ett första besök diskuterade jag möjliga former för utförande med studierektor, lärare och en studentrepresentant. Vid det tillfället deltog även min huvudhandledare. Ett andra besök genomfördes nästkommande termin då jag presenterade projektet på ett personalmöte. I samband med detta besök skrev jag en text till institutionens interna nyhetsbrev där jag presenterade mig själv och projektet. Förutom som ett steg i den initiala access-fasen var denna muntliga och skriftliga presentation ett sätt att informera lärarna om vem jag var och vad jag gjorde där. Vidare fick lärarna möjlighet att ge input till projektet efter att de diskuterat i bikupor om vad det skulle innebära för institutionen och studenterna. Möjligheten av att få access gynnas av om studiens syfte sammanfaller med informanternas intressen (Shaffir & Stebbins, 1991, s. 26). Bland lärarna på programmet fanns ett intresse för projektet. De tyckte avhandlingen lät rolig och projektet intressant (mejlkontakt med lärare). En utmaning som lyftes efter att lärarna diskuterat i bikupor på personalmötet gällde hur jag skulle få samtycke från samtliga studenter. Under diskussioner med studierektor och kursansvariga lärare på termin ett beslutades att programmet skulle sätta samman samtyckande studenter i samma så kallade basgrupper, och på så sätt underlätta för min möjlighet att delta.

För att informera om studien och rekrytera deltagare mejlade jag skriftlig information och förfrågan om att delta tillsammans med en samtyckesblankett till de 168 studenter som hade blivit antagna initialt. Samma material mejlades ut knappt en vecka innan terminsstart, samt dagen före starten av utbildningen. Denna dag mejlade jag även ett informationsbrev och samtyckesblankett till 13 studenter som hade blivit intagna som reserver på programmet. Förutom denna skriftliga presentation presenterade jag mig själv och projektet för studenterna muntligen vid två tillfällen. Första gången i samband med

informationsdagen veckan innan terminsstart, sedan på den första undervisningsdagen. Genom detta tillvägagångssätt rekryterade jag 21 studenter till studien. En av dessa hoppade av utbildningen tidigt. Detta innebar att mitt primära material kom att kretsa kring 20 studenter. De flesta av dessa sattes samman till två stycken basgrupper som höll ihop första terminen. Kursansvariga var behjälpliga att i möjligaste mån hålla samman dessa studenter under kurser som jag gjorde fältarbete. Deras ålder- och könsfördelning reflekterar den bland samtliga socionomstudenter som blev antagna i Sverige det året[4]. De studenter som rekryterades till studien var vid programstart mellan 19 och 42 år (genomsnitt 27 år), och tre av dem var män. Nio av dem var 24 år eller yngre, sex mellan 25 och 34, och tre 35 eller äldre (dessa åldersintervall används av UKÄ). En av de studenter som rekryterades till studien hade utländsk bakgrund. Detta skiljer sig något från klassen i sin helhet, där ungefär en fjärdedel hade utländsk bakgrund, baserat på en lista med namn på antagna studenter. Till kategorin utländsk bakgrund räknade jag studenter vars efternamn bedömdes vara utomnordiskt. I anonymiseringssyfte har jag tilldelat studenter pseudonymer som börjar på S, och lärare pseudonymer som börjar på L.

Som med alla självselekterade urval finns risk för skevhet i analysen. En är att de studenter som valde att delta kunde vara särskilt motiverade och positivt inställda till utbildningen som valde att delta. Seminariediskussioner var ofta engagerade, samtidigt som det fanns en variation inom gruppen i detta avseende. Det fanns även studenter i urvalet som avvek från dominerande uppfattningar, och som kunde uttrycka dessa. Några studenter har fått en större plats i analysen jämfört med andra. Det beror dels på att vissa var mer aktiva under seminarier, liksom att jag endast intervjuade nio från mitt urval. Några fick jag också bättre kontakt med än andra, och dessa kom att utgöra en form av nyckelinformanter. Användningen av nyckelinformanter är en etablerad strategi i kvalitativ forskning, inte minst etnografi (Pahwa et al. 2023). I mitt fall var det studenter som gav rika resonemang och gärna delade med sig av dessa till mig som forskare (jfr. Pahwa et al. s. 1253).

5.2.2 Tillitsskapande och säkring av tillträde

Som metod innebär etnografi att skapa relationer till människor (Gillingham & Smith, 2020). För att kunna göra naturalistiska observationer av personer i deras egen miljö krävs att forskaren är igenkänd av dessa personer och i viss utsträckning ses som en del av sammanhanget. Snarare än att informanter ingår i en etnografisk studie är det i viss mån forskaren som eftersträvar delaktighet i informanternas vardag och sociala sammanhang (Wästerfors, 2019a, s. 186). Att etablera sig på fältet är därför inte enbart beroende av att få

[4] Av alla antagna socionomstudenter i Sverige det året var 61 procent 24 år eller yngre, 26 procent mellan 25 och 34, och 13 procent 35 eller äldre det året. 18 procent var män. Baserat på statistik från UKÄ 2024-07-24

formellt tillträde, utan kräver ett kontinuerligt tillitsskapande och relationsbyggande (Bergman Blix & Wettergren, 2015).

Tillitsskapande och relationsbyggande är dels beroende av att forskaren anpassar sin uppsyn och beteende för att smälta in i det specifika sammanhanget, dels av egenskaper kopplade till ålder och genus (Hammersley & Atkinson, 1995). Jag var 28 år när jag började fältarbetet, vilket bidrog till att kunde interagera någorlunda naturligt med studenter utan att åldersskillnaden upplevdes för stor. Min forskarroll gjorde att jag kunde upplevas som en sympatisk utomstående som studenterna kunde prata med (jfr Davies, 2012, s. 48). Ganska snabbt vid fältarbetets början började jag inta en roll som pseudo-student, som innebar att jag deltog på seminarier och föreläsningar och följde med till kafeterian under raster (jfr Becker et al 1961, s. 26). Då jag i början av fältarbetet prioriterade att etablera kontakt med studenterna skrev jag inte utförliga fältanteckningar under denna tid. Rollen som doktorand överlappade i många avseenden med rollen som socionomstudent. Det var till exempel socialt accepterat att se trött ut, då detta fick en student att skämta om att jag har blivit ”student”. Studenterna var angelägna att få mig att känna mig inkluderad i gruppen. De hälsade mig välkommen tillbaka efter pauser i fältarbetet och inbjöd till att sitta med dem på föreläsningar och raster. För att få förtroende som etnograf kan det vara nödvändigt att förhålla sig till hierarkiska skillnader bland dem som är del av fältarbetet (Goffman, 1989). För att bli del av studentgruppen var jag i början av fältarbetet vaksam att inte ses som tillhörande lärargruppen. Jag tackade därför nej till institutionens generösa erbjudande om att få ett arbetsrum i deras lokaler. Jag använde, med något enstaka undantag, studenternas lokaler om jag var på campus utöver den schemalagda undervisningen.

Egeberg Holmgren (2011) menar att när forskaren delar teoretiskt kunskap och språk med informanter, eller delar sociala positioner i fråga om exempelvis klass och genus, kan det ske ett ”samfältande”. Det innebär att informanters erfarenheter, språk och kunskaper sammanflätas med forskarens. Som socionom och forskare i socialt arbete var jag ofta bekant med de flesta av de teorier och praktiker som studenterna kom i kontakt med. Min kunskap och (korta) arbetserfarenhet var användbar för att skapa tillit under fältarbetet. Jag kunde ta ett visst utrymme i seminariediskussioner, samtidigt som jag var uppmärksam på att inte ta för stor plats. Genom att delta i vissa diskussioner och efter bästa förmåga komma med reflektioner kunde jag bevisa mitt värde som socionom. Men jag upplevde också att det på ett socialt plan föll sig naturligt att då och då kommentera eller ställa en fråga. Särskilt i början av fältarbetet upplevde jag att ett mer aktivt deltagande i seminarier bidrog till att bygga tillit från studenterna. Min roll på fältet varierade således mellan att vara en engagerad deltagande observatör till en mer distanserad observatör som deltagare (jfr Duch & Rasmussen, 2021, s. 79). Ibland kunde jag delta från en lärarposition. Lärare kunde fråga mig, med blandade resultat, om ämnen som

dök upp under seminarier (”Eller hur är det nu, Johan, hjälp mig ur det här!”). Även studenter kunde fråga om hjälp, och vid något tillfälle erbjöd jag mig hjälpa till med en uppgift. Jag hade ibland svårt att ge svar. Dock var lärare och studenter angelägna om att rädda mitt ansikte och ifrågasatte aldrig öppet min socionomkompetens (jfr Townsend & Cushion, 2021). Vid enstaka tillfällen kunde jag bistå i rollen som seminarieledare när det fanns ett logistiskt behov av det. Min kontakt med lärare gynnades av min roll som forskare i socialt arbete då vi hade gemensamma referenspunkter som att behöva hantera kommentarer från artikelgranskare. Relationen till mina informanter stärktes av situationer som dessa, de kunde se mig som en ”klasspappa”, och jag blev en gång kallad ”forskarmaskot” av en lärare. Mot slutet av fältarbetet upplevde jag att jag kunde ta en mer fokuserad roll som observerande deltagare, eftersom både studenter som deltog i studien och andra studenter, visste vem jag var. När studenterna mötte en ny lärare kunde jag (och studenterna) visa att det rådde samförstånd om mitt deltagande. När en lärare vid ett tillfälle frågade om de var okej med att jag var med svarade en att de var vana vid att bli studerade. Vid ett annat tillfälle blev jag tillfrågad av en lärare jag inte tidigare träffat att introducera mig i samband med hennes föreläsning. Hon bedömde dock att detta inte behövdes efter att hon pratat med några studenter om mig innan föreläsningen.

Etnografi är en oförutsägbar forskningsansats. Den kräver en flexibilitet och förmåga att anpassa sig efter fynd som leder till nya tillvägagångssätt, liksom förändrande förutsättningar på fältet (Shaffir & Stebbins, 1991, s. 5; jfr Blumer, 1969, s. 40–42). Designen på etnografiska studier går inte till fullo går att bestämma i förväg (Hine, 2015, s. 5; Wästerfors, 2019a). I och med restriktioner som infördes våren 2020 för att minska spridningen av Covid-19 började undervisningen på universitet och högskolor bedrivas online. Vid denna tidpunkt var jag ungefär en månad in på fältarbetet. Undervisningen ägde under denna period rum på den digitala plattformen Zoom. Detta var även fallet vid enstaka tillfällen efter att restriktionerna upphävts. Vid övergången till distansundervisningen kände jag studenterna tillräckligt bra och upplevde jag etablerat tillräckligt med tillit för att fortsätta bedriva fältarbetet över Zoom. Övergången till distansundervisningen utgjorde dock ett visst hinder för mitt tillträde till fältet. Jag blev delvis nekad tillträde till en av kurserna som gavs på distans. Detta på grund av att lärarlaget upplevde en trötthet efter övergången till distansundervisningen (som var en stor och arbetskrävande förändring) och av situationen med Covid överlag. Dock fick jag möjlighet att på samma kurs delta på enskilda moment som hölls av en och samma lärare. Under pandemin försvårades fältarbetet något av att jag inte hade tillgång till den digitala plattform där många inspelade föreläsningar laddades upp, liksom länkar till Zoommöten inför seminarier. Min access till dessa seminarier var därför beroende av att lärare mejlade mig länkar separat. Trots att det medförde visst merarbete var de hjälpsamma med detta.

5.3 Fältobservationer

5.3.1 Ett jojo-fältarbete

För att fånga förändringar i studenters professionella identiteter var det viktigt att bedriva fältarbete över tid. Jag valde att göra ett så kallat jojo-fältarbete där jag blandat perioder med deltagande observation med korta eller längre uppehåll (jfr Wulff, 2002). Fältarbetet koncentrerades till fyra perioder av utbildningen: den första terminen, början på tredje terminen, slutet på fjärde terminen och femte terminen. På detta sätt kunde jag observera studenter medan de tog del av introducerande kurser i socialt arbete det första året, en mer praktiknära kurs samt kurser som var inriktade på specifika målgrupper det andra året. Jag gjorde även fältarbete under VFU på det tredje året, vilket brukar ses som en central period för studenters professionella identitetsformering (Kuusisto et al. 2022; Wheeler, 2017, s. 184). Under VFUn deltog jag bland annat på seminarier och tre så kallade mittutvärderingar med studenter, deras handledare och lärare från kursen. Jag deltog inte med studenter på deras VFU-platser, utifrån att det skulle medföra etiskt känsliga situationer.

Studiens longitudinella design som innebar att jag gjorde nedslag på fältet under en längre tidsperiod, har två fördelar. En fördel var att den lät mig bygga relationer till studenterna över tid. Att spendera tid tillsammans med informanter minskar risken att man som etnograf stör det sociala samspelet. Det möjliggör för naturalistiska observationer utan att informanter anpassar sitt beteende (Sjöström, 1994). En annan fördel med en longitudinell design är att den lät mig förstå socionomstudenters professionella identitetsformering som process. Genom att kunna beakta utbildningens temporala struktur var det möjligt att observera signifikanta händelser eller vändpunkter i studenternas meningsskapande (jfr Katz, 2009, s. 447). Jag har totalt deltagit och skrivit fältanteckningar på 58 seminarium och 30 föreläsningar, där 39 var på campus och 49 var online. Samtidigt som merparten av fältanteckningar beskriver undervisningssituationer kunde jag under fältarbetet på campus även delta med studenter mellan lektioner, under kaffe- och lunchraster. Totalt har jag gjort ungefär 270 timmar fältobservationer.

5.3.2 Observationer av direkt och medierad interaktion

Syftet med fältobservationer har varit att skapa en förståelse för hur studenter formar en professionell identitet under vardagen på socionomutbildningen. Jag har observerat både direkt interaktion under campusförlagd undervisning och medierad interaktion på Zoom under distansundervisning. Övergången till distansundervisning påverkade studenternas erfarenheter av utbildningen. De behövde spendera större delen av sin tid hemma med begränsade möjligheter att mötas för att studera. För studiens syfte att förstå professionell identitetsformering behöver övergången till online-undervisning inte nödvändigtvis

betraktas som ett hinder. Utifrån att samhället i sin helhet blivit mer digitalt, har gränsdragningen mellan personers erfarenheter online och off-line blivit mindre skarp: “We do not necessarily think of “going online” as a discrete form of experience, but we instead often experience being online as an extension of other embodied ways of being and acting in the world” (Hine, 2015, s. 41). Detta skiljer sig från ett tidigare perspektiv på medierad interaktion som i större utsträckning belyste hur människor genom digitaliseringen kan konstruera identiteter som var åtskilda från deras förkroppsligade identiteter (Lindgren, 2017, s. 72). Från denna utgångspunkt har jag inte sett studenternas interaktion online respektive off-line som distinkt skilda former av identitetsformering. De kunde i stor utsträckning använda samma symboliska objekt i sin kommunikation för att konstruera mening (jfr Lindgren, 2017). Ett undantag var att de fick en begränsad tillgång till relationella resurser, eller åtminstone inte hade tillgång till dem på samma sätt. För studiens syfte att studera socionomstudenters professionella socialisering fungerade observation över Zoom väl. En anledning till det är att mycket identitetsarbete är verbal aktivitet (Hughey, 2012, s. 212; Snow & Anderson, 1987). Som Forsey (2010, 563) påpekar innebär deltagande observation många gånger en form av ”deltagande lyssnande”. Han menar att mycket av det som etnografen rapporterar som något hon sett i själva verket ofta är saker hon hört. Medan Zoom möjliggjorde att observera icke-verbala signaler (Archibald et al., 2019) och fånga den allmänna atmosfären i gruppen, gick observationerna i stor utsträckning ut på att lyssna på studenternas samtal.

Identitetsarbete triggas i situationer individer upplever som problematiska. Det är situationer individen blir medveten om sig själv och känner ett ökat tryck att upprätthålla en viss identitet (Alvesson & Willmott 2002, s. 626). Därför har jag under fältarbetet försökt följa Becker et al. (1961, s. 20–21) och uppmärksamma sånt som av studenterna upplevdes som ”ömma punkter”. Det var saker kopplade till utbildningen och det sociala arbetets praktik som de själva lade märke till och upplevde som utmanande eller problematiska. Jag har också försökt uppmärksamma så kallade interaktionsbrott (Tavory & Fine, 2020), det vill säga händelser där någon tycktes bryta mot normativa förväntningar och som krävde anpassning för att upprätthålla en gemensam definition av situationen (jfr Stokes & Hewitt, 1976). Både ömma punkter och interaktionsbrott medför spänningar som belyser viktiga aspekter av studenternas socialiseringsprocess. De flesta observationer genomfördes under formella sammanhang som föreläsningar och seminarier. Detta var delvis ett resultat av den oförutsedda distansundervisningen. Samtidigt upplevde jag dessa situationer som tillfällen att samla in analytiskt relevant material. Exempelvis uppmuntrade seminarier till verbala reflektioner som lämpade sig bra att studeras som identitetsarbete. Uppmuntran till reflektion passade bra för att observera det jag kallar för utforskande positioneringar, det vill säga att studenter försökte komma underfund med vilken ram som var gällande för att förstå det sociala

arbetets praktik och lära sig handla efter den. Samtidigt är seminarier en relativt specifik typ av situation. Studenter var i dessa situationer varandras publik, men de behövde också förhålla sig till lärare som publik. De behövde styra sina intryck för att visa att de tagit till sig ett visst kunskapsinnehåll och uppnådde kursmålen. Sådan intryckstyrning är analytiskt intressant då den säger något om hur studenterna uppfattade att de borde göra sina professionella identiteter. Men förväntningar på beteende kan vara situationsbundna. Det hände exempelvis att studenterna klagade på utbildningen när lärare inte var närvarande. Det är troligt att fältarbete över Zoom kan ha inneburit färre tillfällen att observera distanserande positioneringar, när studenter tog avstånd från kollektiva förväntningar på beteende. Det beror på att jag under distansundervisningen inte observerade studenterna back-stage i lika hög grad. Att studenterna kunde klaga på utbildningen inför mig tolkar jag som att de inte nödvändigtvis anpassade sitt identitetsarbete efter min närvaro, åtminstone inte efter vi lärt känna varandra.

Övergången till distansundervisning innebar färre möjligheter att småprata (Driessen & Janssen, 2013) med studenterna mellan lektioner för att samla data. Vidare förlorade jag möjligheten att ta del av informella och ovanliga händelser som är möjliga att uppleva genom att bara hänga med studenterna (jfr Lundgren, 2000, s. 13–14). Samtidigt innebar Covid-19 och övergången till distansundervisningen en situation som i sig kunde belysa analytiskt intressanta teman genom att undervisningen inte bedrevs som vanligt. Den gav möjlighet att samla in kontrasterande material, som satte studenternas professionella socialisering i nytt ljus (jfr Sjöström & Dahlstedt, 2020). Som jag beskrev ovan letade jag under fältarbetet efter ömma punkter och interaktionsbrott som på något sätt störde studenternas identitetformering. Den påtvingade distansundervisningen var i sig ett utdraget interaktionsbrott som kunde belysa hur studenter och lärare ansåg hur saker och ting borde fungera. Under en introduktionsföreläsning förklarade exempelvis en lärare för klassen att en föreläsare från fältet hade ställt in sitt kursmoment på grund av distansundervisningen. Föreläsaren hade förklarat valet att ställa in med att det momentet byggde på ”interaktion i rummet” och att känslor skulle ”sätta sig i kroppen”. Medan jag inte fick tillfälle att observera just detta moment, belyste ändå lärarens förklaring något viktigt avseende förståelser om kunskap i socialt arbete. Ett annat exempel är hur avsaknaden av kontakt med klasskamrater under distansundervisningen kunde belysa vikten av just sådan kontakt. Som Stella – en student som presenteras närmare i nästa kapitel – uttryckte det under vår sista intervju på termin fem:

> Jag tror på så många sätt när du ska jobba med mänskliga relationer och mänsklig kontakt, att ha gått två år i princip på distans tar bort väldigt mycket av det, liksom. Det tar bort mycket färdigheter och kunskap, tror jag.

Covid-19 och perioden med distansundervisning medförde således både hinder och möjligheter att analytiskt belysa studenternas identitetsarbete.

Under fältobservationer har jag tagit anteckningar bestående av nyckelord, citat, och beskrivningar av händelser. Dessa har jag renskrivit till utförligare anteckningar vid senare tillfälle, oftast på kvällen eller morgonen efter. En fördel med att bedriva etnografi i utbildningssammanhang är att man som forskare inte sticker ut från resten av gruppen genom att skriva anteckningar (Lundgren, 2000, s. 14). Vid fältobservationer på campus använde jag i regel ett anteckningsblock eller skrivplatta. Vid distansundervisning skrev jag till en början på ett anteckningsblock eller skrivplatta, men övergick sedan till att skriva på datorn. Skrivandet av fältanteckningar är av nödvändighet en selektiv aktivitet som förenklar och reducerar det som sker under ett fältarbete (Biszczanik & Gruber, 2020, s. 98). Jag har strävat efter att återge händelser så korrekt och verklighetstroget som möjligt. Medan jag använder mig av citat är dessa troligen oprecisa. Detta är inte nödvändigtvis ett problem eftersom analysen inte bygger på exakt meningsuppbyggnad (jfr Tavory, 2016). Det är istället kärnan av betydelsen av samtal och utsagor som är viktiga för analysen.

5.4 Intervjuer

Förutom fältobservationer bygger analysen på 25 intervjuer med nio studenter från mitt urval. Jag rekryterade studenter till dessa intervjuer genom mejl till antagna studenter innan utbildningen startade, samt genom att muntligen fråga studenter på informationsdagen som hölls veckan innan terminsstart. Jag intervjuade studenterna vid tre tillfällen: innan terminsstart[5], mot slutet av första terminen och under VFU på femte terminen. Vid det tredje tillfället avstod en student från att bli intervjuad, och en hade tagit ett studieuppehåll och börjat ett annat program. Det tredje tillfället inkluderade därför sju studenter. För att få ett kontrasterande perspektiv på socionomutbildningen intervjuade jag studenten som börjat en ny utbildning om hennes upplevda skillnader mellan socionomutbildningen och hennes nya utbildning.

Intervjuer är en lämplig metod för att undersöka kollektiva föreställningar kring identitet och symboliska gränser (Lamont & Swidler, 2014). Syftet med att intervjua studenterna vid tre olika tidpunkter var att komma åt skiftningar i studenternas förståelse och upplevelse av utbildningen samt att kunna jämföra deras upplevelser av händelser som de går igenom gemensamt (jfr Ye, 2018, s. 40–42). Vid varje tillfälle hade jag ett intervjuformulär som stöd med frågor utformade för respektive tillfälle. Den första intervjun undersökte

[5] En av dessa intervjuer genomfördes två dagar in på utbildningen. Två av studenterna intervjuades tillsammans.

områdena bakgrund och livserfarenhet, motiv att bli socionom, bild av socionomyrket, bild av socionomutbildningen, färdigheter/egenskaper/kunskaper samt syn på kommande yrkesliv. Den andra intervjun undersökte studenternas upplevelser av första terminen, bild av socionom, bild av utbildningen samt uppföljningsfrågor från den föregående intervjun. Särskilt den första intervjun hade en utforskande karaktär som innebar att jag kunde lägga till frågor samt utelämna andra, för att på detta sätt kunna upptäcka analytiska trådar att undersöka vidare. Vid den tredje intervjun började mitt analytiska fokus få en tydligare form, och jag hade börjat utveckla ett teoretiskt ramverk. Den intervjuguiden utformades efter begreppen förhållningssätt, problemsyn och gränsarbete. Den utgick från dessa begrepp för att undersöka studenternas erfarenheter från VFU. Till skillnad från det första och andra intervjutillfällets utforskande karaktär var den tredje intervjun mer strukturerad.

I likhet med min strategi att under fältobservationer uppmärksamma interaktionsbrott har jag i intervjuer försökt komma åt händelser som på något sätt framstår som problematiska för studenterna. För att förstå vad som enligt studenterna kännetecknar ett önskvärt förhållningssätt i socialt arbete frågade jag exempelvis under tredje intervjun: ”Kan du beskriva en problematisk eller utmanande situation som du känner att du och dina kollegor kunde hanterat bättre?”. Som Tavory (2020, s. 452) påpekar finns en risk med intervjuer att informanter utelämnar vägval som de övervägt att ta men inte gjorde. Detta kan medföra en sorts ”efterklok skevhet” i intervjumaterialet (Tavory, 2020, s. 452). För att undvika detta kunde jag exempelvis i första intervjun fråga om studenterna hade funderat på andra utbildningar (jfr Hultqvist och Palme, 2006, s. 68). På liknande sätt kunde jag i andra intervjun fråga om tillfällen då studenterna ångrat att de valde socionomutbildningen. Intervjuerna genomfördes antingen på campus eller över Zoom och spelades in med en ljudinspelare eller med inspelningsfunktionen på Zoom. Intervjuerna varierade i längd, mellan 30 och 90 minuter. De pågick i genomsnitt 58 minuter. Samtliga intervjuer transkriberades i sin helhet av mig.

5.5 Analys av material

Etnografi innebär ofta att analysen sker löpande under fältarbetet och är sammanbunden med övriga delar av forskningsprocessen. Det gör det därför svårt att tala om en specifik analysfas (O’Reilly, 2012, p. 180; Wästerfors, 2019a, s. 185). Etnografins öppna och obestämda forskningsdesign gör att analytiska infallsvinklar kan testas för att sedan överges. Detta är särskilt fallet när fältarbetet sträcker sig över en längre tidsperiod (Ye, 2018, s. 45). Analysprocessen beskrivs bäst som abduktiv. Den ägde rum i ett växelspel mellan empiriska observationer och prövning av teoretiska ingångar. Abduktivt analysarbete innebär enligt Timmermans och Tavory (2012, s. 172–173) att konstruera teori

baserat på empiriska fynd. Men snarare än att konstruera helt ny teori, sker analysen genom att modifiera och bygga vidare på tidigare teorier. Istället för att skjuta undan teoretisk förförståelse som är fallet vid induktiva tillvägagångssätt, förespråkar Timmermans och Tavory en bred läsning av teorier för att belysa empiriskt material. Det är inte alltid lätt att veta vad som är analytiskt intressant. Genom att återkomma till samma observation flera gånger med nya teorier är det möjligt att belysa fenomenet på ett analytiskt intressant vis (2012, s. 176). Under fältarbetet hände det att jag redan vid observationstillfället bedömde en händelse som analytiskt relevant. Det var dock inte nödvändigtvis fallet att jag visste hur. Ibland kan det framstå som självklart hur ett material bör tolkas. Ibland växer tolkningar fram över tid. Jag känner igen med i Earl Rinehart (2021) som menar att analytiskt arbete både bygger på att man tar sig tid och ger sig möjlighet att ta pauser från det aktiva analyserandet. Idéer kan komma från olika källor som inte nödvändigtvis är kopplade till arbete. Från starten av fältarbetet var jag intresserad av socionomstudenters professionella socialisering. Den analys som presenteras i denna avhandling har vuxit fram genom att jag testat olika teoretiska ingångar till mitt material. Olika aspekter av studenternas professionella socialisering har belysts genom skilda teoretiska perspektiv. En teoretisk övervägning har handlat om tyngdpunkt bör ligga vid strukturella aspekter av socialiseringsprocessen, eller om jag ville belysa hur studenter gör identitetsarbete i det sociala samspelet. Jag landade till sist i det senare. Samtidigt har jag funnit det viktigt att inte negligera det strukturella sammanhanget.

Analysarbetet har grovt sett bestått av två faser. Den första bestod av flera rundor av kodning av hela och delar av det insamlade materialet, för att leta efter centrala aspekter av studenters identitetsarbete. Jag testade kontinuerligt under fältarbetet olika koder och teman för att strukturera mitt material, som jag hanterade i programmet NVivo 12. Jag fann det användbart att koda efter så kallade kulturella domäner. Med det menar jag aspekter av det sociala arbetets praktik som tycktes vara särskilt meningsbärande för studenterna (jfr Snow & Anderson 1987, s. 1345). Dessa koder beskrev det institutionella sammanhang som studenterna befann sig inom. De beskrev *vad* studenterna hade att utgå från i sitt identitetsarbete. Detta tillvägagångssätt ligger i linje med ett konstruktionistisk kunskapssyn som uppmärksammar både hur social konstruktion går till och dess kontextuella förutsättningar (jfr Holstein & Gubrium, 2011, s. 342). Kunskap, organisation, samt klienter och sociala problem var koder för att dela upp materialet efter kulturella domäner. Dessa koder utgjorde första gradens konstruktioner (Aspers, 2009, s. 6), det vill säga kategorier som studenterna själv använde i sin vardag på utbildningen eller låg nära de fenomen som de pratade om. Förutom att koda efter kulturella domäner kodade jag tillfällen då studenterna tycktes göra aktiva former av identitetsarbete. För att göra det använda jag koderna utforskning, distansering, omfamning samt gränsarbete.

Den andra fasen innebar att modifiera och förfina analysen på basis av det teoretiska ramverk jag utvecklat. Detta skedde i samband med mitt slutseminarium, det vill säga i en fas där jag redan hade mycket skriven text. Analysarbetet skedde genom att fortsätta arbeta med manuskriptet. Med begreppen ram, laminering och kunskapsresurs var det möjligt att abstrahera det empiriska materialet till andra gradens konstruktioner (Aspers, 2009, s. 6), det vill säga hur jag som forskare förstod det studenterna samtalade om på ett teoretiskt plan. Det innebar också att jag förfinade användningen av begrepp för att förstå studenternas identitetsarbete. Medan ett kodningsarbete lade en grund för analysen skedde alltså en stor del av det analytiska arbetet genom att skriva. I denna fas omarbetade jag de kulturella domäner jag använde för att kategorisera min empiri. Jag landade i att använda domänerna angränsande yrkesgrupper, arbetssubjekt, och åtgärder. Detta gav en struktur som fångade centrala delar av studenternas meningsskapande och identitetsarbete. Det gjorde det också möjligt att förstå hur studenternas förståelse för dessa domäner förändrades allt eftersom de konstruerade nya ramar och lamineringar.

5.6 Etik

Avslutningsvis tänkte jag säga något om de etiska överväganden jag gjort under projektet. Etiska överväganden inom forskning handlar på ett övergripande plan om potentiella risker som medverkan i en studie kan medföra i relation till den nytta som projektet bidrar med (Murphy & Dingwall, 2001, s. 340). Medan naturvetenskaplig forskning kan medföra fysiska risker för studiedeltagare är risker inom samhällsvetenskaplig forskning ofta sociala eller psykologiska (Nyström, 2012, s. 100). Etnografisk forskning är tvetydig i detta avseende. Å ena sidan strävar etnografen efter naturalistiska observationer, vilket innebär att i så liten utsträckning som möjligt påverka det sammanhang som studeras. Detta är inte att säga att forskaren är passiv på fältet. Snarare skapar etnografen sin studiemiljö genom att delta i aktiviteter tillsammans med informanter (Wästerfors, 2019b, s. 40). I det avseendet kan risker med forskningen vara att reproducera problematiska normer och praktiker (jfr Townsend & Cushion, 2021, s. 259). Risker kan också vara skador på informanterna eller institutionerna de representerar efter att forskningen är publicerad (Murphy & Dingwall, 2001, s. 341). Å andra sidan är etnografi etiskt laddat eftersom forskaren löpande under fältarbetet behöver hantera etiska dilemman som hör samman med den mänskliga vardagen (Wästerfors, 2019a). I likhet med vardagliga dilemman är situationer på fältet oförutsägbara och svåra att ha på förhand bestämda svar på hur de ska hanteras. De kräver en situationsbaserad etik som utgår från forskarens förmåga att göra löpande bedömningar om hur situationer tolkas av deltagare (Sjöström, 1994, s. 69).

Studien etikprövades och fick godkänt av Etikprövningsnämnden (DNR 2019–04313). En etisk avvägning var kopplad till informationskravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). För att hantera detta presenterade jag mig och projektet muntligen inför studenterna på informationsdagen och på den första undervisningsdagen, samt genom skriftlig information om projektet via mejl. Vid utskick av mejl framgick att jag forskar vid Uppsala universitetet för att förtydliga att deltagande inte påverkade saker som exempelvis betygsättning. På detta sätt hade studenterna möjlighet att bedöma huruvida deras vardag på utbildningen skulle påverkas av att delta (jfr Davies, 2002, s. 48). Studenter som samtyckte till att delta skrev under en samtyckesblankett. Denna informerade om att de när som helst kunde dra sig ur studien, samt att de kunde be mig att anpassa mitt deltagande. Som jag beskrivit tidigare sattes huvuddelen av dessa studenter samman till två basgrupper som var de som jag observerade. Inför kurser där jag gjorde regelbundna observationer skickade jag ut informationsbrev till kursansvariga för att dela med lärarlaget. Lärare som jag deltog med upprepade gånger på seminarium fick skriva på en samtyckesblankett. Övriga lärare mejlade jag i regel i förväg eller frågade muntligen om jag kunde vara med.

I och med att studien sträckte sig över en längre tidsperiod behövde samtycke även hanteras löpande och på mindre formella vis (jfr Davies, 2002, s. 47–8). Särskilt i miljöer där många personer vistas och där studiedeltagare interagerar med andra personer behöver man som forskare göra avvägningar kring huruvida det är lämpligt att observera eller inte (Sjöström, 1994, s. 69–71). Att upprepande gånger påminna om att man är där som forskare kan göra människor obekväma (Wästerfors, 2019a, s. 180–1). När mina studiedeltagare exempelvis hade seminarium med andra studenter, vilket främst var fallet vid valbara kurser, hade jag som regel att vid första tillfället fråga om muntligt samtycke att delta. Jag kunde inkludera dessa studenter i fältanteckningar om jag bedömde att de var införstådda med det. En risk med detta är att enskilda studenter inte vågar säga nej. De kanske inte hinner fundera tillräckligt, eller vill inte sticka ut från resten av gruppen. Eftersom jag kom att bli ett välkänt ansikte för många av studenterna var det sällan jag upplevde att någon tyckte mitt deltagande var problematiskt. Ett undantag var vid ett tillfälle på Zoom med en mindre grupp studenter. Trots att det var ett tillfälle för frågor, tycktes studenterna dra sig för att ställa frågor till läraren. Eftersom det var få deltagande studenter där bedömde jag att min närvaro kunde vara en bidragande orsak till det låga engagemanget. Jag valde att säga hejdå och lämna mötet. Vid distansundervisning såg jag en risk att studenter inte skulle vara medvetna om att jag var närvarande exempelvis under föreläsningar online. Jag försökte undvika den netnografiska möjligheten att ”smyga runt” på fältet utan studenternas vetskap genom att alltid ha kameran påslagen (jfr Costello, McDermott & Wallace, 2017, s. 6). Undantaget var enstaka föreläsningar där inga studenter hade sina kameror påslagna, då jag bedömde att om endast jag och läraren

skulle haft kameran påslagen skulle det upplevas märkligt och möjligen ge upphov till mer stress.

Förutom risker kopplade till etnografiskt fältarbete kan risker ha att göra med analytiskt fokus. Mitt analytiska fokus har varit socionomstudenters professionella socialisering och identitet. Jämfört med andra typer av identitetsprocesser, exempelvis sådana kopplade till sexualitet eller etnicitet, har jag bedömt risken med att studera studenternas professionella identitet som låg. Samtidigt är socionomprogrammet en utbildning som lägger vikt vid studenternas personliga reflektioner och erfarenheter. Dessa kan vara etiskt känsliga att prata om inför en forskare, exempelvis om de bygger på negativa erfarenheter. Min upplevelse var dock att seminarier hade en tydlig front-stage-prägel (Goffman, 1959) där studenter anpassar det de förmedlar till lärare och klasskamrater, liksom till mig som forskare. Under seminarier antecknade jag öppet vilket påminde om min närvaro som forskare. Jag tolkade vissa samtal och intervjusituationer som en positiv upplevelse för studenterna då de gav dem tillfälle att prata om sina erfarenheter av utbildningen med en utomstående som lyssnar och är intresserad (jfr Davies, 2002, s. 48).

Slutligen har en avvägning handlat om informanternas konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12). Här kan man göra en uppdelning mellan extern och intern anonymitet. Extern anonymitet innebär att personer i allmänhet som läser forskningen inte ska kunna känna igen de platser och personer som forskningen handlar om. I detta fall är extern anonymitet relevant dels i förhållande till de studenter och lärare studien beskriver, dels till det lärosäte som studien genomfördes vid. För att uppnå extern anonymitet har jag tilldelat studenter och lärare pseudonymer. Jag har även utelämnat information som skulle göra det uppenbart vilket lärosäte studien genomfördes vid. Intern anonymitet har i det här fallet två aspekter. Det rör dels huruvida studiedeltagare kan identifiera varandra, dels huruvida andra studenter kan identifiera studiedeltagarna. Till skillnad från extern anonymitet är intern anonymitet svårare att uppnå för en studie som denna. En anledning till det är att etnografiska återgivningar innehåller spår av informanternas personliga sätt att uttrycka sig (Davies, 2002, s. 53). En annan anledning är att analysen bygger på händelser och studenters erfarenheter som är mer eller mindre kända för de inblandade. Jag har efter bästa förmåga gjort avvägningar kring risker med att använda visst material och risken för intern igenkänning av informanter.

6. Start- och orienteringsfasen

> Socialt arbete heter ju första kursen, men vad innebär det, liksom? (Stina)
>
> Det är en rubrik, Människobehandlande organisationer, nåt sånt tror jag det finns. Det är en bok i alla fall som vi ska ha. Och det är lite svårt att-. Vad går det under för-. Är det psykologi, eller sociologi eller, vad *är* det för nånting? Sånt vet jag inte riktigt. Men jag är inte helt hundra på vad jag gett mig in på heller. (Stella)

I detta kapitel och de två efterföljande presenteras avhandlingens analys. Tillsammans beskriver kapitlen fyra faser i socionomstudenternas professionella socialisering: start- och orienteringsfasen, den ambivalenta fasen, samt praktikfasen. Faserna är analytiska och beskriver delar av socialiseringsprocessen som i verkligheten överlappade. Varje fas kännetecknades av att studenterna använde en viss ram för att förstå det sociala arbetets praktik. De konstruerade ramar med identitetsresurser som de hade med sig in på utbildningen, liksom sådana som de fick tillgång till under utbildningens gång. De empiriska kapitlen har en gemensam struktur. Alla börjar med en beskrivning av de resurser studenterna använde i respektive fas, liksom av de ramar och lamineringar som konstruerades med dessa. Sedan följer en beskrivning av hur ramarna påverkade studenternas syn på tre domäner i det sociala arbetets praktik, nämligen angränsande yrkesgrupper, arbetssubjekt och åtgärder. Varje syn medförde en viss förståelse och förhållningssätt gentemot domänerna.

Den första domänen, *angränsande yrkesgrupper*, syftar på de yrkesgrupper som är involverade i det sociala arbetets praktik. Det var de yrkesgrupper studenterna pratade om och/eller kom i kontakt med. Under start- och orienteringsfasen var dessa yrkesgrupper inte nödvändigtvis angränsande. Studenterna kunde prata om utbildningar de hade funderat på att gå, eller som de jämförde socionomprogrammet med på olika sätt. De kunde också prata om arbeten som de haft tidigare. Sådana utsagor utgjorde ett initialt gränsarbete. Under senare delar av utbildningen blev gränsarbetet mer riktat mot angränsande yrkesgrupper. När studenterna fick kunskaper om den professionella ekologi som de skulle arbeta inom efter utbildningen riktades gränsarbetet i högre utsträckning mot framtida samverkanspartners. *Arbetssubjekt* syftar på de människor som är föremål för socionomens arbete. Studenterna kunde prata om människor i vid bemärkelse, klienter, patienter, brukare, boende, äldre, funktionshindrade, för att nämna några exempel. Min benämning av dessa

som arbetssubjekt motiveras med att det är ett tillräckligt neutralt begrepp som ger analytisk distans till den mångfald av benämningar som används i det sociala arbetets praktik. Ordet subjekt belyser att människor som är föremål för insatser inte är passiva utan reagerar och påverkar arbetet genom interaktion med den professionella (Hasenfeld, 2010, s. 19). *Åtgärder* syftar på sätt att hantera och hitta lösningar på arbetssubjektets problem. Det kunde handla om formen på arbetet, exempelvis om de var intresserade att arbeta gentemot individer eller på samhällsnivå. Det kunde också handla om de verktyg och organisatoriska förutsättningar som formar socionomers möjlighet att utföra ett arbete, så som lagar, utredningsmallar, insatser, teorier och metoder.

Föreliggande kapitel beskriver de två första faserna av studenternas professionella socialisering, nämligen start- och orienteringsfasen. Startfasen syftar här på veckan innan programstart, då studenterna stod på tröskeln till att börja utbildningen. Med sig hade erfarenheter, föreställningar och förväntningar på utbildningen och det arbete som väntade efter. Orienteringsfasen syftar på första terminen. Under denna tid orienterade sig studenterna dels på ett praktiskt plan, mot ett här och nu. De behövde komma underfund med utbildningens prestationskrav och utveckla strategier för hur man bäst studerar till tentamen och skriver inlämningsuppgifter. De behövde även sätta sig in i ett kunskapsstoff som kunde vara mer eller mindre okänt. De orienterade sig även mot tiden efter examen. Vad innebär det att vara socionom? Vad kan man arbeta med? Vilka utmaningar kommer finnas, och vad kommer vara belönande? Även om tiden efter utbildningen kunde upplevas som långt borta vid starten av utbildningen behövde de förhålla sig till den värld som väntade.

6.1 Resurser under start- och orienteringsfasen

Innan utbildningsstart hade studenterna resurser som de tillägnat sig på andra håll i livet. Deras ramkonstruktion var därför relativt frånkopplad från en konkret utbildningssammanhang. Samtidigt saknade de resurser som kunde göra deras förståelse mer detaljerad och precis.

Under startfasen var tre typer av personliga identitetsresurser viktiga. Den första var allätarsmak. Avnoon (2021, s. 333) beskriver allätarsmak som en preferens för en bred uppsättning praktiker, att frekvent röra sig mellan dessa, liksom att acceptera vissa praktiker med lägre status. Medan allätarsmak ofta används för att benämna en bred och inkluderande kulturell smak, visar Avnoon att även yrkesgrupper kan ge uttryck för allätarsmak. Det kan handla om att röra sig mellan olika typer av kunskaper och vetenskapliga discipliner, oavsett dess status. I sin studie om datorvetare visar hon att allätarsmak gör det möjligt för dessa professionella att konstruera högstatusidentiteter baserat på generalism snarare än specialisering (Avnoon, 2021, s. 344). Jag använder allätarsmak för att beskriva breda preferenser för olika praktiker. De studenter

som skulle börja socionomprogrammet använde en allätarsmak för att motivera sitt utbildningsval. De attraherades delvis till socionomutbildningen på grund av dess ”bredd”. En socionomexamen skulle öppna upp för många olika yrken och karriärvägar. En annan fördel med socionomprogrammet var att det öppnade upp för möjligheten att studera vidare, antingen i ett närliggande fält som kriminologi eller genom interna utbildningar som psykoterapi. De uttryckte också en allätarsmak i förhållande till vilken målgrupp de ville jobba med. Visst hade vissa preferenser och tankar om vad de ville jobba med, men dessa var på idéstadiet. Deras allätarsmak innebar en pragmatisk inställning till ett framtida yrke. Allätarsmaken hade också en altruistisk aspekt som hade att göra med att kunna arbeta där det behövs. Som Selma uttryckte det när jag frågade henne om hon var intresserad av en viss typ av problem:

> Jag vet faktiskt inte, jag har inget specifikt (intresse för problem). Jag har bara att jag vill att människor ska må bra.

En annan personlig resurs under startfasen var samhällssyn. Det var uppfattningar om hur samhället ser ut liksom hur det borde se ut. De senare var en ideologisk ståndpunkt, det vill säga föreställningar om vad som är önskvärt och vad som är problematiskt (jfr Fine, 2012, s. 92). Sådana föreställningar kunde vara kopplade till religiös tro. För två av studenterna jag intervjuade var deras kristna tro en betydelsefull del i varför de ville bli socionomer. Även om de inte såg framför sig ett yrke med koppling till kyrkan, var tro en framträdande del av deras resonemang kring valet att bli socionom. Samhällssyn kunde också vara kopplat till politisk åskådning, även om detta var mindre framträdande i studenternas resonemang. En av dem var intervjuade, Saga, var partipolitiskt engagerad, men detta engagemang tycktes inte vara en viktig anledning till hennes utbildningsval. Samtidigt kunde det ligga implicita politiska ställningstaganden i studenternas resonemang. Så var fallet när de ansåg det var viktigt att hjälpa medmänniskan eller att behandla människor lika. Vidare kunde studenterna ha föreställningar kring sina framtida kurskamraters politiska åskådning. Saga föreställde sig exempelvis att de flesta av hennes klasskamrater skulle vara vänster, vilket hon själv inte var. Samhällssyn kunde således användas av studenterna både för att säga något om vilka de ville vara som socionomer, men också för att säga något om vilka de inte ville vara. Oavsett gav samhällssyn studenterna moraliska riktmärken när de resonerade kring utbildningen och socialt arbete.

En tredje personlig resurs var personliga egenskaper. Det var egenskaper och förmågor som studenterna ansåg var viktiga för sitt framtida arbete (jfr Petersén, 2022, s. 10). Empati var en sådan. Det var en förmåga att kunna sätta sig in andra personers perspektiv, liksom att kunna lyssna. Studenterna kunde koppla samman denna förmåga med en syn på sig själv som en bra hjälpare. Det var en självuppfattning vissa fått genom sin omgivning. Som Sophia

uttryckte det när jag frågade henne om vilka egenskaper hon ansåg gjorde att hon passar som socionom:

> Jag tror att en egenskap är att jag har lätt att sätta mig in i andras situation. Och jag tror att det kan nog hjälpa mig mycket, tror jag. Jag brukar alltid höra det av mina vänner och sådär att jag är bra på det. Sen vet inte jag om det är sant, men jag brukar höra det i alla fall.

I startfasen använde studenterna två sorters kunskapsresurser: arbetslivserfarenhet och utsatthetserfarenhet. Arbetslivserfarenhet var kunskap tillägnad från andra arbeten. Det var en resurs när studenterna ansåg att den skulle bidra till det kommande arbetet som socionom. Det var också en resurs när de såg socionomutbildningen som en passande fortsättning av tidigare utbildnings- och yrkesval. Det kunde handla om att de lärt sig arbeta med ungdomar och hantera relationer, som var fallet med Sabina som arbetat med teater och som danslärare. Det kunde också handla om att ha arbetat med sociala frågor i andra sammanhang, som var fallet med Suzanne som arbetat med ekonomisk utveckling. Båda ansåg dessa erfarenheter var relevanta för arbetet som socionom och att de valt utbildningen. Utsatthetserfarenhet innebar kunskap från erfarenhet av egna problem och/eller att ha varit i kontakt med socialarbetare för att få stöd. De kunde vara motiverade att kunna ge hjälp på ett sätt som de själva hade önskat att de fått hjälp. De kunde också vilja arbeta för att förbättra verksamheter de ansåg inte fungerade väl. Utsatthetserfarenhet kunde betraktas som en unik och exklusiv form av kunskap, som kunde var svår att få på andra sätt än genom erfarenhet. Det var inte nödvändigtvis en källa till motivation. Erfarenhet av att få stöd från socialtjänsten kunde också ge studenter en viss pessimism när det kom till socionomers möjlighet att hjälpa människor.

Den relationella resurs studenterna hade tillgång till i startfasen var vänner och familj. Det var bland annat genom vänner och familj som studenterna hade skapat sig en uppfattning om sig själva som lämpliga socionomer. Genom vänner och bekanta kunde studenterna också forma sig en bild av vad man gör som socionom, och när studenterna kände personer som själva var socionomer kunde dessa fungera som förebilder. Dessutom fick de genom omgivningens reaktioner uppfattningar om sin framtida yrkesstatus.

Under utbildningen fick de kunskapsresurser från vad Healy (2022, s. 19) kallar det sociala arbetets formella professionella bas. Denna består av teorier, färdigheter, värderingar och filosofiska perspektiv som förmedlas av utbildningar i socialt arbete. Under orienteringsfasen fick studenterna tillgång till kunskapsresursen samhällsvetenskap. Samhällsvetenskap används här i enlighet med Healy (2022, s. 79) som ett paraplybegrepp för kunskap om sociologi, antropologi, ekonomi, och politik. Den första terminen innehöll i huvudsak samhällsvetenskapliga kunskaper om sociala problem och den socialpolitiska och organisatoriska kontexten kring det sociala arbetets praktik.

Kurslitteraturen bestod bland annat av *Perspektiv på sociala problem* av Meeuwisse och Swärd (2013) och *Sociologi. En grundbok* av Giddens och Sutton (2014). De läste också *Människobehandlande organisationer* av Johansson, Dellgran och Höjer (2015).

Förutom samhällsvetenskap fick studenterna under orienteringsfasen tillgång till två nya typer av relationella resurser, nämligen andra studenter och lärare. Ett viktigt socialt sammanhang var de basgrupper som studenterna blev indelade i vid terminsstart. Att dela in en större klass i basgrupper är en praktisk lösning att bedriva undervisning, men det är också ett effektivt sätt att socialisera studenter till gemensamma standarder. Som Everitt (2018, s. 171) påpekar angående lärarutbildning är det genom grupper studenter utvecklar en gemensam kultur och skapar mening kring sitt framtida arbete. Vidare är små grupper både arenor för informell social kontroll och en plats för omförhandling av rådande normer (Fine, 2012 s. 25–26). Basgrupper var således sammanhang där studenterna både uppmärksammade sociala förväntningar och hade utrymme att utmana dessa. De kunde använda varandra för att bedöma hur de själva ville vara som socionomer, och hur de inte ville vara. Första terminen innehöll också studiebesök till olika verksamheter där VFU-studenter gjorde praktik, liksom föreläsningar med personer från det sociala arbetets praktik som berättade om sin verksamhet. Förutom klasskamrater kunde mer erfarna studenter och lärare (inklusive föreläsare från det sociala arbetets praktik) fungera som professionella förebilder.

6.2 Ramar och lamineringar under start- och orienteringsfasen

Med de resurser som studenterna hade med sig in på utbildningen konstruerade de under startfasen en *hjälpande ram*. De förstod socialt arbete som att handla om att hjälpa människor. Genom socionomprogrammet förväntade de sig att de skulle få kunskaper som skulle hjälpa på bästa sätt. Den hjälp studenterna ville ge var i huvudsak inriktad mot individer. Ramen hade en *individuell laminering* som innebar att studenterna främst var intresserade av att hjälpa på individnivå. Det fanns en relationell aspekt i deras förståelse för hjälp. För dem var det viktigt att få ”möta människor” som socionomer. Hjälpen skulle ske genom personliga möten. Det fanns i den hjälpande ramen en vilja att försöka förstå andra personer, från deras perspektiv, och att hjälpa dem att förändras. Som Saga förklarade angående vad hon ville få ut av socionomutbildningen, när jag intervjuade henne innan programstart:

> Att få den här förståelsen för varför människor är som de är och varför de gör som de gör, och hur man ska kunna hjälpa dem för att må bra, och vara det bästa som de kan.

Fokuset på att hjälpa individer reflekterades även i att flera av studenterna också hade sökt psykologprogrammet eller var intresserade av psykologi. Med en hjälpande ram framstod både dessa program som relevanta. Den hjälpande ramen var idealistisk. Den fokuserade på hjälpande ideal snarare än praktiska omständigheter och yttre belöningar i form av hög lön och prestige. Studenterna var övertygade att de som socionomer skulle ha möjlighet att hjälpa människor. De skulle åstadkomma skillnad, om inte samhället i stort så åtminstone för enskilda individer. Det var inte nödvändigtvis en naiv idealism. Redan innan utbildningsstart hade flera av studenterna uppfattningen att socionomer kan ha ett påfrestande arbete och arbeta med begränsade resurser. Dock var de optimistiska och ansåg att detta var något de skulle hantera.

Den hjälpande ramen, med dess individuella laminering, utgjorde en grund för hur studenterna såg på det sociala arbetet. Det var en primär ram (Goffman, 1986, s. 82) som lade en struktur för studenternas syn på det sociala arbetet. Den professionella socialisering studenterna skulle genomgå innebar att de byggde på nya lamineringar på denna struktur. Orienteringsfasen medförde nya identitetsresurser som möjliggjorde det. Med nya kunskapsresurser i form av samhällsvetenskap samt relationella resurser i form av lärare och studenter skapade studenterna en *samhällsvetenskaplig laminering*. Med den såg de socialt arbete genom ett raster av samhällsvetenskaplig kunskap. Lamineringen belyste betydelsen av sociala faktorer för uppkomsten av sociala problem. Studenterna uppmärksammade hur socialpolitiska och organisatoriska sammanhang både utgör förutsättningarna och begränsar socionomers arbete. Detta bidrog till en mer detaljerad och komplex bild av det sociala arbetets praktik.

Tabell 2. Ramar och lamineringar under start- och orienteringsfas

	Startfas	Orienteringsfas
Ram	hjälpande	hjälpande
Laminering	individuell	individuell
		samhällsvetenskaplig

6.3 Syn på angränsande yrkesgrupper

Under startfasen skulle studenterna precis börja socionomprogrammet. Det var en tid av förväntan. De var inte helt säkra på vad som väntade dem. Socionomprogrammet var inte nödvändigtvis den enda utbildning studenterna hade haft tankar på att börja. Flera av de jag intervjuade innan programstart tog upp alternativa utbildningsval de hade beaktat. För vissa var socionomprogrammet inte deras förstahandsval. I denna tidiga fas behövde studenterna formulera motivvokabulär som gav dem en känsla av tillhörighet till sin utbildning och det yrke som väntade. Som Petersén (2022) visar använder socionomstudenter ofta en altruistisk motivvokabulär: de motiverar sitt utbildningsval genom att de vill hjälpa andra. Hon menar att genom att göra så anpassar sig studenter efter normativa förväntningar som de föreställer sig som rådande. Samtidigt, påpekar hon, säger motivvokabulär också något om vem de vill vara (s. 10–11). Med en hjälpande ram låg altruistiska motivvokabulär nära tillhands när studenterna pratade om varför de valt socionomprogrammet och inte något annat. Det var dock inte det ända sättet som de motiverade sitt utbildningsval. De kunde också använda en professionsstrategisk motivvokabulär som framhävde utbildnings- och yrkesmässiga fördelar framför andra utbildningar (jfr Petersén, 2022, s. 3). Båda motivvokabulären möjliggjorde för studenterna att dra gränser gentemot andra utbildningar och yrken. Det innebar att under startfasen såg studenterna angränsande yrkesgrupper som smala och statusfokuserade.

6.3.1 Smala

När studenterna veckan innan utbildningens start pratade om varför de valt socionomprogrammet framhävde de utbildningens bredd. Flera av dem attraherades till socionomprogrammet för att den skulle leda till många möjliga arbeten. Stella och Siri, som jag intervjuade gemensamt i universitetets café, var 21 respektive 20 år när de skulle börja socionomprogrammet. De hade träffats under registreringsdagen veckan innan terminsstarten. För båda hade det varit mer eller mindre självklart att studera på universitetet. Däremot var det inte självklart att de skulle välja socionomprogrammet. Stella hade funderat på att läsa till socionom i ungefär ett år. Juridik hade varit ett annat alternativ. Då hon såg sig själv som ”spretig” hoppades Stella att bredden på

utbildningen kunde göra att hon skulle hitta ett arbete som hon kände passade. De båda attraherades till utbildningen för att de skulle få jobba med människor. Det innebar att de ville ha ett aktivt arbete där mänskliga relationer är en viktig del. ”Att inte sitta på ett kontor framför en dator hela tiden, non-stop, typ”, förklarade Stella när jag bad henne utveckla vad hon menade med att få jobba med människor. För Siri var viljan att jobba med människor sammankopplad med personliga egenskaper. Hon hade observerat att personer hon träffat som varit socionomer bryr sig om andra och vill hjälpa till. Detta var egenskaper som hon kände igen sig i. Dock visste de inte exakt vad de ville jobba med efter utbildningen. Snarare än att ha en detaljerad plan gick båda in med inställningen att prova utbildningen innan de skulle bestämma sig för om den var något för dem.

I avsaknad av en specificerad plan för tiden efter examen såg Stella och Siri socionomprogrammets bredd som passande. De hade kommit i kontakt med personer i deras närhet som var socionomer, och dessa hade haft många olika typer av jobb. ”För att ifall du blir klar socionom, ja, men du har inte *ett* yrke framför dig. Eller du behöver inte göra en grej i resten av ditt liv”, förklarade Stella. Hon jämförde socionomutbildningens valmöjligheter med hennes tidigare arbete på ett apotek:

> Jag jobbar på apotek nu. I fyra och ett halvt års tid, fram och tillbaka. Och då känns det som att om du pluggar till farmaceut till exempel, då kommer du bli farmaceut, och du kommer jobba som farmaceut. Det är ju inte så att du kan göra nånting annat. Det är ju annat om man pluggar till apotekare, då blir det ju lite bredare liksom.

Stella och Siri gav uttryck för en allätarsmak som innebar att de var öppna för många typer av arbeten och karriärvägar. Det viktiga var att få arbeta med människor. På vilket sätt var mindre viktigt. Socionomprogrammet var en väg som framstod som tillräckligt öppen för att valet inte skulle kännas absolut. Detta uppskattades för att de vid detta stadie inte behövde välja vad de skulle arbeta med. De drog en symbolisk gräns gentemot yrken som de uppfattade som smalare, i det här fallet farmaceut. Siri uttryckte det på följande sätt:

> Vi vill plugga, vi vet vad vi vill plugga, vi vet inte exakt vad. Vi tar en bred linje, och sen om tio år kanske vi upptäcker att ”fan, det här är det jag vill göra”, och då måste du plugga en linje som leder till det, då hade jag kunnat tänka mig att göra det.

I dagsläget, menade hon, var det däremot skönt att veta att det finns mycket att välja på som socionom. Smala utbildningar var på så vis något som hon hade kunnat tänka sig om några år om hon blivit mer säker på vad hon ville göra.

Av de jag intervjuade innan terminsstart hade åtminstone fyra sökt eller haft tankar på att läsa psykologprogrammet. Av dessa hade två sökt utan att

ha kommit in. Att framhäva bredden på socionomprogrammet var ett sätt att se fördelar framför psykologprogrammet. Saga var vid terminsstart 20 år och hade nyligen flyttat hemifrån. Under gymnasiet att hon haft tankar på att bli psykolog. Hon var intresserad av att förstå människor och deras beteende. Hon hade dock ändrat sig till socionomprogrammet. Det framstod som ett bättre val för att det var lägre intagningspoäng och att utbildningen var kortare. Det senare var en fördel då hon vid denna tid var mer inriktad på att börja jobba än att studera. Men det kändes också som ett bra val för att det var bredare och för att det fick in fler perspektiv.

> Man kan jobba med mycket mer olika saker. Så då kändes det som ett bättre val att välja just socionom, än psykolog.

Socionomprogrammets bredd betraktades som en styrka framför psykologprogrammet. För dessa studenter var allätarsmak en personlig identitetsresurs som gjorde att socionomprogrammet framstod som en bättre matchning med deras preferenser. De ansåg det var ett bättre val då det öppnar fler dörrar, som Suzanne uttryckte. Förutom Saga, som upplevde att hon fick ”steppa ned” en aning genom att inte läsa till psykolog, bortsåg dessa studenter från en statusskillnad mellan de båda programmen, som hade att göra med att det var svårare att komma in på psykologprogrammet. Detta återspeglar Avnoons (2021) beskrivning av allätare som personer som till skillnad från snobbar inte har en selektiv och exkluderande kulturell smak. Allätare väljer inte ofta bort praktiker i en tillgänglig kulturell repertoar. I kontrast till de datorvetare som Avnoon studerade använde inte de blivande socionomstudenterna allätarsmak för att konstruera en högstatusidentitet. Saker som prestige, status och hög lön framstod inte som viktigt.

6.3.2 Statusfokuserade

Som nyantagna på socionomprogrammet var studenterna på väg att inta en position i en utbildningsmässig och professionell hierarki. En utbildningars status är kopplad till dess relation till andra utbildningar, och i yrkesutbildningars fall även till de yrken som väntar studenterna efter examen. Vid starten av utbildningen var status och aspekter som hög lön och prestige inte högt prioriterat av studenterna. De hade andra saker i blickfånget. Som jag förklarat i kapitel fyra har ramar den funktionen att de indikerar till individer vad som är relevant och inte i en situation. När en ram används styr den personers uppmärksamhet, vilket gör att aktiviteter som faller utanför ramen kan bortses från (Goffman, 1986, s. 202). Med en hjälpande ram framstod status och prestige som irrelevant. Det hamnade i bakgrunden i studenternas meningsskapande (jfr Persson, 2023, s. 55–59). Istället var det andra saker som framstod som centrala. En sådan sak hade att göra med möjligheten att få utvecklas på ett personligt plan. Till exempel framhävde Stella att samtidigt som hon trodde

att arbetet som socionom skulle bli tufft så trodde hon även det skulle vara givande. Hon såg utbildningen och sitt framtida arbete som socionom som en möjlighet att bli en mer sympatisk människa och att få en ”bredare syn på livet”. Socionomprogrammet och det arbete som väntade framstod för henne som meningsfullt. Detta skilde sig enligt henne från andra utbildningar som hon menade var mer prestationsinriktade och där andra värderingar var gällande. Som nämndes tidigare hade Stella varit intresserad av att läsa juridik. Hon hade dock ändrat sig delvis på grund av vad hon såg som en allt för prestationsinriktad utbildningskultur.

> Det kanske är för att jag har varit inne på juridik, och att gå det programmet. Men sen backade jag, dels för att jag bara ”okej, det här är verkligen inget för mig”, men också för att jag tror jag inte skulle vilja gå det för att det är så pass prestigefyllt, eller så mycket status, och det är lite duktig flicka-syndrom kanske. Fördomar kanske, men som jag har tolkat det så är det till en del så. Inte alla. Jag drar inte alla över en kam. Men då blir det här (socionomprogrammet) mer basic, får man säga så? Gud, vad hemskt (skrattar).

Stella gjorde en moralisk gränsdragning baserat på uppfattningen att socionomutbildningen låg närmare vad hon själv ansåg var viktigt. För henne var det inte viktigt att gå en utbildning som innebar en strävan efter status och med stort fokus på prestation. Juristprogrammet kännetecknades av ett ”duktig flicka-syndrom” som hon själv inte kände igen sig i. Hennes uppfattning speglar vad Nyström et al. (2019) fann i sin studie om uppfattningar om framgång bland studenter vid prestigefulla universitetsutbildningar. De fann att juristprogrammet präglas av en könsligt kodad kultur där kvinnliga studenter håller perfektionism som ideal. Vidare fann de att betyg och engagemang vid sidan av studier spelar en stor roll för studenters självuppfattning (Nyström et al. s. 473–474). En sådan kultur var dock inget som attraherade Stella. Hon såg socionomprogrammet som ”basic”, vilket hon kände sig mer bekväm med. På liknande sätt menade Siri att hon inte alls tänkt på huruvida socionomutbildningen är prestigefylld eller inte, utan att hon gått efter magkänsla när hon valde utbildningen. Dessa studenter hade således en tämligen neutral inställning vad gäller statusen på sin utbildning. Den hade inte nödvändigtvis låg status i deras ögon. Stella förklarade exempelvis att hon tyckt det varit kul när en person förklarat för dem på registreringsdagen att de skulle vara stolta över att blivit antagna i hård konkurrens. Men överlag var status inget de reflekterat kring när de valt utbildning.

Studenterna var överlag nöjda över att ha kommit in på socionomprogrammet. Vissa hade mötts av positiva och uppmuntrande reaktioner från sin omgivning. Sophia berättade att hennes kompisar gratulerat henne för att ha kommit in på en jättefin utbildning. Även Stella hade mötts av positiva reaktioner, då personer som varit socionomer sagt att de älskar sitt jobb. Studenterna hade också fått reaktioner som balanserade mellan att vara neutrala till negativa. Selma berättade att en kompis hade sagt att hon var ”emot att plugga

socionom". Andra hon talat med hade sagt att det inte var bra lön som socionom. Hon förklarade att hon inte mötts av reaktionen "wow, socionom", utan snarare än likgiltig attityd när hon berättade för andra vad hon skulle börja läsa:

> Det känns som den (socionomutbildningen) har, som jag uppfattar det i alla fall, lite lägre status. Okej, man vet att det behövs, och alla när man säger att man ska plugga det bara "ja, men då kommer du ha jobb i alla fall", typ.

Den bild Sophia fått av sin omgivnings uppfattning av socionomprogrammet var att det var en samhällsnyttig utbildning. Det var också en säker utbildning på så sätt att den skulle leda till jobb. Utöver det hade de mer entusiastiska reaktionerna uteblivit.

Vissa personer studenterna pratat med tycktes inte ha en tydlig uppfattning om vad socionomprogrammet innebär. Som Abbott (1988, s. 59–61) påpekar är imageskapande en central del av professioners anspråk på jurisdiktion. Genom imageskapande påverkar professioner den allmänna opinionen och upprättar legitimitet. En image gör att allmänhetens bild av professioner ofta är stereotypa och abstrakta, vilket bidrar till en uppfattning av dem som homogena grupper. När de blivande socionomstudenterna pratade med personer i sin omgivning om att de skulle börja socionomprogrammet kunde de sakna en sådan tydlig image att luta sig mot:

> Johan: Hur har din omgivning reagerat på att du ska börja läsa socionom?
>
> Stina: De flesta tycker nog att det hade passat mig. Så jag har fått positiv respons, måste jag ändå säga. Sen kanske det är vissa som, alltså de människor som aldrig har varit varken intresserade eller involverade i nånting som har med social myndighet att göra, de har liksom ingen aning om vad det är. Då frågar de, "jaha, vad gör man då?", och då blir man lite såhär (suckar) "jag orkar inte förklara, för det är så brett".

Den bredd som många av studenterna själva attraherades av kunde vara en nackdel i samtal med andra om utbildningen.

Både studenternas syn, och de reaktioner de fått från personer i deras närhet om att de skulle börja socionomprogrammet, präglades av en viss neutralitet angående dess status. Det var inte den mest prestigefyllda utbildningen, men det var en samhällsnyttig utbildning där möjligheterna till jobb var goda. Detta bekom dock inte de flesta av studenterna. Frågor om prestige och status vara oviktiga, något de inte tänkt särskilt mycket på. När jag frågade om socionomprogrammet och det sociala arbetets status lyfte ett par av dem att det sociala arbetet tenderar ha något lägre status på grund av att det i samhällets ögon ses som ett kvinnligt yrke. Det var för dem en fråga om en undervärdering av arbete som ofta utförs av kvinnor. Låg status var inte specifikt för socionomyrket, utan relaterad till omvårdande arbeten överlag.

> Johan: Är din bild att socionomyrket har en hög eller låg status?
>
> Sabina: Tyvärr ganska låg. Jag uppfattar det som nåt som traditionellt ses som ett väldigt kvinnligt yrke. I stort sätt alla kvinnliga yrken vi har, som har att göra med människor, omvårdnad, har lite lägre status. Som läkare i och för sig jobbar du ju med människor också, men det är sköterskorna som är lägre på hierarkin. Så ja, jag tror att det har lägre status, tyvärr.

För Sabina var den lägre statusen en rest från en traditionell uppdelning mellan manliga och kvinnliga jobb. Hon ansåg att det höll på att förändras till det bättre, men att samhället ännu inte kommit ifrån uppfattningen att yrken med ”mjukare värderingar” värdesätts lägre. När hon utvecklade sitt resonemang blev det en stunds tystnad, innan hon sa:

> Jag kan säga såhär, gjorde jag det här för att tjäna pengar så kanske jag inte skulle bli socionom (skratt)

Det var för Sabina andra saker som var viktiga med utbildningen än att tjäna pengar. Det gjorde ingenting att socionomyrket, som hon menade, inte värderas på det sätt det borde. Med en hjälpande ram blev saker som lön irrelevant. Hon hade ett intresse för relationer och för barn och ungdomar, och det var detta som hon såg som betydelsefullt när det kom till hennes utbildningsval.

Costello (2004) beskriver hur socionomstudenter i USA kan behöva experimentera med klädstil för att passa in. Detta experimenterade hade en genusaspekt bland annat genom att kvinnliga studenter försökte signalera både kvinnligt kodad empati och maskulint kodad analytisk förmåga. Det var också viktigt att signalera sympati för marginaliserade etniska grupper. Deras identitetsarbete innebar att tona ned femininitet till en mer androgynt kodad klädstil. Under intervjun med Stina kom vi in på kläder i relation till socionomprogrammet. Hon berättade om en bekant som var socionom, och som hon menade sticker ut i hennes klädsel jämfört med andra socionomer. Hennes bekant hade glittriga, dyra smycken och pälsjacka. Detta skilde sig från Stinas bild av andra socionomer som hon trodde klär sig mer ”neutralt”. Hennes bekant fungerade som en relationell resurs genom att ge exempel på hur man inte bör klä sig som socionomstudent. Det var kläder som signalerar femininitet, liksom klasstillhörighet. Stina föreställde sig att dyra smycken och pälsjacka skulle vara udda och kanske provocerande i ögonen på andra studenter. Till skillnad från de flesta andra jag intervjuade innan terminsstart uttryckte Stina en viss besvikelse över att hon skulle börja en utbildning vars status hon bedömde som något lägre.

> Om mitt ego får prata så tycker jag att det (socionomutbildningen) har lite lägre status än vad jag själv hade önskat att jag skulle ha i den utbildningen jag läser. Juridik hade ju varit lite häftigare att säga att man läser.

Stina framhävde under intervjun att hon själv hade en bakgrund som kan kategoriseras som arbetarklass. När hon under gymnasiet hade gått med elever som hon beskrev som övre medelklass och som röstade blått, hade hon känt sig tvungen att dölja sin klassbakgrund. Detta trodde hon dock inte skulle vara fallet på socionomutbildningen, som hon föreställde sig skulle vara mer vänster. Istället upplevde hon att hon behövde vara uppmärksam på att inte klä sig snobbigt:

> Jag var på väg att köpa märkesväska som jag tänkte såg praktisk ut. Men det var ju också för att det va en märkesväska och för att jag inte har en sån, och jag hade tyckt att det skulle va kul att investera i det till mig själv innan jag började plugga. Men så satt jag och tänkte ”men ska jag komma med den *dit*” (till socionomprogrammet). Och då är jag ingen överklassmänniska, utan jag har ju levt på Soc hela mitt liv.

Stina föreställde sig socionomutbildningen som en miljö där ekonomiska statussymboler skulle betraktas med skepticism. Hon såg framför sig att andra värden skulle vara gällande. Genom att poängtera att hon ”levt på Soc” hela sitt liv markerade hon att hon inte är överklass, och att väskan inte borde tolkas som en klassmarkör. Samtidigt var hon orolig att det skulle vara fallet. Hon intog en utforskande positionering gentemot en hjälpande ram. Hon föreställde sig att märkeskläder skulle sticka ut, men var heller inte säker på om det skulle vara fallet.

6.4 Syn på arbetssubjekt

Under startfasen såg studenterna på arbetssubjekt som hjälpbehövande. Det var en ospecificerad syn på arbetssubjektet som innebar att de ville hjälpa människor med problem, oavsett vilken form de tog. Med en samhällsvetenskaplig laminering som studenterna konstruerade under första terminen såg de socionomens arbetssubjekt som socialt utsatt respektive mångfacetterat. Det första innebar att framhäva sociala omständigheter som orsak till arbetssubjektets problem. Att se arbetssubjekt som mångfacetterat innebar att se det som en människa med olika egenskaper och erfarenheter.

6.4.1 Hjälpbehövande

Sophia var 29 när hon skulle börja socionomutbildningen. Hon kom från en mindre ort där många arbetade på den lokala industrin, och hon var den första i sin familj som började studera på universitetet. ”Jag tror att de (hennes föräldrar) är glada och stolta, men jag tror nog att de tycker det är lite läskigt”. Sophia ville läsa en utbildning som har med människor att göra. Även om psykologprogrammet hade varit hennes förstahandsval var hon glad över att

ha kommit in på socionomprogrammet. Hon drogs till båda dessa utbildningar utifrån ett intresse för människor och för att hon tyckte det är viktigt med ”humanistiska frågor”.

> Jag tycker att människor bör behandlas lika, oavsett vilka de är, var de kommer ifrån, hur de ser ut. På det sättet skulle jag vilja vara med och påverka samhället /…/ Och att man i den här typen av yrke på nåt sätt möter människor som är i en utsatt situation, och att bemöta dem med respekt. Det tycker jag verkar vara väldigt viktigt, det är därför jag vill jobba med det jag kommer göra sen.

Sophia använde en *solidarisk samhällssyn* för att konstruera en hjälpande ram. Denna samhällssyn hade humanistiska drag. Payne (2016, s. 6) beskriver humanism som en filosofisk åskådning som håller demokratiska ideal och mänskliga rättigheter högt. Sophias betoning på likabehandling och respekt reflekterar sådana ideal. Hon ansåg detta var särskilt viktigt då man som socionom möter människor i utsatta positioner. Hennes samhällssyn var solidarisk då den innebar ett engagemang att påverka samhället till det bättre. Förutom en solidarisk samhällssyn konstruerade Sophia en hjälpande ram med utsatthetserfarenhet. Enligt henne var det viktigt att se över sig själv och hur man bemöter andra när man jobbar med människor. Att jobba som socionom skulle kräva självreflektion. Denna uppfattning grundade hon delvis på hennes egna erfarenheter att inte blivit bemött på ett bra sätt under sin skolgång:

> Det är så mycket jag själv varit med om när jag var liten, i skolan och sånt, att man inte alltid har blivit bra behandlad eller att vuxna kanske har svikit, så tycker jag det är extra, extra, extra viktigt (hur man bemöter människor).

Genom egen erfarenhet såg hon betydelsen av att bemötande. Hon kunde sätta sig in i känslan av att inte bli bemött på ett bra sätt, men också av att inte få den hjälp man hade förväntat. Hennes erfarenheter gjorde henne motiverad att i sitt kommande yrke göra ett bättre jobb.

Som beskrevs tidigare kunde en solidarisk samhällssyn vara kopplad till religiös tro. För både Selma och Simon utgjorde tro en viktig bakgrund till deras val att läsa till socionom. Simon, som var 25 när han började socionomprogrammet, hade hoppat av en bibelskola efter gymnasiet för att under fyra år arbeta som ungdomsledare i en kyrka. När han slutade sitt jobb för att följa med sin fru som gjorde en utbytestermin utomlands såg han det som ett lämpligt tillfälle att börja en ny utbildning. För Simon var det viktigt att denna skulle leda till ett arbete där han skulle få människor att få känna hopp och växa. Socionomprogrammet var det enda som startade under denna period som verkade relevant. Han hade kunnat tänka sig att gå en pastorsutbildning eller läsa teologi. En fördel med att bli socionom var att det skulle vara möjligt att nå fler personer än kyrkans egna medlemmar. Med en socionomutbildning kunde han hjälpa personer utanför en viss församling, som exempelvis

nyanlända eller personer med missbruksproblematik. Han såg socionomprogrammet som en möjlighet att omsätta sin vilja att hjälpa personer till handling:

> Det är väl det som är min drivkraft, och det kanske också är kopplat till vem jag är och min tro. För på nåt sätt definierar det ändå mig som människa. Men jag tror att det jag läser, det är inte relevant förrän jag gör nånting som visar på de handlingarna. Eller, om jag bara står och pratar om det (den kristna tron), men inte gör nånting praktiskt. Och jag tror om jag läser det och tar det på allvar, ja men då ska jag hjälpa mina medmänniskor som har det svårt. Och det är väl det som har dragit mig till socionom, för att jag ser att det är en utbildning som ger redskap och förståelse för människor och hur man kan nå och hjälpa människor på riktigt.

För Simon överlappade socionomidentiteten med en religiös identitet. Dessa sammansmälte med varandra på ett sätt som gjorde det svårt att vid det här laget tala om en distinkt professionell identitet. Både den framtida identiteten som socionom och identiteten som kristen var moraliskt betydelsefulla. Att bli socionom innebar en möjlighet att hjälpa på ett annat sätt än vad arbetet i en församling skulle. Det skulle ge praktiska verktyg som han annars inte skulle få tillgång till.

Även Selma använde tro för att konstruera en hjälpande ram. Hon berättade att hon genom sin tro hade en längtan att vilja hjälpa människor. Valet att bli socionom var för henne sammanbundet med något högst personligt, närmast ett kall. Tron var även något som hon trodde sig skulle ha användning för när det uppstår svårigheter i arbetet. Att hjälpa människor som har problem skulle vara känslomässigt påfrestande och svårt. Genom tron skulle hon få stöttning:

> Johan: Hur tror du att du kommer ha nytta av din kristna tro (som socionom)?
>
> Selma: Ja, alltså mycket. Jag tänker att det kommer vara mycket jobbiga stunder. Man möter ju mycket människor som är inne i svåra saker. Så jag tror att bara få kraft, att orka. Jag känner att med Gud, att man bara kan luta sig tillbaka, jag gör mitt bästa och Gud sköter resten. Jag kanske inte vet hur jag ska göra i den här situationen nu, men jag lägger det i Guds händer och det känns som en trygghet när det är jobbigt. Men på jobbet också, att man känner att man har nån som backar upp en.

Genom sin tro fick Selma en optimism och ett känslomässigt stöd. I likhet med Sophia och Simon var hade hon en ospecificerad syn på sitt framtida arbetssubjekt. Det var människor som hade det svårt och var i behov av hjälp.

Av de studenter jag intervjuade innan programstart hade Stina en något annorlunda infallsvinkel till socionomprogrammet. Hon hade sedan en tid tillbaka arbetat på en industri, och såg socionomutbildningen som ett att få ”stimulera hjärnan igen”. Det var inte heller för henne ett självklart val att hon skulle bli socionom. Medan de flesta framhävde en vilja att hjälpa och bidra

till förändring intog Stina ett mer reserverat perspektiv. Detta hade delvis att göra med hennes egna erfarenheter av socialtjänsten under hennes uppväxt. Med dessa erfarenheter hade hon inte sett sig själv läsa till socionom: ”Allt det där gjorde egentligen att jag aldrig trodde jag skulle intressera mig av att typ utbilda mig inom det här området, för jag var så trött på det där”, sa hon när hon pratade om sin uppväxt. Hon såg socionomprogrammet som en möjlighet att läsa en utbildning om människor, samtidigt som hon skulle kunna läsa vidare efteråt, eventuellt till en masterutbildning i kriminologi. För henne var socionomutbildningen en språngbräda till andra yrken eller utbildningar (jfr Fürst & Nylander, 2020):

> Jag känner väl att jag har lite annat i åtanke med den här utbildningen än att fastna på ett socialkontor. Även om det inte är nåt fel med det. Men den biten är för mig lite-. Jag vet redan att man kan hjälpa folk till en gräns, men sen är det som det är. Och jag förväntar mig inte typ att jag ska rädda världen eller så.

Hon distanserade sig från en hjälpande ram. Till skillnad från hur hon föreställde sig sina framtida klasskamrater hade hon inte ambitioner att ”rädda världen”. Hon tog avstånd från vad hon betraktade som idealistiska föreställningar om socionomyrket. I kontrast påpekade hon att hon i andras ögon kunde framstå som cynisk. Stina skapade denna förståelse genom två typer av resurser. Den första var utsatthetserfarenhet som hade gett henne insikter i det sociala arbetets praktik. Den andra var en *pessimistisk samhällssyn*, som innebar att hon inte trodde det skulle vara möjligt att åstadkomma stora förändringar som socionom. Detta betydde inte att hon var ointresserad av att hjälpa personer, eller inte tyckte det var viktigt. Hon berättade att hon kunde tänka sig att jobba i socialtjänsten i några år, men såg inte sig själv stanna där. För att vara motiverad att arbeta i socialtjänsten ville hon ha möjlighet att ”göra skillnad på riktigt”. Hennes uppfattning var att i dagsläget arbetar socionomer under press och att många inte har tid att ge tillräckligt stöd och hjälp till familjer. Vidare såg hon delar av socialtjänstens arbete som otillräckliga för att komma åt vissa problem. Som exempel berättade hon om ett avhopparprogram för gängkriminella som hon kände till, och som inte alls varit särskilt framgångsrikt.

> För att antagligen är det en ung kille som är indragen i det (gängkriminalitet) och möter Annika, 55 som inte har nån aning egentligen om hur-. Än att sitta och vara nån snäll mentor. Ja, jag vill inte bli Annika, 55 som sitter och tror att jag gör skillnad, typ. Om man får säga så. Snacka om fördomar.

Stina positionerade sig distanserande genom att påpeka hur socionomer saknar rätt förutsättningar att hjälpa. Att vara en ”snäll mentor” var från Stinas perspektiv inte tillräckligt för att komma tillrätta med gängkriminalitet,

exempelvis. Hon föreställde sig att det förelåg en social distans mellan socionomer och de unga personer som de försöker hjälpa.

6.4.2 Socialt utsatt

Vi lämnar nu tillfälligt startfasen för orienteringsfasen, det vill säga den första terminen. Med samhällsvetenskapliga kunskaper om sociala problem och det sociala arbetets samhälls- och organisationskontext formade studenterna en samhällsvetenskaplig laminering på den hjälpande ramen. De använde fortfarande en hjälpande ram, men den samhällsvetenskapliga lamineringen belyste vissa aspekter av det sociala arbetet tydligare. Med denna laminering såg studenterna socionomens arbetssubjekt som socialt utsatt. Det var en syn som belyste sociala omständigheter som orsak till arbetssubjektets problem. Det var omständigheter grundade i sociala, ekonomiska, kulturella och politiska processer bortom individers kontroll. Det handlade om att se sociala problem som orsakade av samhällsstrukturer. Detta var inte nödvändigtvis en motsättning till studenternas ursprungliga syn, men det innebar att de fick teoretiska redskap att förstå sociala problem från ett strukturellt perspektiv.

Den samhällsvetenskapliga lamineringen medförde ett behov av identitetsarbete från studenternas sida. Som Snow et al. (1986, s. 467–469) påpekar kan individer som använder en viss ram för att förstå ett fenomen rekryteras av organisationer som utgår från en liknande ram. Individers ram kan då ”överbryggas” med organisationens, vilket ger individen en organisatorisk grund för sina uppfattningar om fenomenet. Vid starten av socionomprogrammet kunde en liknande process ske. Studenterna fick kunskaper som för vissa var väl kompatibla med hur de själva uppfattat sociala problem. När så var fallet kopplade de samman sina förståelser om sociala problem med den samhällsvetenskapliga lamineringen:

> Det är eftermiddag och den andra föreläsningen för dagen. Läraren Lauren testar micken i sitt headset innan hon presenterar sig. Hon förklarar att hon kommer använda två avhandlingar som utgångspunkt för föreläsningen. Hon berättar vad de handlar om och håller upp ett exemplar av respektive avhandling med sträckt arm mot studenterna och visar omslaget. Trots att klockan är strax efter fyra gör hennes engagerande sätt att prata att de flesta verka lyssna uppmärksamt. Det empiriska materialet i en av avhandlingarna består av inlägg om fattigdom. Lauren läser ett citat från en person som säger om tiggare att han endast ger pengar till ”icke-påtända narkomaner”. Hon tittar upp från sina anteckningar och säger ”Det måste vara en socionom! Det är väldigt skickligt att identifiera: ett, att någon är narkoman och två, inte är påtänd”. Hon frågar vad citatet uttrycker för syn på fattigdom. Jag hör Sune från den bakre delen av salen. Han låter frustrerad säger: ”Ett öppet förakt mot fattiga, skulle jag säga”. Lauren säger att citaten illustrerar en syn på fattiga som bedragare och en uppfattning att det finns arbete för den som vill arbeta.

> Nästa exempel hon ger är också från ett inlägg om tiggare. Hon läser upp ett citat från en person som menar att han endast ger pengar till gatumusiker som spelar musik som han uppskattar. Lauren upprepar kriterierna som personen uppgett med en ironisk ton: ”Personens krav är alltså att man ska vara gatumusiker, man ska vara *bra* på att spela instrument, och man ska spela musik som personen *tycker om*.” Sedan säger hon: ”Man måste nästan ha utbildats på musikinstitut i Prag innan man börjar tigga.” Hon ställer sig bakom katedern, öppnar sin snusdosa och stoppar upp en prilla innanför läppen. Med allvarlig blick riktad mot oss konstaterar hon: ”Det är inte långt från kraven man har i dagens försörjningsstöd”.
>
> ”Vi har gått igenom några föreställningar om fattigdom”, fortsätter hon och sammanfattar. Dessa är att det finns jobb åt den som vill arbeta, fattiga personer är lögnaktiga, man måste vara duktig och prestera för att få fattigvård, samt att den fattige är lat. ”Den diskurs som råder nu”, säger hon syftandes på de citat hon läst, ”har ärvt sin karaktäristik från en historisk diskurs”. Hon förklarar att i denna diskurs om fattiga finns ett centralt begreppspar. Med stora bokstäver skriver hon ”värdig” ”ovärdig” på tavlan. En viktig del av att studera diskurser, fortsätter hon sedan, är att studera det som inte sägs. ”När man gör sådana utvärderingar, vad är det man *inte* gör då?” Jag hör Sune längre upp i salen säga ”systematiska strukturer”. Förslag följer, innan Lauren säger: ”Jag är ute efter något mer materiellt. Jag tänker på *pengar*”. Efter att ha gett ett exempel säger hon: ”När man gör moraliska utvärderingar av människor talar man inte om samhällsinstitutioner. Våra blickar riktas bort från strukturella förhållanden”.

Fältanteckningen illustrerar hur läraren och studenterna konstruerade en samhällsvetenskaplig laminering med samhällsteoretiska begrepp som ”diskurs” och genom att de tillsammans analyserade föreställningar om fattigdom. Den samhällsvetenskapliga lamineringen uppmanade till kritiskt tänkande. Det var viktigt att ifrågasätta föreställningar som tas för givet, i det här fallet angående fattigdom. Det innebar att ifrågasätta synen på fattigdom som moralisk brist för att istället uppmärksamma aspekter som vanligen inte uppmärksammas i allmänna diskussioner om fattigdom. Med en samhällsvetenskaplig laminering hamnade strukturella förhållanden i förgrunden i studenternas meningsskapande. Sune positionerade sig omfamnade gentemot lamineringen. Den verkade ligga i linje med hans samhällssyn. Han tog ställning mot ett förakt mot fattiga. Hans frustration gentemot inläggen visade han att han tyckte det var viktigt med sympati, liksom att motverka diskriminering och fördomar mot samhällets utsatta. På så vis överbryggade Sune sin ursprungliga förståelse för fattiga med den som läraren förmedlade (jfr Snow et al. 1986, s. 467–469). Lauren var en identitetsresurs genom att fungera som förebild. Detta gjorde hon dels genom en engagerande undervisningsstil som fångade studenternas uppmärksamhet. Det låg något coolt över henne. Hon bröt med stereotypa föreställningar om universitetslärare som formella och torra. Som förebild tog hon även avstånd mot formella hierarkier. Senare under föreläsningen, när hon nämnde en tidigare professor vid institutionen, sa hon exempelvis:

”Han är professor emeritus nu, vilket är ett tjusigt ord för pensionär. Jag vet inte varför vi slänger oss med tjusiga termer”. Hon förmedlade en syn på universitetsundervisning som familjär och egalitär snarare än elitistisk.

Att rama in en situation på ett visst sätt bygger på att samtliga deltagare upprätthåller ramen. M. Persson (2023, s. 63) påpekar att en ram som definierar en identitet kräver en ömsesidighet och engagemang för att fungera. Det krävs att personer som omfattas av ramen tar den seriös och lever upp till dess normativa förväntningar. Att den hjälpande ramen laminerades med ett samhällsvetenskapligt lager innebar att studenterna behövde förhålla sig till gemensamma normer. Orienteringsfasen innebar att uppmärksamma och förhålla sig till dessa. Som jag visade ovan kunde detta ske genom en överbryggning mellan studenters tidigare förståelser för sociala problem till den samhällsvetenskapliga lamineringen. Vissa var redan bekanta med de perspektiv som förmedlades. Det var också möjligt att dessa låg i linje med en solidarisk samhällssyn som inte dömde enskilda individer för sin situation. Kanske för att det var tidigt på utbildningen kunde studenterna vara måna om att söka efter en konsensus kring vilken ram som skulle gälla. Det innebar att de kunde vara extra benägna att upprätthålla en syn på socionomens arbetssubjekt som socialt utsatt.

> Det är seminarium om fattigdom. Studenterna har i grupper om två eller tre läst en samhällsvetenskaplig som ska diskuteras. De två första grupperna presenter en artikel om iranska kvinnor som lever i fattigdom och en artikel om syn på fattigdom bland engelsk arbetarklass. Suzanne kommenterar aktivt. Hon är kritisk till att artikeln tycktes beskriva de iranska kvinnorna som ansvarslösa och ”låg-risktagande”. Även när studenterna diskuterar nästa artikel reagerar gruppen mot artikelns slutsatser. De intervjuade personerna hade uttryckt sig dömande och tillskrivit negativa egenskaper till andra fattiga.
>
> ”Hade de inte några strukturella förklaringar till deras fattigdom? Kan de inte förstå att om de inte kan behålla ett jobb på grund av en fabrik läggs ned så är *det* orsaken till deras fattigdom, och inte de själva?”, kommenterar Suzanne. Stina säger att när man får tillfälle att bli intervjuad kanske man inte säger exakt som man känner, och att man kan känna skuld och skam över att vara fattig, men inte vågar säga det i intervjusituationen. Även de presenterande studenterna tar avstånd till artiklarnas slutsatser: ”Vi var nervösa för att vi skulle vara tydliga med att det inte är *våra* synpunkter”.

Det tycktes råda starka normativa förväntningar på att förstå problemen som en fråga om social utsatthet. Dels uttrycktes dessa av Suzanne. Även den presenterande gruppens förtydligande att det var informanternas eller artikelförfattarnas uppfattningar som de framförde och inte sina egna tyder på att de ville hålla en viss linje. De behövde mildra den spänning som byggts upp under presentationen. Att de varit nervösa för att de andra skulle tro att det var deras synpunkter kan ha att göra med att det var tidigt på utbildningen och att gruppen ännu inte lärt känna varandra. Samtidigt tycks det som att de tog för

givet vissa normer kring hur sociala problem borde förstås. Dessa skulle förstås som ett resultat av strukturella processer, snarare än individuella val eller bristande moral. När gruppen riskerade att framstå som om det var deras uppfattningar de presenterade, riskerade den hjälpande ramen att störas. Genom att förtydliga sin ståndpunkt reparerade de den skada som potentiellt hade kunnat uppstå. Detta reparationsprat (Scott, 2015, s. 71) innebar att ta avstånd från en moraliserande, dömande syn på fattiga personer.

Dessa exempel illustrerar en form av överbryggning mellan studenters ursprungliga perspektiv och den samhällsvetenskapliga lamineringen. Överbryggningen innebar att länka samman en förståelse för ett fenomen med en organisationsspecifik ram (jfr Snow et al. 1986, s. 467–468), som i det här fallet bestod av en samhällsvetenskaplig laminering. De nya socionomstudenterna fick en samhällsvetenskaplig lins att se socionomens arbetssubjekt igenom. Det var dock inte alltid fallet att studenterna uppskattade de perspektiv som förmedlades. När jag intervjuade Saga efter första terminen var hon inte helt belåten med denna termin. Samtidigt som hon tyckte det var rimligt att läsa mycket sociologi i början av utbildningen hade hon hoppats på mer psykologi. Sociologiska perspektiv hade känts främmande för henne, dels för att hon inte läst det tidigare. Hon berättade att när en lärare hade börjat prata mer om psykologi hade hon känt ”åh, äntligen känner jag igen nånting”. Samtidigt ansåg hon att vissa av de teorier de läst låg långt ifrån hur hon själv ser på saker. Angående ett teoretiskt perspektiv de läst om, intersektionalitet, påpekade hon:

> Väldigt kortfattat kände jag att det synsättet (intersektionalitet) var att slänga runt offerkoftor överallt. Det spelar ingen roll vad du gör, för allting är egentligen redan förutbestämt på grund av samhällsstrukturer, typ. (skratt) Och så vill ju jag kanske inte riktigt tro att saker är.

Saga intog här en distanserande positionering till den samhällsvetenskapliga lamineringen. Hon uppfattade vissa av de perspektiv som förmedlades den första terminen som överdrivet deterministiska. För henne hade delar av kursinnehållet en ideologisk dimension, som hon beskrev som ”vänstervinklat”. En tolkning av detta är att hon själv hade en aktörsorienterad samhällssyn, som till skillnad från strukturella omständigheter belyser människors agens och valmöjligheter.

6.4.3 Mångfacetterat

En annan aspekt av den samhällsvetenskapliga lamineringen var att se arbetssubjektet som mångfacetterat. Det innebar att se arbetssubjekt som människor med olika egenskaper och erfarenheter i kontrast till stereotyper eller rigida sociala kategorier. För det krävdes att studenterna uppmärksammade språkets betydelse för hur man betraktar och handlar gentemot andra. Det handlade

bland annat, enligt en studiehandledning, om att förstå hur så kallad kategorisering påverkar hur sociala problem, avvikelser och normer skapas och hur detta har relevans för socialt arbete. I en av studenternas kursböcker, *Thinking about Social Problems. An Introduction to Constructionist Perspectives*, förklarar Loseke (2003) att för att något ska kategoriseras som ett socialt problem behöver aktörer göra anspråk på att fenomenet är problematiskt, och dessa anspråk behöver i sin tur ses som rimliga och välgrundade i ögonen på relevanta publiker. Detta perspektiv skiljer sig således från ett realistiskt perspektiv, som studenterna hade fått del av tidigare på terminen. En lärare förklarade att från det perspektivet ”finns” sociala problem ute i samhället och går att förstå och åtgärda utan att man behöver skärskåda de anspråk som pekar ut en sak som problematisk. Nu skulle studenterna analysera kategorisering av sociala problem som en språklig process, och med större fokus på maktrelationer i det sociala arbetets praktik. I en studiehandledning beskrevs detta teoretiska perspektiv på följande sätt:

> En grundläggande ”ekvation” vi utgår från i kursen är att hur något kategoriseras, omtalas eller benämns: 1) Skapar ett fenomen genom att utesluta/försvåra andra sätt att se på och närma sig fenomenet 2) Styr handling och insatser i relation till ett visst fenomen eller en grupp. Detta är i sin tur knutet till makten att definiera och konstruera något. Sammanfattningsvis bör studenten fokusera de olika teoretiska begrepp som presenteras under kursen och vilka konsekvenser betydelsen av dessa kan ha för processer i socialt arbete.

Studenterna uppmanades således att uppmärksamma på hur språk och maktrelationer spelar roll för hur de skulle arbeta som socionomer. Denna aspekt av den samhällsvetenskapliga lamineringen krävde ett visst utforskande från studenternas sida då de inte nödvändigtvis var bekanta med det perspektiv som förmedlades. De kunde också distansera sig från den samhällsvetenskapliga lamineringen då den inte alltid låg i linje med hur de själva såg på relationen mellan en professionell och personer som ska bli hjälpta. De kunde ha uppfattningen att man som professionell förväntas ha en klar uppfattning om vad det är för problem man har framför sig och hur det bör åtgärdas.

> Till ett seminarium har studenterna blivit instruerade att läsa en bok som undersöker hur klienter kategoriseras i olika socialregisterakter och vilka konsekvenser dessa kategoriseringar kan tänkas ha för arbetet. Signe och Sune är konfunderade över att boken de läst gett bilden av att det ofta uppstår ”misstro” mellan socialarbetare och klient. Relationen till klienter tycktes präglas av konflikt. Signe säger att hon hade svårt att greppa slutsatsen av boken. ”Jag hade en liten fundering om de försökte belysa hur stor del *språkanvändningen* spelar roll i beslut man gör. Liksom är det *det* den här misstron uppstår av?” De ställer en diskussionsfråga om vilka positiva konsekvenser som kategorisering och makt kan ge. ”Ibland kan det ju vara positivt att få en stämpel eller diagnos, tänker jag”, förklarar Signe. Hon förklarar att detta kan ge en trygghet till den som diagnosticeras. Sune instämmer. Han menar det kan vara svårt att exempelvis behandla någon med schizofren sjukdom, utan att kunna diagnosticera

> honom eller henne. ”Det är svårt att ge rätt behandling om man inte kan säga ’du har det här problemet’. För att vård ska fungera måste det finnas någon form av stämpling”. Siri kommenterar: ”Det positiva med makt är ju att vi går en utbildning för att lära oss att behandla och hjälpa folk. Det var bara kort det jag ville säga, att vi kan hjälpa till när vi använder makten som man får”. Hon förklarar att hon känner sig trygg när hon går till någon som kan något som hon själv inte kan. Hon imiterar att hon pratar med en professionell av något slag: ”Okej, vad ska jag göra, hur kan jag göra, hur kan du hjälpa mig?”

Här bröt den samhällsvetenskapliga lamineringen med den hjälpande ramen. Den gjorde det dels för att det inte framstod som självklart att de som socionomer skulle hjälpa andra. Istället fick de en uppfattning att det kunde råda motsättningar och konflikt mellan socionomer och de personer som blev hjälpta. Den bröt också mot den hjälpande ramen genom att problematisera det sociala arbetets praktik. Här handlade det om hur kategoriseringar kunde påverka arbetet negativt. Studenterna intog en distanserande positionering då de inte höll med om detta. Utan möjligheten att diagnosticera och tydligt peka ut ett problem, skulle det bli svårt att ge det stöd som behövs.

En konsekvens av den samhällsvetenskapliga lamineringen var att studenterna blev mer medvetna och uppmärksamma på hur de själva pratade. De kunde uppleva det som att de behövde anpassa sig till ett visst språkbruk. De uppmärksammade vissa språknormer om att undvika fasta och negativa problemkategorier. De började problematisera ord och termer som kunde reproducera en negativ identitet hos de personer som socionomer arbetar med. Järvinen och Miller (2015) skiljer mellan befriande och förtryckande berättelser som professionella inom missbruksvård använder om patienter. Befriande berättelser fokuserar patientens styrkor och möjligheter. Förtryckande berättelser är problemfokuserade och bygger på rigida problemkategorier som riskerar att patienter får en negativ självbild (2015, s. 204). Med en samhällsvetenskaplig laminering blev studenterna uppmärksamma på att inte använda den senare typen av språk. Under samma seminarium som beskrevs ovan utforskade studenter den samhällsvetenskapliga lamineringens språknormer:

> ”Jag tänkte fylla på med andra sidan, att personen, *klienten*. Nu börjar jag tänka på vilka ord jag använder hela tiden”, säger Siv. Suzanne påpekar att hon har svårt med ”klienten” som benämning. ”Den boende, kan man säga hos oss”, fortsätter Siv, syftandes på hennes jobb. ”Att den får känna- Den, han, hon, hen, jag vet inte”. Hon fnissar, men ingen annan gör det. Hon fortsätter i seriös ton: ”Att den får känna att den är expert på sina erfarenheter, på sitt liv. Att den blir lyssnad på. För då äger man makten över sina egna upplevelser och sitt eget liv på nåt vis. Det är ganska fint att tänka på, faktiskt”.

Sivs utforskande positionering innebar dels att hon visade sig uppmärksam på betydelsen av språk. Hon var inte säker på hur hon borde benämna arbetssubjektet. Hon visade att hon reflekterade kring detta. När hon använder ordet ”hen” hade detta betydelsen att hon använde en mindre rigid kategorisering av

personer utifrån kön. På så vis visade hon sig medveten om kursens budskap att problematisera och reflektera kring språkanvändning. Hon gjorde dock detta mer på ett skämtsamt än uppriktigt sätt. När respons på hennes skämt uteblev lade hon till kommentarer som hon bedömde var normativt korrekta i sammanhanget, som att låta arbetssubjektet vara ”expert på sina erfarenheter”. Det var som hon vid detta stadium ännu inte var bekväm med att handla i enlighet med den samhällsvetenskapliga lamineringens normer fullt ut. Suzannes anmärkning att hon hade svårt för att använda klient som benämning kan tolkas som att hon tyckte det var objektifierande. ”Den boende”, som Siv kunde använda på sitt jobb, gav mer neutrala konnotationer.

Studenterna uppmanades att problematisera synen på professionell som expert som hjälper personer på ett enkelriktat sätt. De uppmanades att istället inta en mer ömsesidig och jämlik blick på hjälparrelationen, där även den hjälptas kunskaper och erfarenheter skulle tillvaratas. Detta innebar en mer symmetrisk maktrelation, åtminstone i sättet som studenterna uppmanades att förhålla sig som socionomer.

> Lärare Lisen säger att man bör undvika att använda för ”grova kategoriseringar”. Hon härmar med stel och fyrkantig röst en socialarbetare som pratar med en person: ”Jag kan hjälpa på det här sättet, du ska bli hjälpt på det här sättet”. Hon uppmanar studenterna att ta en rörligare blick på den hjälpbehövande: ”Vem är jag, vem är du, vad kan vi göra?”. Hon liknar sitt resonemang med att hon som lärare kan se på studenter antingen som oskrivna papper som inte kan nånting, eller som personer med erfarenheter. ”Ni är ju hela människor med liv och erfarenheter, och tyckanden och tänkanden. Då har jag (som lärare) skapat nånting helt annat mot om jag bara-.” Hon ger order till Stina, som säger att hon tycker det är viktigt att ha med sig det tänket i mötet med en annan människa. Hon försöker formulera sig. ”Men samtidigt, hur abstrakt kan man bli då?” Hon säger att det är ett faktum att personer som söker hjälp har vissa behov och hennes roll som socialarbetare är att förändra det. ”Sen kan man sitta där och vrida och vända på det och få det till att bli nåt helt annat. Men frågan är, så ser ju inte verkligheten ut!”.

Lisen använde sin syn på hur relationen mellan lärare och student bör se ut för att exemplifiera hur även relationen mellan socionom och hjälpbehövande personer bör se ut. Det var en syn som var ömsesidig och jämställd. Stina distanserade sig från den samhällsteoretiska lamineringen. Hon tyckte att det synsätt som den medförde var ett ”abstrakt” sätt att se på situationen som inte matchade verkligheten. Stina använde en hjälpande ram som såg på arbetssubjektet som just hjälpbehövande, och det skulle vara hennes uppgift som socionom att ge den hjälpen.

Att se på arbetssubjektet som mångfacetterat innebar inte enbart att vara vaksam på hur man pratar med den som blir hjälpt. Även det sätt som studenterna skulle prata om denna person med kollegor kunde få konsekvenser för hur arbetet genomfördes. När studenterna hade varit på ett studiebesök till en socialtjänst där studenter på termin fem gjorde VFU hade de upplevt en

skillnad mellan hur VFU-studenterna beskrev sitt arbete och de språknormer som den samhällsvetenskapliga lamineringen föreskrev. VFU-studenterna hade förmedlat en bild om att det var viktigt att ha högt till tak för att kunna bearbeta påfrestningar i arbetet. Jargong och skämt var ett sätt att ventilera, även om skämten kunde göras om de personer som de arbetade med. Studenterna observerade därför motsägelsefulla normer. Den samhällsvetenskapliga laminering studenterna konstruerade genom lärare och kurslitteraturen stod för ett perspektiv. De mer erfarna studenterna som var på VFU hade gett en alternativ uppfattning.

> En grupp ställer en diskussionsfråga som handlar om huruvida jargong i fikarummet på arbetsplatser kan förstärka stereotyper och särbehandlingar. Simon förklarar att de fått höra i början på utbildningen att det inom socialtjänsten och polisen finns en ”rå jargong” som används för att bearbeta svåra saker. Han hade tyckt detta verkade oproblematiskt, och sett det som ett sätt att ventilera. Gruppen som presenterar problematiserar detta. De menar att det kan leda till särbehandling, och de använder begrepp som ”kategorisering” och ”reproducering” för att utveckla sitt resonemang. Stella förklarar att sättet man kategoriserar en person på kan påverka bemötandet: ”Att inte bara ’nu går jag in här, nu ska jag va helt professionell, släppa alla de där tankarna som vi skämtade om i fikarummet där. När vi sa att det var en strultjej eller när vi sa att det var det ena eller det andra liksom’, och bara va helt neutral i ditt möte med klienten liksom”.
>
> Även hon refererar till fältdagen då de träffat VFU-studenter som praktiserade som socialsekreterare. Hon berättar att en av dem sagt att man behöver en skämtsam inställning för att kunna hantera arbetet. ”Och det förstår man kanske, det är tunga ämnen vi snackar om och man måste skämta om det och få lätta på det och ha högt till tak. Men var går gränsen?” Hennes gruppkamrater instämmer. Sofia fortsätter: ”De kommer in i det så snabbt. För då hade de varit där (på VFU) en månad typ. Men det var som att de bara ’men så här är det’. De tar det gör givet och det var typ på alla ställen”. De tar upp ett exempel på en föreläsare som också anmärkt att man ofta märker en jargong på vissa arbetsplatser.

VFU-studenterna hade förmedlat en bild av ett tungt arbete, där humor och högt till tak var viktigt för att hantera det. Utifrån att studenterna lärde sig om vikten att undvika fasta, negativa kategoriseringar var detta problematiskt. Enligt de språknormer som den samhällsvetenskaplig lamineringen medförde var sådana skämt problematiska. De bygger på vad Sullivan (2000, s. 46) kallar för metadiskriminering, det vill säga en diskriminering riktad mot klienter på grund av att de är klienter. Simon beskrev att han under terminens gång fått en ändrad syn på jargong. Studenterna observerade ett dilemma som handlade om att å ena sidan behöva bearbeta ett tufft arbete, samtidigt som detta inte borde ske på arbetssubjektets bekostnad. Det var för studenterna anmärkningsvärt hur VFU-studenterna, som gått samma kurser som de själva, verkade ha övergett vissa ideal till förmån för en arbetsplatskultur. VFU-

studenterna verkade inte förhålla sig kritiskt till de sättet man ventilerade. Denna observation kunde i sig trigga en utforskande positionering. Det var ett motsägelsefullt budskap de hade att förhålla sig till, där läraren och kurslitteraturen tycktes säga en sak, och de mer erfarna VFU-studenterna en annan. Samma diskussion fortsatte:

> Lärare Lisen säger att hon tror på ”reproduktionstanken” som innebär att sättet man pratar i ett sammanhang spiller över till andra sammanhang. Hon kommenterar att det måste vägas mot att inte tysta sig själv. ”Men jag skulle gärna vilja gifta ihop de två rummen. Att back-stage och front-stage inte ska va så himla olika”, framhäver hon. Studenterna håller med. Stella frågar: ”Men det förstör väl lite med jargongen då?” ”Ja, det gör det”, säger Lisen. ”Så du tycker det är fel?” Gruppen börjar skratta.

Här var läraren en viktig identitetsresurs studenterna kunde luta sig mot för att få ett svar på huruvida det var rätt eller inte att använda jargong. Det förtydligade att skämt på arbetssubjektets bekostnad något att ta avstånd från. Det var viktigt att inte tala nedvärderande eller fördomsfullt gentemot personer man möter som socionom.

Den samhällsvetenskapliga lamineringen medförde en klarare bild av det sociala arbetets praktik. Det var också en bild som var mer komplex. Den samhällsvetenskapliga lamineringen uppmanade till ett reflekterande synsätt och att se saker från flera perspektiv. Det fanns inte alltid en lösning på en situation och inte nödvändigtvis ett rätt eller fel svar. Mot slutet av första terminen kunde studenterna uppleva att de blivit mer medvetna om betydelsen av samhällsstrukturer och ojämlikhet. Exempelvis beskrev sig Stella som insatt i frågor rörande feminism, genus och rasism. Men hon hade ändå upplevt en kurs på första terminen som en ”ögonöppnare” vad gäller rasism. Saker hon tidigare inte hade uppmärksammat eller tänkt på framstod nu som tydligare. I ett grupparbete om vardagsrasism hade hon insett hur hon som vit person inte behöver stå ut med saker som färgade personer utsätts för. När jag frågade hur hon tänker det är viktigt att ha med sig sådan kunskap som socionom svarade hon:

> Nej, men att hela tiden reflektera över hur man beter sig, vad för språk man använder, att jag dels i yrkesrollen, men också i så många andra delar av mig kommer sitta på en maktposition över många jag träffar. Och att det är skillnad ifall jag sitter framför en vit man, eller om jag sitter framför en svart kvinna. Alltså det är ganska stor skillnad, liksom. Just det här med intersektionalitet (tillgjord röst), att det är flera lager, det finns alltid flera lager. (intervju efter första terminen)

Stella omfamnade här en samhällsvetenskaplig laminering. Hon använde en term som intersektionalitet och visade sig medveten om vad detta går ut på. Det var viktigt att kunna bedöma sin maktposition gentemot de personer hon skulle möta som socionom, liksom i livet i övrigt. Det var också viktigt att

kunna särskilja vilka sociala kategorier som var framträdande i den specifika situationen. Olika situationer innebar en viss dynamik, och det skulle vara angeläget att reflektera kring detta i arbetet. Hon ansåg det var viktigt att uppmärksamma olika ”lager” av sociala kategorier som kunde framträda hos de personer hon skulle träffa som socionom. Förutom att se till komplexitet kunde den samhällsvetenskapliga lamineringen innebära att inta en ifrågasättande hållning. Att tänka kritiskt och bli mer reflekterande kan vara ett resultat av att läsa universitetsutbildning i allmänhet (Kaufman & Feldman, 2004). Men sådana förmågor kunde studenterna se som utmärkande för en socionomidentitet:

> Johan: Har utbildningen fått dig att förändra dina åsikter om nånting, eller hur du tänker om saker och ting?
>
> Saga: Nej, men jag tänker efter mer, tror jag. Jag tror vi hade motionsskrivarkväll, i vår lilla grupp med politiken, och så fort de kom med nåt förslag så märkte jag att jag (skratt) ställde frågor och ifrågasatte allting. Man bara ”jaha, här har hon gått på socionomprogrammet i två veckor, och snälla hoppa av” typ. (skratt) (intervju efter första terminen)

Saga menade att hon sedan starten av socionomprogrammet blivit mer reflekterande. Hon såg också en tendens till att ifrågasätta mer. Hon var inte rädd att gå på tvärs med övriga uppfattningar i rummet, vilket hon såg som ett resultat av utbildningen. Att vara socionomstudent tycktes innebära att våga vara jobbig genom att inte ta för givet resonemang och förslag som kunde framstå som självklara. På liknande sätt uttryckte Sabine att hon på grund av de kunskaper hon tillägnat sig kunde argumentera på ett säkrare sätt.

Studenterna kunde också vara skeptiska gentemot vad de lärt sig under första terminen. Stina tog delvis avstånd från vad hon upplevde som ett överdrivet analyserande av vissa saker. Samtidigt menade hon att hon tillägnat sig nya perspektiv som hon uppskattade:

> Johan: Vad har du främst lärt dig under terminen?
>
> Stina: Jag har lärt mig att även om jag tror att jag har tänkt igenom allt, så har jag inte alltid gjort det ändå. Och det är väldigt bra för en besserwisser att få lära sig. Nej men alltså, när vi hade den här (kursen), då kunde jag känna ibland att herregud, nu ska vi vända ut och in på oss själva tills vi inte vet längre om vi är människor eller inte. Och lite så kunde det ju vara ibland. Men samtidigt kunde man motvilligt få någon liten aha-upplevelse och insåg att ”ja, nu lärde jag faktiskt att tänka såhär, och det hade jag inte gjort innan”. (intervju efter första terminen)

Stina tycktes delvis ha ändrat positionering under den första terminen, från distansering till omfamning av en samhällsvetenskaplig laminering. Hon medgav att hon ändrat sin uppfattning om vissa saker. Hon hade lärt sig tänka på

ett annorlunda sätt. Samtidigt som hon såg detta som något positivt, hade det närmast skett ofrivilligt. Hennes inställning reflekterar vad Watson et al. (2009, s. 16) beskriver som motståndare till den ordning som råder inom en viss utbildning. Det är studenter som motsätter sig dominerande praktiker, samtidigt som de strävar efter att tillägna sig akademiska och professionella kvalifikationer. För Stina hade detta motstånd delvis luckrats upp under terminen. Det innebar inte att Stina hade svårt för studierna. Under seminarier kom hon ofta med intressanta och välformulerade reflektioner. Men som citatet visar kunde hon anse att vissa teoretiska resonemang framstod som onödigt abstrakta. Genom en gradvis ompositionering formade hon dock en mer positiv uppfattning av diskussioner de haft under terminen.

6.5 Syn på åtgärder

Under startfasen såg studenterna på åtgärder som personliga möten. De hade en önskan om att som socionomer få möta människor. Under första terminen fick de kunskaper om det sociala arbetets socialpolitiska och organisatoriska kontext. Det var kunskaper om olika organisationer och verksamheter i socialt arbete, liksom om det sociala arbetets relation till staten och offentlig förvaltning. En samhällsvetenskaplig laminering gav studenterna en syn om åtgärder i socialt arbete som varierande i handlingsutrymme. Det var en syn som belyste strukturella förutsättningar för socionomens åtgärder, som exempelvis lagar och regler. Beroende på organisatoriskt och socialpolitiskt sammanhang skulle de ha olika förutsättningar att hjälpa. För det andra medförde den samhällsvetenskapliga lamineringen att studenterna såg åtgärder som situationsanpassade. Åtgärder behövde från det perspektivet anpassas efter den specifika kontexten av ett problem, vilket skulle kräva resonerande och omdömesförmåga. Denna del beskriver först studenternas syn på åtgärder under startfasen. Sedan beskrivs synen på åtgärder under orienteringsfasen.

6.5.1 Personliga möten

Med en hjälpande ram med en individuell laminering såg studenterna framför sig ett arbete som där man har personliga relationer med dem man vill hjälpa. Suzanne var 37 år när hon skulle börja utbildningen. Hon var en av de studenter som hade längre arbetslivserfarenhet. Med en Mastersutbildning i ekonomisk och internationell utveckling hade hon tidigare hade arbetat som projektledare. Under vår första intervju beskrev Suzanne sitt tidigare arbete som ett policyarbete med sociala frågor, främst i södra Afrika och Afghanistan. Efter att ha studerat och jobbat utomlands i drygt sexton år flyttade hon tillbaka till Sverige för att börja en ny utbildning. Innan hon fått upp ögonen för socionom hade hon varit intresserad av socionomprogrammet. Att hon sökt sig till dessa

program såg hon som ett uttryck för sitt intresse att hjälpa andra. Till skillnad från hennes tidigare arbete med ekonomisk utveckling ville hon nu komma närmare de människor hon skulle hjälpa. Hon var ute efter något mer personligt:

> Allting ligger i grunden i att jag vill hjälpa andra människor. Det har alltid varit ett intresse i mina karriärer och studieval. Det låg till grund för min förra karriär eller inriktning också. Sen låg väl intresset för psykologi i att i mina projekt i mitt gamla jobb jobbade vi mycket med policy och med staten. Så visst, man jobbade med att försöka förbättra liv inom de länder där vi hade våra projekt, men det var väldigt *high level*, om man säger så. Så jag var intresserad av att komma tillbaka till att hjälpa individer eller hjälpa människor direkt. Det var där intresset i psykologin kom från, att jag ville jobba direkt med människan man försöker förbättra eller göra livet bättre för. Och det är väl samma med socionomprogrammet, att jag är mest intresserad i individen eller familjeomsorg. Så det är inte så stor ändring tycker jag, för grunden är ju alltid att man vill hjälpa medmänniskan.

Grunden med socionomprogrammet skulle vara den samma som i hennes tidigare arbete. Hon skulle fortfarande försöka förbättra livet för andra. Med en hjälpande ram hade även arbetet med ekonomisk utveckling varit relevant, men hon ville ändra formen på hjälpen. Det skulle inte längre vara på en abstrakt policynivå gentemot staten, utan direkt mot människor. Hon ville vara i kontakt med dem som hon hjälpte. Hon gjorde en gränsdragning gentemot sitt tidigare arbete där hon såg socionomyrket som konkret och personligt, snarare än abstrakt och opersonligt. Suzanne använde en personlig identitetsresurs i form av en solidarisk samhällssyn för att konstruera en hjälpande ram. Hon ville hjälpa sina medmänniskor. Att hon ville hjälpa medmänniskan innebar att hon inte såg på människor som isolerade och oberoende av varandra. Snarare var det viktigt att ta ansvar för andra som var i en sämre situation. Ordet medmänniska har också en relationell dimension. Som Ryding (2005, s. 125–126) visar i sin studie om aktiva i brottsjourer innebär att vara medmänniska att ta sig tid och lyssna på den som får stöd, liksom att anpassa sig efter den man har framför sig. Jouraktiva kontrasterade detta med att vara en professionell eller byråkrat, som de menade saknade dessa egenskaper. För Suzanne och de andra blivande socionomstudenterna var viljan att hjälpa medmänniskan också del av en blivande professionell identitet.

Att arbeta med människor skulle kräva vissa egenskaper och förmågor. I studenternas ögon kunde detta delvis vara förmågor som de tillägnat sig genom tidigare arbete. Sabina var 43 år när hon skulle börja socionomutbildningen. I likhet med Suzanne har hon bott en längre tid utomlands. Efter gymnasiet hade hon flyttat till London, där hon gått en dansutbildning och senare arbetat som danslärare. Detta hade varit en utmaning, delvis på grund av en annorlunda utbildningskontext mot vad hon var van vid från Sverige. Hon hade dock lärt sig mycket om relationer. När Sabina kom tillbaka till Sverige

fortsatte hon bland annat att jobba som danslärare. Men när detta blev för svårt på grund av skador behövde hon söka efter ett nytt arbete:

> I och med att jag har jobbat med mycket barn och ungdomar redan, och jag har ett intresse för psykologi och relationer och, jag försökte säga samhällsstrukturer, men det kanske det inte är riktigt. Det har mer att göra med människa till människa, och vad man kan behöva. Så satt jag och tittade, är det antingen att läsa till psykolog eller ska jag läsa socionom som är lite bredare, helt enkelt. Och då blev det socionom till sist.

För Sabina var arbetslivserfarenhet en viktig identitetsresurs. Att arbeta som danslärare hade gett henne kunskaper om relationer som hon föreställde sig skulle komma väl till hands som socionom. Även hon hade intresse för samhällsstrukturer, var hon framför allt intresserad av att arbeta ”människa till människa”. Hon ville dock inte ge upp dansen helt och hållet. Hon såg möjligheter att kunna använda sina danskunskaper i arbetet som socionom. Hennes nuvarande plan var att jobba inom skolan, helst med dans, för att hjälpa ungdomar med olika former av problematik.

> Om jag då känner att jag vill komma in nånstans och förändra världen (skratt), eller förändra min lilla del av världen, så är det bara en fråga om att man kanske inte behöver se min arbetsroll som det traditionellt ser ut. Jag kan ju gå in och säga, den här, den här och den här kompetensen har jag, använd det!

Med sin tidigare arbetslivserfarenhet kände Sabina att hon hade något att erbjuda det sociala arbetets praktik (jfr Barbour, 1985, s. 499). Hon såg framför sig en möjlighet att sätta sin egen prägel på sin yrkesroll.

Studenterna föreställde sig en särskild relation med de som de skulle hjälpa. Den skulle präglas av ett visst djup och kännas meningsfull. Socionomprogrammet skulle leda till en annan typ av relation jämfört med vad vissa andra yrken kunde erbjuda. Selma var 21 år när hon skulle börja socionomutbildningen. Hon hade inte haft planer att läsa till socionom under längre tid. Det hon visste var att hon ville hjälpa människor, och betraktade socionomprogrammet som ett sätt att lära sig hur man praktiskt kan göra det. Selma beskrev sig själv som en person som gillar att utveckla och förbättra saker. Förutom socionom hade hon haft tankar på att utbilda sig inom organisation och ledarskap. Hon såg en möjlighet i att kunna lösa problem på organisationsnivå, som när relationer inte fungerade bra eller när personer inte trivdes på sitt jobb. Efter att en vän tipsat henne om socionomprogrammet tyckte hon dock att det lät mer intressant. Hennes uppfattning var att socionomprogrammet skulle ge henne bättre redskap att hjälpa. Detta hade att göra med att i arbetet som socionom stod det mer på spel. Det skulle komma ett ansvar som skilde sig från att arbeta på organisationsnivå.

> Hur ska man säga. Människor är känsliga. Man vill inte förstöra människorelationer för att man inte har kunskapen till att egentligen jobba med dem. Men när det kommer- så tänker jag i alla fall, mer till organisationer och företag, institutioner, så visst, man kan förstöra, men du förstör inte någons hjärta.

Socionomprogrammet skulle rusta henne på ett annorlunda sätt jämfört med en utbildning inom organisation och ledarskap. Det senare skulle hon kunna arbeta med ändå. Men för att arbeta med det socionomer gör krävdes en annan förberedelse. Att förstöra någons ”hjärta” var allvarligare jämfört med att skada organisationer, företag och institutioner. Arbetet som socionom var från hennes perspektiv något mer genuint och personligt. Hon tycktes resonera som att relationer i arbetet som socionom gick under ytan och berörde mer personliga aspekter. Med en hjälpande ram drog Selma en gräns som markerade socionomens arbete som autentiskt och djupt (jfr Liljegren, 2012a, s. 302). Att arbeta med företag innebär däremot att arbeta i en ekonomisk domän. Medan hon hade ett intresse att få företag att fungera på bästa sätt var detta mindre viktigt, eftersom mer praktiska, icke-mänskliga saker stod på spel.

6.5.2 Varierande i handlingsutrymme

Den första terminen innebar att studenterna fick en mer konkret bild av det sociala arbetets praktik. De fick upp ögonen för en socialpolitisk och organisatorisk kontext som formar arbetets form och innehåll. Ett av lärandemålen den första terminen var exempelvis att ”översiktligt redogöra för välfärdspolitikens politiska, administrativa och institutionella villkor”. Ett annat lärandemål var att ”på grundläggande nivå problematisera socionomers och andra professioners roll i välfärdsstaten” (kursplan). Den mer detaljerade bild studenterna skapade kunde utmana dem i den idealism som de kom till utbildningen med. En anledning till det var att de började se socionomens åtgärder som varierande i handlingsutrymme. Handlingsutrymme kan definieras som den uppsättning alternativ en professionell har att tillgå i en situation (Fernqvist, 2020, s. 246). Som Molander (2011, s. 321–322) påpekar har handlingsutrymme dels en strukturell betydelse som belyser förutsättningar för att kunna handla på olika sätt som professionell. Det har också en epistemologisk betydelse som belyser en process där professionella resonerar för att ta ett beslut i enlighet med professionella normer. Att se åtgärder som varierande i handlingsutrymme innebar att se hur olika strukturella förutsättningar påverkade arbetet, liksom hur det skulle kräva resonerande.

> Det är föreläsning på Zoom. Med headset och blicken riktad mot en annan skärm visar läraren en Power Point-bild med rubriken ”Administrativt-institutionella villkor”. På bilden står att socialpolitiska beslut verkställs med hjälp av byråkratiska organisationer. Han förklarar att välfärdstjänstemännens arbete är beroende av de administrativa villkoren. Han påpekar att han är medveten om att ”välfärdstjänsteman” är en trist term, men att socionomer kan räknas till

> den kategorin. ”Socionomer kan man ju tycka är den förlängda staten, på gräsrotsnivå”, förklarar han. På en senare bild står det om ”centraliserad VS decentraliserad styrning”. Läraren exemplifierar centraliserad styrning med Max Webers teori om den rationella byråkratin. En svartvit bild på Weber, som inte ser särskilt munter ut, visas medan läraren pratar om kännetecken för den rationella byråkratin. Punkter som handlar om ”regelstyrning”, ”opersonlighet”, ”separation mellan arbete och privatliv”, ”fast arbetsdelning”, ”fast hierarki” och ”skriftliga beslut/kommunikation/dokumentation” visas. Han förklarar att man som tjänsteman i Webers byråkrati först och främst är en representant för staten. Han visar ett citat från Weber. ”Jag säger det här delvis för att provocera er litegrann”. Han läser: ”Statstjänstemannens heder ligger i hans förmåga att samvetsgrant utföra order från högre instans precis som om ordern stämde överens med hans egen övertygelse”. ”Välkommen till verkligheten alla er som jag inte kan se därute (studenterna hade sina kameror avstängda). Detta är socialsekreterarens roll. Ni trodde kanske inte ni hamnat i militären, men det är nästan samma sak.”

Detta var en kontrasterande bild mot vad studenterna hade haft under startfasen. Beskrivningen av socionomen som en ”välfärdstjänsteman” hade inte de varma konnotationer som hade präglat deras förväntningar. Dessa hade varit att inneburit att arbeta genom personliga relationer, och att det skulle finnas ett visst djup och meningsfullhet. Det var istället en mer kall och opersonlig bild som läraren målade upp. Kommunikationsformen som tjänsteman var dessutom formell genom skriftliga beslut och dokumentation. Medmänniskan tycktes inte vara det centrala. Läraren drog detta resonemang till sin spets genom att likna socialsekreterarens roll vid militärens. Att likna det sociala arbetet vid militären var det sista som studenterna hade sett framför sig under startfasen. Som metafor har militären den direkta motsatta betydelsen till hjälpande ideal. Det associerar till auktoritet, tydliga hierarkier, och våld. Översatt till det sociala arbetets praktik skulle det innebära två saker. För det första att man som socionom bortser från vad man själv tycker är rätt och riktigt, eftersom det är viktigare att lyda order. För det andra skulle det innebära ett minimalt handlingsutrymme. Som tjänstemän inom staten skulle studenterna inte ha mycket att själva säga till om, tycktes det. Militärmetaforen gav också för handen en ojämlik maktrelation där socionomen förändrar arbetssubjektgenom tvång. Läraren var en relationell resurs i studenternas identitetskonstruktioner. Han använde en undervisningsstil som spelade på studenternas ideal om att vilja göra gott och kontrasterade dessa mot organisatoriska förutsättningar som utgjorde ”verkligheten” för det sociala arbetet. Kanske hade föreläsningen en avidealiserande intention. När föreläsningen fortsatte framhävde dock läraren att det sociala arbetet har fler sidor än strikt och opersonlig regelefterföljning:

> Mot Webers byråkratiska modell ställer läraren Michael Lipskys teori om gräsrotsbyråkrati. Han citerar Lipsky: ”Policymaking in the end comes down to the people who actually implement it”. ”Det är ju helt det motsatta mot det Weber sa”, poängterar han med emfas. ”De som sitter på gräsrotsnivå är de som gör

> politik /…/. Detta skapar ett stort handlingsutrymme för tjänstemännen. Om det inte finns nåt tydligt regelverk så kan man bestämma lite själv vad man ska göra". Han läser upp kännetecken för gräsrotsbyråkratin: "Lösa, ospecifika eller motstridiga regleringar", "Ofta betydande handlingsutrymme för tjänstemän", "Tjänstemän har direkt kontakt till klienter och tar hänsyn till deras specifika behov" samt "Tjänstemän följer både centrala och lokala regelverk och sina egna situationsanpassade professionella bedömningar". Han för muspekaren över ett av de kännetecken han nyss läst upp. "Hoppsan, här har vi plötsligt den empatiska tjänstemannen /…/. Jag förstår att ni tycker det här låter mycket mer sympatiskt".

En till synes motsatt bild av det sociala arbetet framträdde. Lipskys teori om gräsrotsbyråkrati gav för handen större frihet att handla. Ett mer situationsanpassat och empatiskt förhållningssätt verkade möjligt. Detta förhållande relaterade även till en epistemologisk aspekt av handlingsutrymme (Molander, 2011). Arbetet som tjänsteman skulle kräva bedömningar baserat på professionell kunskap, men även motstridiga regleringar. Ibland skulle dessutom riktlinjer saknas. Det framträdde således en viss dubbelhet i den bild som läraren gav. Beroende på teoretisk utgångspunkt belystes olika sidor av det sociala arbetet som verkade stå i kontrast till varandra. Å ena sidan framstod det som en rigid, opersonlig praktik. Å andra sidan en praktik med betydande handlingsutrymme.

För studenternas del kunde kunskaper om det sociala arbetets socialpolitiska och organisatoriska kontext innebära att de behövde upprätthålla ideal om att hjälpa. De behövde känna sig motiverade, trots att de format uppfattningen att det ibland kan vara svårt att hjälpa som de först hade föreställt sig. De såg det som att de fått en mer realistisk uppfattning. Den samhällsvetenskapliga lamineringen tycktes belysa sidor av det sociala arbetet som innan legat i dunkel. När jag intervjuade Suzanne efter första terminen beskrev hon det som att hennes bild av socialt arbete i starten av utbildningen hade varit en tavla som var fattig i färg. Under terminens gång hade det varit möjligt för henne att fylla i färgerna och göra tavlan mer detaljerad. Dessa detaljer hade delvis att göra med hur socionomer på olika sätt är begränsade.

> Johan: Är det en bra eller dålig bild du får (av socialt arbete)?

> Suzanne: (Skratt) Alltså det man vill ha gjort i sitt arbete är ju väldigt bra. För det kommer inifrån, att man är motiverad att jobba med människor och så vidare. Samtidigt får jag se mer och mer hur svårt det kommer att vara. Jag visste ju det ändå, men inte de exakta detaljerna om vad det är som pågår här i Sverige och så vidare. /…/ Jag inser mer och mer hur restriktivt det kanske kommer att bli att jobba som socialarbetare. Speciellt om man jobbar inom kommunen och så vidare, att det inte känns som det kommer vara mycket utrymme, handlingsutrymme, att göra som man själv kanske tycker skulle behövas i vissa situationer, jämfört med vad man får göra eller kan göra. Så det är väl inte nödvändigtvis negativt, men det är realistiskt, att så är det bara.

I grunden för Suzannes meningsskapande låg fortfarande en hjälpande ram. Med denna ram betonade Suzanne vikten av personligt engagemang och motivation att vilja hjälpa människor. Detta engagemang, menade hon, är något som kommer ”inifrån”. Termen kall kan tänkas beskriva väl vad Suzanne menar med detta. Bloom, Colbert och Nielsen (2021, s. 299) beskriver kall som en nära koppling mellan ens egna själv och arbete. Det kan handla om att få arbeta i enlighet med sina egna värderingar, att leva upp till ett större levnadsmål, eller känna att man är personligt lämpad för ett visst arbete. Detta tycktes stämma överens med hur de socialarbetare Suzanne kommit i kontakt med under terminen framstod. Det fanns hos dessa ett genuint intresse av att arbeta med människor, vilken hon ansåg var viktigt. I hennes resonemang fanns antydningar att det skedde socialpolitiska förändringar som var till det sociala arbetets nackdel. Hon beskrev det som att Sveriges socialsystem var pressat. Dessutom menade hon att förmåner blivit mer försäkringsmässiga och behovsprövade, samt att de urholkats av inflation. ”Man kan börja få en känsla av hur-. Om man är en människa i en utsatt situation, hur svårt det faktiskt är att få hjälp ibland, eller många gånger”, förklarade hon. Mer kunskap om välfärdssystemet gav sympati för de personer som är beroende av det.

Studenterna kunde uppfattade det som att lärarna hade som intention att ge dem en mer realistisk syn på det sociala arbetet. De hade påpekat för studenterna att de skulle möta många utmaningar och svårigheter som socionomer. Dessa hade delvis att göra med att det skulle vara begränsade resurser. Stella beskrev det som att hon och hennes klasskamrater ”tagits ned på jorden”:

> Stella: Man kommer ut (från utbildningen) med hopp och bara ”nu ska vi förändra världen, wohoo!”. Och börjar jobba, och bara tar sin tid med saker. Men i och med att det är så lite resurser, och det är många som söker (hjälp) och allt det här som vi har fått lära oss. Att professorerna står och säger ”tro inte att ni kommer komma ut och förändra världen för att det är för snålt om resurser”. Man har ju tagits ned på jorden också. Och jag tror det är en del av det, att man kommer komma in i att de vill ha det effektivt, det är mycket att göra, det är ganska tufft, det är svåra beslut som ska tas, och utöver det så är det jättedåligt och snävt med resurser som du ska jobba med. Vilket inte gör det hela lättare /…/.
>
> Johan: Vilka är det som har gett den bilden?
>
> Stella: Jag tror det är mest professorerna (lärarna). Att de har föreläst. Och när de har pratat på seminarier om att vi kan absolut komma fram till en ultimat välfärdsregim, men vi ska fortfarande finansiera den. Det är det ju det som är problemet känns det som, i många lägen. Leif (lärare) sa det flera gånger. Alltså *så* många gånger. Och nån föreläsare hade ju också sagt, ”ja här sitter ni fulla med hopp. Och så kommer ni komma ut och märka att det är jättesvårt att förändra”. Och man bara, thanks. (skratt)

Det var inte nödvändigtvis en positiv bild vissa lärare hade målat upp. Det var ett budskap om begränsade resurser, svåra beslut, och krav på effektivitet. Orienteringsfasen tycktes innebära att gå från hoppfull optimism till en mer realistisk uppfattning. Denna realistiska bild ställde Stella i kontrast till att man som socionomstudent vill förändra världen, liksom ha möjlighet att kunna ta sin tid i arbetet. Att vara medmänniska kräver tid (Ryding, 2005, s. 92–93). För att bidra till förändring skulle det krävas tid, men utsikterna för detta framstod som små. En pressad arbetssituation och krav på effektivitet var hägrande.

En aspekt av detta var att studenterna fick lära sig om New Public Management. De fick bland annat bilden av att det sociala arbetets praktik till högre grad har börjat styrts av vinstintresse och kostnadseffektivitet, snarare än omsorg om enskilda individer. De fick vidare bilden att NPM gett upphov till minskat handlingsutrymme. Det sociala arbetet hade stramats åt. För lärarna kunde det vara viktigt att göra studenterna medvetna om detta. En lärare påpekade exempelvis under ett seminarium att det var viktigt att övergången till arbetslivet inte skulle bli en chock. Att förbereda studenterna för det tycktes kräva en balansgång mellan realism och optimism. Några av studenterna i klassen hade exempelvis uttryckt ett missnöje över att lärarna förmedlat en pessimistisk bild av det sociala arbetet. Jag fick förklarat för mig att detta hade handlat dels om NPM, men också om att lärarna framhävt hur de som socionomer skulle ställas inför etiska dilemman där det skulle vara svårt att veta vilket beslut som är bäst. När jag frågade Stella om hur hon tolkat dessa studenters frustration höll hon med dem om att lärarna hade kunnat berätta om förutsättningar för arbetet och samtidigt uppmuntra ett driv och en vilja att förändra:

> För det tror jag verkligen att det kommer (gynna dem i jobbet), att ha driv och att känna att man vill förändra, det är inte nånting negativt. Sen fattar jag ifall man går ut med känslan att jag kommer förändra världen, och jag kommer göra saker bättre, då kanske man blir besviken när man kommer ut och inser att det finns väldigt snålt om resurser att förändra världen med. Och att det kan bli lite svårare än man tänkt sig. Men det är ju fortfarande a och o att man har ett driv och att man vill göra gott. För att det är ju väldigt mycket det den här utbildningen handlar om, att man vill hjälpa till.

Stella höll fast vid den hjälpande ramens idealism även hon hade behövt omforma denna något. Idealismen hade fått mer realistiska inslag. Den liknade den som Becker et al. (1961, s. 439) menar att läkarstudenter formar under sin utbildning. De visar att läkarstudenter fortsätter vara idealistiska, men med en tydligare bild av realiteterna i den medicinska praktiken. En tolkning av detta är att den hjälpande ram som socionomstudenterna började utbildningen med var tillräckligt robust för att hantera kunskaper om utmaningar med arbetet, åtminstone för de flesta. När jag under vår andra intervju pratade med Simon om hur han uppfattat en händelse där en lärare sagt något i stil med att

studenterna inte ska tro att de ska förändra världen, förklarade han att det inte ”bet” på honom. Hans uppfattning var att lärarna själva var frustrerade över att det sociala arbetet hade snålt med resurser, och att de ville förbereda studenterna på detta. I hans fall var det som att den hjälpande ramen innebar att han kunde ignorera det som andra studenter uppfattade som pessimism. Frustration över realiteter i det sociala arbetets praktik blev till vad Scott (2019, s. 77) kallar för en icke-sak, ett negativt symboliskt objekt som inte uppmärksammas. Simon höll fast i sina övertygelser. För andra studenter kunde det snarare handla om att från början ha lägre ambitioner vad gäller förhoppningar om att hjälpa. När jag frågade Saga om hennes bild av socialt arbete hade förändrats under terminen svarade hon:

> Nej, det tror jag inte. Jag vet att det va några som hade sagt att-. Eller folk som inte haft nån erfarenhet av socialt arbete överhuvudtaget, och går in (på utbildningen) och tror att ”å nu ska vi hjälpa en massa människor”, och sen fått en jättenegativ bild av socialt arbete. Men jag har ju redan jobbat med en målgrupp, alltså man kan inte hjälpa alla, och man kan inte se det som den enda drivkraften. Ibland vill folk inte bli hjälpta, och ibland går det bara inte.

Utgångspunkten vid utbildningsstarten tycktes påverka upplevelsen av den bild som förmedlats av det sociala arbetets praktik. Med arbetslivserfarenhet som resurs konstruerade Saga en något annorlunda hjälpande ram. Det var en ram som tog avstånd från en idealistisk inställning, vilket hon menade bidrog till att vissa kunde uppleva besvikelse. Det var också en ram som tog i beaktande inställningen hos personen som skulle bli hjälpt och dess betydelse för huruvida hjälpandet skulle lyckas. Detta var något Saga tillskrev sin erfarenhet av att ha jobbat inom äldreomsorg, och det gav henne ett perspektiv som skilde sig från vissa andras. Det som framstod som pessimism för några tolkade hon som en realistisk återgivning av arbetet.

6.5.3 Situationsanpassade

Med en samhällsvetenskaplig laminering fick studenterna en förståelse för åtgärder som situationsanpassade. Problem som studenterna skulle möta som socionomer skulle många gånger vara för komplexa för att kunna hanteras på ett på förhand bestämt vis. Åtgärder skulle behöva anpassas efter specifika omständigheter. Denna syn på åtgärder innebar att det som socionom är svårt att luta sig mot vad Berger och Luckmann (1966, s. 56–57) kallar för receptkunskap, det vill säga kunskap som används på ett rutinartat sätt utan djupare reflektion kring hur man gör något eller varför. Termen är lämplig för att beskriva formaliserade och kodifierade kunskapsformer som – likt matlagningsrecept – är nedskrivna. Jag använder det därför för att benämna dels instruktioner från regler och rutiner, men även standardiserade metoder. En syn på

åtgärder som situationsanpassade innebar att sådana recept skulle vara otympliga för det sociala arbetets praktik. Varje problem har nyanser och moraliska dimensioner som behövs tas i beaktande för att kunna hanteras på ett önskvärt sätt. En lärare berättade exempelvis om sin egen klasskamrat på socionomprogrammet som framstått som fyrkantig i sitt sätt att ta sig an uppgifter: ”Han tänkte att om han bara följer reglerna, så kan ingen sätta dit honom”, förklarade han och påpekade att för att vara en bra socionom krävs en finkänslighet i specifika situationer. Detta var ett avståndstagande från vad som beskrivits som defensiva praktiker i socialt arbete (Harris, 1987; Whittaker & Havard, 2016). Defensiva praktiker kan bestå i rigid efterföljning av regler och procedurer, vilket lägger över ansvar på organisationen snarare än den enskilda om något går fel. Det kan också innebära att gömma sig bakom lagstiftning för att inte erbjuda en åtgärd eller i fall där åtgärden framstår som oetisk (Whittaker & Havard, 2016, s. 1163). Detta var från lärarens perspektiv inte ett önskvärt sätt att hantera arbetet som socionom.

Som socionomer skulle studenterna hantera moraliskt snåriga situationer. Lagar och regler skulle korsas med moraliska överväganden. Den bild de fick av det sociala arbetets praktik framstod som komplex och svårnavigerad. Inte minst var detta fallet när de diskuterade etiska dilemman. Den samhällsvetenskapliga lamineringen som konstruerades genom kunskaper om det sociala arbetets organisatoriska och socialpolitiska kontext, triggade en utforskande positionering:

> På ett seminarium om etik i socialt arbete diskuterar studenterna fall av yrkesetiska dilemman. De ställs inför ett fall som handlar om en så kallad uppsökarverksamhet där socialarbetare förmedlar sovplatser till hemlösa. När det en natt bara finns två platser kvar behövde socialarbetaren avgöra på vilka grunder man ska välja de personer som ska få sova där. Lärare Leif förklarar att socionomer i den typen av verksamheter måste använda en situationsanpassad etik. Detta jämförde han med socialtjänsten där man demokratiskt kommit fram till vilka regler som ska gälla. Diskussionen fortsätter med olika fall. Ett fall rörde en kurator som får reda på att en minderårig är gravid. Flickan vill göra en abort, och dilemmat ligger i om kuratorn ska kontakta föräldrarna eller inte. ”Där fastnade jag i tystnadsplikt, lag, sekretess och såna grejer” säger personen som har det fallet. Olika kommentarer följer när de försöker reda ut situationen:
>
> ”Finns det någon regel som säger att man måste anmäla?”
>
> ”Kan man låta henne gå till skolsköterskan, eller finns det tystnadsplikt?”
>
> ”Man kanske måste förstå *varför* hon inte vill kontakta föräldrarna?”
>
> ”Kommer barnet till mig (som kurator) i förbifarten för att vi har en trygg relation? Vad gör man om det händer någonting? Hur hanterar man skuldkänslorna?”
>
> ”Man måste ha respekt för *undantaget* från regler, för man vet inte vilka konsekvenserna blir (om man gör ett undantag).
>
> Studenterna uppehåller sig överlag vid pliktetiska principer, som har med lagar och rättssäkerhet att göra. Det sista fallet handlar om ett barn som ska utvisas. Barnet har låst in sig på ett boende där en socialarbetare jobbar. Barnet hotar att ta sitt liv. Ska man ringa polisen, även om det kan leda till att barnet

> blir utvisat? ”Man ska lugna ner personen tills man hittar en lösning”, kommenterar någon. De resonerar fram och tillbaka tills Leif säger: ”Man får ha Banks i fickan för att leta reda på rätt sätt att handla” (författaren till den bok studenterna läst till seminariet). Studenterna och jag skrattar.

Varje fall kunde hanteras från olika perspektiv. Regelverk var en sak. Men också relationen till arbetssubjekt spelade roll för att avgöra hur man bör handla. Konkreta detaljer var väsentliga för att kunna göra en bedömning. Kom exempelvis flickan som ville göra abort till kuratorn i förbifarten för att de hade en trygg relation? Vad var bakgrunden till att hon inte ville kontakta föräldrarna? Studenterna sökte efter information som endast är tillgänglig genom intim kännedom om de mänskliga relationer som det rör sig om. De engagera sig också i vilka regelverk som var gällande. Lärarens skämt om att ”ha Banks i fickan” var roligt för att det framstod som omöjligt att med säkerhet veta vad som var rätt sätt att handla. Särskilt då situationen rörde sig om ett potentiellt självmord. Det var en situation som krävde ett snabbt beslut, där det inte skulle finnas tid att vända sig efter ett recept. Samtidigt påpekade Leif i början av diskussionen att vissa verksamheter är mer tydligt bundna till regler än andra, vilket minskar behovet av situationsanpassade etiska resonemang.

Receptkunskap kan ta form av standardiserade metoder och utredningsmallar som ibland går under benämningen Evidensbaserad praktik (EBP). EBP motiveras ofta genom att det förväntas effektivisera insatser i socialt arbete genom ökad standardisering och stärkt koppling till vetenskapligt grundad evidens (Ponnert & K. Svensson, 2015). Ett tillfälle då studenterna kom i kontakt med olika standardiserade metoder var när de besökte olika VFU-verksamheter. De hade då fått höra om olika utredningsmallar som användes, eller var på gång att börja användas, i arbetet. Utredningsmallen Barns Behov i Centrum (BBIC) var en sådan. BBIC används sedan 2006 i de flesta kommuner för att utreda barn och familjer. Dessa utredningar ligger sedan till grund för beslut om åtgärd. När åtgärderna är kostsamma eller tvingande fattas besluten av socialnämnd (Skillmark & Oscarsson, 2020, s. 268). I studenternas ögon kunde principen om att sätta barns behov först vara viktig. Förutom att vara ett stöd i utredning hade BBIC en ideologisk aspekt som rimmade väl med den hjälpande ramen. Därför kunde de se det som problematiskt när de under besöken till VFU-platser fick höra att socialtjänsten kan sakna möjligheter att omhänderta barn:

> Under ett seminarium berättar studenter om besök till olika VFU-platser. Said berättar att man på barn- och ungdomsavdelningen i kommunen de besökt kände sig begränsad av att inte ha tillräckliga resurser. Man använde sig mycket av BBIC, men han menade att det föll bort mycket i organisationen. Hans intryck var att man snarare verkade sätta familjens behov i centrum. Några i gruppen som lyssnar på presentationen tycker det är anmärkningsvärt att man inte hade tillräckliga befogenheter att omhänderta barn för att skydda

> dem. ”Är det verkligen barnets behov i centrum när man sätter familjens behov först?”, undrar Said. Lärare Leif berättar att när han jobbade som socionom hade de ett fall där han skulle bedöma föräldraförmågan hos en somalisk kvinna som precis kommit till Sverige. Han säger att det hade snöat och att den somaliska kvinnan inte vågade låta sitt barn leka i snön. ”Om vi följt BBIC hade det bedömts som inadekvat föräldraförmåga”. Hon fortsätter: ”Vad är barns behov? Det kan inte vetenskapen komma fram till, det kan vi”.

Med en hjälpande ram framstod utredningsmallen BBIC som användbar och säkerställde att det var just barnets behov som sattes i främsta rummet. I studenternas ögon framstod det dock som om socialtjänsten istället såg till familjens behov. Om ett barn bedömdes vara utsatt i relation till sin familj kunde de se det som självklart att man hjälper barnet bäst genom att omplacera det. För en LVU, det vill säga en tvångsomhändertagning, krävdes att man inte kunnat identifiera tillräckligt med skyddsfaktorer. På detta sätt begränsade BBIC handlingsutrymmet för socialsekreterare. Leif problematiserade användningen av BBIC. Genom att ta ett exempel från sitt arbete som socionom belyste han vikten av situationsspecifika bedömningar. Han kontrasterade vetenskap med en gemensam, kollegial förmåga att bedöma hur man bör handla. I ordet vetenskap verkade Leif här lägga betydelsen av en abstrakt kunskap frånkopplad från snårigheten av det sociala arbetets praktik. Det tycktes också ha betydelsen av att vara värderingsfri och neutral. Som socionom, framstod det som, var det just förmågan att göra moraliska bedömningar som var viktig.

6.6 Konklusion

Detta kapitel har beskrivit studenternas professionella socialisering under första start- och orienteringsfasen. Närmare bestämt veckan innan programstart och den första terminen. Med identitetsresurser de hade med sig in på utbildningen konstruerade studenterna en hjälpande ram. Som socionomer ville de hjälpa andra människor. De var idealistiska i bemärkelsen att de i hög utsträckning framhävde vad de såg fram emot och ansåg var viktigt. De var många gånger medvetna om utmaningar och påfrestningar, men samtidigt optimistiska och fokuserade på vad de såg som positiva sidor av socionomprogrammet. De ville arbeta nära människor som behövde hjälp. De gjorde ett initialt gränsarbete gentemot andra utbildningar och yrken. De drog gränser utifrån en möjlighet att hjälpa genom personliga relationer, liksom att de som socionomer skulle ha många valmöjligheter när det kom till framtida yrken. Studenterna var inte intresserade av status. Ett par av dem uttryckte en viss besvikelse över vad de såg som en lägre status på socionomutbildningen jämfört med andra utbildningar. För de flesta var detta inte något som bekom dem. De kunde också dra en gräns mot utbildningar som de ansåg var fokuserade på prestation och prestige. Det var en människointresserad, och i viss mån

samhällsintresserad, skara studenter jag intervjuade innan programstart som ville få kunskaper att förstå och hjälpa andra.

Under orienteringsfasen fick studenterna tillgång till nya identitetsresurser. Det var kunskapsresurser i form av samhällsvetenskap, men också relationella resurser i form av andra studenter och lärare. Med dessa konstruerade de en samhällsvetenskaplig laminering på den hjälpande ramen. De började i högre grad än tidigare uppmärksamma hur socialpolitik och organisatorisk kontext påverkade det sociala arbetets praktik. Som socionomer skulle de inte enbart behöva förhålla sig till människor de ville hjälpa, utan även till det organisatoriska och socialpolitiska sammanhang de skulle arbeta inom. Denna laminering medförde normer kring språkanvändning liksom att beakta människors sociala position och egenskaper. Den uppmuntrade också reflektion och kritiskt tänkande. Studenterna reflekterade både kring sig själva och sin samhällsposition, liksom om den maktdynamik som skulle prägla arbetet till arbetssubjektet.

7. Den ambivalenta fasen

Gud, vad viktigt det är att hela tiden tänka på sin roll så att man inte blir en robot. Hur man ska göra det, vet jag inte. (Sanne, fältanteckning)

Mot slutet av första terminen hade det skett en förändring av studenternas initiala förståelse för socialt arbete. Genom kurslitteratur, föreläsningar, seminarier och studiebesök till VFU-platser fick de nya kunskaper och erfarenheter av det sociala arbetets praktik. Detta innebar att de behövde omarbeta den hjälpande ram som de börjat utbildningen med. I förra kapitlet beskrev jag hur studenterna konstruerade en samhällsvetenskaplig laminering som belyste det socialpolitiska och organisatoriska sammanhang de skulle arbeta inom som socionomer. Denna laminering lade en grund för en *byråkratisk ram*. Det var en ny primär ram som studenterna använde för att skapa mening kring det sociala arbetets praktik. Denna konstruerade studenterna dels med de kunskaper de tillägnat sig under första terminen, dels med kunskaper de fick under termin två till fyra, som jag kallar för den ambivalenta fasen. Detta var juridikkunskaper, men även kunskap om hur man håller samtal och skriver utredningar. Fasen var ambivalent eftersom den hjälpande och byråkratiska ramen medförde normer som kunde stå i motsättning till varandra. Regelefterföljning, administration och kontroll kunde utmana den hjälpande ramens ideal om nära, personliga relationer med människor. I likhet med den samhällsvetenskapliga lamineringen belyste denna ram organisatoriska och socialpolitiska förutsättningar för arbetet. Dessa organisatoriska förutsättningar rörde bland annat relationen till andra yrkesgrupper, arbetsbelastning, och begränsade organisatoriska resurser.

Under den ambivalenta fasen använde studenterna alltså två ramar: en hjälpande och en byråkratisk. Ambivalens uppstod när ramarnas handlingsnormer stod i konflikt med varandra. De behövde lära sig att balansera mellan att ta hänsyn både till personers individuella situation och byråkratiska ideal om likabehandling. Dessutom var den byråkratiska ramen i sig ambivalent. Studenterna behövde hantera lagar som var vagt formulerade och därför svåra att tillämpa. De uppmärksammade också situationer i det sociala arbetets praktik där det saknades tydliga formaliserade föreskrifter för hur de borde handla. I detta kapitel beskriver jag den ambivalenta fasen av studenternas professionella socialisering. Som i föregående kapitel börjar jag med att beskriva

resurser som studenterna använde för att konstruera ramar och lamineringar under denna fas. Sedan beskriver jag hur dessa ramar och lamineringar påverkade hur de såg på angränsande yrkesgrupper, arbetssubjekt och åtgärder.

7.1 Resurser under den ambivalenta fasen

I denna fas tillkom tre kunskapsresurser. Den första var beteendevetenskap. Det var kunskap från vad Healy (2022, s. 68–73) kallar för psy-discipliner, och som berör områden som mänsklig utveckling, relationer, människors anpassning till förändring, hantering av kriser och mental hälsa. Studenterna läste om människors utveckling, familjerelationer och andra sociala sammanhang. De läste även om teorier och metoder i det sociala arbetets praktik. Kunskapsresursen beteendevetenskap fokuserade på relationellt arbete med individer. Det var kunskaper som syftade till att ”förstå, diagnosticera och åstadkomma förändring inom individen” (Healy, 2022, s. 68, min övers.). Då förändringsarbetet var relationellt hade studenternas själv-presentation vis-a-vis framtida arbetssubjekt en viktig betydelse. Genom exempelvis samtalstekniker tränade de på att presentera sig själva med ett empatiskt och inkännande förhållningssätt för att bygga tillitsfulla relationer till arbetssubjekt.

Den andra nya kunskapsresursen var juridik. Under den ambivalenta fasen ingick en juridikkurs om 15 hp som innehöll kunskaper om civil- förvaltnings- social- och straffrätt. Som kunskapsresurs innefattar juridik en förståelse för det rättsliga systemet, beslutsprocesser, samt kunskaper om specifika lagstiftningsområden. Det var en kunskapsresurs som var teoretisk och samtidigt bunden till det institutionella sammanhang som studenterna skulle arbeta inom. Den innefattade både de lagar och regler som reglerar det sociala arbetets praktik, liksom studenternas förståelse och förmåga att tillämpa dessa.

Den tredje kunskapsresursen var kunskap om dokumentering. Det var kunskap om hur man som socionom skriver dokument och utredningar. I likhet med beteendevetenskap och juridik var detta en kunskapsresurs som både innefattade teoretisk kunskap som bidrog till en förståelse för dokumenteringsprocessen och praktiska färdigheter att kunna skriva dokument och utredningar.

7.2 Ramar och lamineringar under den ambivalenta fasen

Med de nya identitetsresurserna konstruerade studenterna alltså en byråkratisk ram. Ramen gav en mer juridifierad syn på det sociala arbetets praktik. Rosén et al. (2021) beskriver juridifiering som en process som bland annat innebär att individer uppmärksammar legala aspekter av en situation. Då betraktas

personer först och främst utifrån deras rättigheter och skyldigheter. I studenternas fall handlade det om att uppmärksamma de legala förutsättningarna för arbetet. Redan under första terminen hade de fått kunskaper om lagar och regler de hade att förhålla sig till. Under termin två till fyra blev legala förutsättningar för arbetet mer centrala, inte minst genom att de läste en juridikkurs. Att den byråkratiska ramen var primär ram innebar att de legala aspekterna fick en tyngd för studenternas meningsskapande. Med en denna ram uppmärksammade studenterna också i högre utsträckning än tidigare betydelsen av det organisatoriska rammanhanget. De skulle behöva förhålla sig till regler och procedurer som bestämde deras handlingsutrymme, liksom begränsade resurser. Hjälpen som de skulle ge som socionomer skulle behöva fördelas med utgångspunkt i regelverk. Personer behövde utredas och deras problem kategoriseras. När socionomens organisatoriska sammanhang belystes blev det också klart att studenterna inte skulle arbeta i ett vakuum, utan behöva samarbeta med andra. Relationen till andra yrkesgrupper blev mer framträdande. Användningen av en byråkratisk ram innebar inte att studenterna inte längre såg hjälp som viktigt. Snarare var det så att de behövde ta i beaktande både byråkratiska och hjälpande aspekter av det sociala arbetet.

I likhet med den hjälpande ramen var den byråkratiska ramen en primär ram. Den hade likt den första ramen både en individuell och en samhällsvetenskaplig laminering. Den samhällsvetenskapliga lamineringen innebar att studenterna använde kunskaper och begrepp från tidigare delar av utbildningen för att resonera och förstå det sociala arbetets praktik. Det innebar exempelvis att de reflekterade kring hur samhällsstrukturer och språkanvändning socionomens språk påverkar arbetssubjekt. Nu fick de göra det i förhållande till konkreta åtgärder som att dokumentera och fatta beslut. Under den ambivalenta fasen konstruerade studenterna även en *beteendevetenskaplig laminering* på den hjälpande och den byråkratiska ramen. De började se socialt arbete genom ett raster av beteendevetenskaplig kunskap. Hjälpen som de ville ge började vila på en beteendevetenskaplig grund. De började använda en vokabulär med ursprung i psy-discipliner (Healy, 2022), som ”empati”, ”motstånd” och ”arbetsallians”.

Tabell 3. Ramar och lamineringar under den ambivalenta fasen

Ram	hjälpande	byråkratisk
Laminering	individuell samhällsvetenskaplig beteendevetenskaplig	individuell samhällsvetenskaplig beteendevetenskaplig

7.3 Syn på angränsande yrkesgrupper

Under utbildningen besatt studenterna en tvetydig position. De befann sig i en universitetsekologi, men socialiserades även till en professionsekologi. Ju längre in på utbildningen, desto tydligare uppfattning skapade sig studenterna om den senare. Med fler och mer djupgående kunskaper om det sociala arbetets praktik blev en professionell ekologi mer framträdande. Det medförde delvis annorlunda villkor för studenternas identitetskonstruktioner. Abbott (2005, 246–248) menar att professionella ekologier organiseras genom interaktion och konkurrens mellan professioner om jurisdiktion. Detta är en form av gränsarbete, där professioner drar och anpassar gränser för att passa deras intressen (Langley et al. 2019, s. 9–11; Mannsåker et al. 2022). Gränsarbetet kan äga rum på flera olika arenor, däribland arbetsplatsen. Organisationer utgör en informell plats för jurisdiktionella anspråk, där gränserna mellan arbetsuppgifter ofta är otydligare än vad utomstående föreställer sig utgör enligt (Abbott, 1988, s. 64–66). När socionomens professionella ekologi blev mer framträdande för studenterna krävdes ett mer aktivt gränsarbete gentemot andra yrkesgrupper. Till skillnad från startfasen hade studenterna nu en tydligare bild av det sociala arbetets praktik som de format genom föreläsningar, kurslitteratur och studiebesök. Detta bidrog till uppfattningen att man som socionom inte skulle arbeta isolerade från andra yrkesgrupper. Socialt arbete skulle innebära ett samspel med andra aktörer, vilket kunde framstå som konfliktartat. Jämfört med studenternas gränsarbete under startfasen var det nu mer som stod på spel. De behövde göra ett mer riktat gränsarbete för att slå vakt om sin egen jurisdiktion och respektabilitet som professionella. Under den ambivalenta fasen såg studenterna angränsande yrkesgrupper som diagnosticerande samt konkurrenter.

7.3.1 Diagnosticerande

Gränsarbete kan triggas av externa hot mot en yrkesgrupp från den omgärdande miljön (Langley et al. 2019, s. 11–12). I likhet med orienteringsfasen lärde sig studenterna under den ambivalenta fasen om samhällsprocesser som påverkar det sociala arbetets praktik. En aspekt av detta var att de fick lära sig om hur ”diskurser” formar det sociala arbetet och ibland har en negativ påverkan. Till exempel framstod det för studenterna som att de som socionomer inte

skulle vara helt och fullt autonoma yrkesutövare. Det sociala arbetet påverkas av en ekonomisk, juridisk, och medicinsk ”diskurs” som de i framtiden skulle behöva förhålla sig till. Studenternas identitetsarbete kunde handla om att dra symboliska gränser för att särskilja sig från dessa diskurser. Att se andra yrkesgrupper som diagnosticerande var en sådan gränsdragning. Det var en uppfattning att dessa till skillnad från socionomer inte beaktar den komplexitet kring mänskliga problem, utan istället reducerar dessa till en diagnos.

> Det är seminarium på Zoom som handlar om olika ”diskurser” i det sociala arbetets praktik. En grupp inleder en Power Point-presentation med en bild på en person som i en pratbubbla säger ”Vilka är de dominerande diskurserna?”, och en annan svarar ”Den ekonomiska, den juridiska och medicinska”. Siv förklarar att de dominerande diskurserna anses vara objektiva och grundas på expertkunskap. Siri menar att en begränsning för den juridiska diskursen i socialt arbete är att lagen förenklar komplexa situationer. Som socionom möter man människor i samhället och får en mer komplex bild än vad lagen säger. En annan begränsande aspekt av den juridiska diskursen är att den formar det sociala arbetets praktik genom att bestämma vem som är klient, medan man som socionom kan se behov som lagen inte gör.

> När gruppen pratar om den ekonomiska diskursen säger de att den styr det sociala arbetet och kommer till uttryck genom New Public Management. Inom NPM utgår man från en syn på människan som rationell och att hon kan göra val för sig själv. ”Men samtidigt kan man fråga sig, hur rationella är vi egentligen?”, kommenterar någon av studenterna. Hon säger att den ekonomiska diskursen gör att man anställer fler outbildade vilket tvingar utbildade socionomer att lägga tid på att lära upp de outbildade, vilket riskerar sänka förtroendet för det sociala arbetet. ”Vi diskuterade New Public Management och hur det kan bidra till mycket dokumentation och byråkrati. Och vi befarar att många socialarbetare kan få stress på grund av detta”.

Det gränsdragningsarbete som studenterna gjorde här riktades inte så mycket mot enskilda yrkesgrupper som mot bredare influenser i det sociala arbetets praktik. Dessa influenser grundades i en ekonomisk, juridisk, respektive medicinsk ”diskurs”. Gränserna berodde på vilken av diskurserna som de pratade om. I NPM såg studenterna en risk för att socionomens professionalism skulle undergrävas. De såg faror kopplade till ökad dokumentation, byråkrati, och utbrändhet. Krav på resurssparande skulle dessutom innebära fler outbildade socionomer. Den bild studenterna målade upp reflekterade vad Freidson (2001, s. 93–95) beskriver som en motsättning mellan en professionell logik och en byråkratisk logik. Den förstnämnda karaktäriseras av yrkesmässig kontroll över arbetet, där professioner själva kontrollerar vilka som har rätt att utföra ett visst arbete genom att kräva specifik utbildning. Det var en bild där arbetsuppgifter som gruppen inte ansåg hörde till det sociala arbetets praktik skulle ta tid och fokus från deras egentliga arbetsuppgifter. Studenterna uttryckte en medvetenhet om en samhällsutveckling som utmanade deras ställning som professionella. De drog också en gräns mot de så kallade

dominerande diskurserna baserat på en skillnad i kunskapssyn. I presentationen framkom en skepticism gentemot de dominerande diskursernas kunskapsanspråk. Det var kunskap som från den presenterande gruppens synvinkel *framstod* som objektiv och grundad i expertkunskap. Det tycktes som om studenterna inte tog dessa anspråk för sanning. När det kom till den ”juridiska diskursen” beskrevs den som abstrakt, och därför otymplig för att förstå komplexiteten av mänskliga problem. Som socionomer skulle de däremot ha nära kontakt med människor, vilket ger insyn i människors liv på ett mer betydelsefullt vis. De skulle ha möjlighet och förmåga att se människor i sina sammanhang. På så sätt drog de en gräns utifrån en kunskapssyn som beaktade människors egna erfarenheter och perspektiv. Studenterna framhävde kunskap om människans vardagsliv som deras styrka gentemot andra yrkesgrupper. Gränsarbetet grundades således i en distansering från en byråkratisk ram som de tillägnade sig under denna fas.

Under presentationen framhöll studenterna socionomers unika färdigheter och perspektiv. Samtidigt var det ett perspektiv som enligt deras uppfattning inte alltid beaktades av andra professionella. Uppfattningen att medicin, juridik och ekonomi var ”dominanta diskurser” indikerar att socionomen i viss mån var dominerad.

> Samma grupp fortsätter med att prata om den medicinska diskursen. De menar att denna förväntas vara sann utan att ifrågasättas, vilket gör att man kan gå miste om ”helhetsbilden”. ”Sociala sammanhang påverkar verkligen människor”, förklarar Siri, ”men i den medicinska diskursen reduceras människan till en biologisk varelse”. De pratar om att diagnosticering kan leda till stigmatisering och att en diagnos kan göra att man ”bara ser ett symptom”. ”Socionomen kan hjälpa klienten att ses som mer än bara en diagnos”, påpekar Siv. Gruppen pratar också om den nya utbildningen för sjukhuskuratorer och att det medicinska perspektivet ”kan ha blivit så dominant att 3,5 år (på socionomprogrammet) inte ses som tillräckligt!”. De pratar om möjliggörande aspekter av den medicinska diskursen, bland annat att diagnoser ger information och att socionomer kan få hjälp av läkare i bedömningen om en människa är i risk. Samtidigt kommenterar någon att socialarbetare får fightas för att ta in en helhetssyn i bedömningen.

Gruppen gjorde en symbolisk gränsdragning utifrån socionomens förmåga att se en ”helhetsbild”. Detta tycktes betyda att se mer än det som behöver åtgärdas. Studenterna ansåg att medicinsk diagnosticering reducerade styrkor och andra aspekter av att vara människa till någonting negativt som kretsade kring det specifika problemet. Att ha en helhetsbild innebar istället att företräda patienten genom att framhäva andra sidor hos honom eller henne än själva sjukdomen. Här syntes alltså spår från synen på arbetssubjekt som mångfacetterat som studenterna format under första terminen. Detta kan ställas i kontrast till läkarstudenter som tränas i att tillämpa en analytisk blick på patienter där det i huvudsak är problemet eller en viss kroppsdel som är relevant för en behandling (Smith & Kleinman, 1989, s. 60). Studenterna uppfattade det som att det

skulle uppstå konfliktytor vid samarbetet med andra professionella. De skulle behöva ”fightas” för att framföra sin bedömning. Eftersom de upplevde att den medicinska diskursen hade sanningsanspråk ansåg de att det var viktigt att problematisera och ifrågasätta sådana anspråk. Att göra sin röst hörd, ta plats, och få ett inflytande över hur arbetet görs tycktes vara viktigt. Särskilt då studenterna uppfattade det som att sådant inflytande inte skulle komma gratis.

Det tycktes råda en gemensam syn bland studenterna angående deras egna kunskapssyn kontra diskurser som influerar arbetet. Men det fanns de som såg brister med den egna kunskapssynen.

> Efter att gruppen har presenterat ställer de diskussionsfrågor till hela seminariegruppen. Den första lyder ”Vilka risker finns med att den medicinska diskursen utmanas av den sociologiska diskursen?”. ”Ja, vi kallar den för den sociologiska, men det är den samhällsvetenskapliga vi menar”, förtydligar Stina och fortsätter: ”Med detta menar vi inte att vi inte ska förespråka ett holistiskt perspektiv. Men om vi utmanar den medicinska diskursen finns det en risk att vi missar vissa problem. Om problemet inte beror på strukturer så missar man dem, för alla problem beror ju inte på dem!”. Hon fortsätter med att om man frångår den medicinska diskursen allt för mycket, eller om det holistiska perspektivet blir alltför dominerande, så kan ”kategoriseringen (av ett problem) bli så pass urvattnad att man inte kan säga vad som är rätt eller fel”.
>
> Det blir ganska tyst. Kanske för att Stinas kommentar var en vändning mot den tidigare delen av presentationen. Till slut påpekar Suzanne att hon tycker det är viktigt med ett samarbete mellan olika perspektiv: ”Om man driver en fråga utan ett sociologiskt perspektiv så blir det problem, och vice versa”. De flesta verkar hålla med, ingen är i alla fall angelägen att säga något annat. Stina kommenterar att när världen förändras så krävs nya perspektiv och att ”vår styrka är att utmana de diskurser som är dominanta när samhället förändras”.
>
> ”Risken kan bli att man missar individen och bara fokuserar på de här stora bitarna” påpekar Sanne och gestikulerar för att visa på nåt stort, som jag tolkar som strukturer eller samhällsprocesser. Hon fortsätter att det måste vara en balansgång och att man inte får vara för snabb med att kategorisera och sätta etiketter. Stina tillägger att hon tycker det är en fördel att inte vara del av de dominerande diskurserna. Hon säger ”vi måste göra allt i vår makt som socialarbetare att inta ett holistiskt perspektiv, utan att tro att vi kan allt”.

Diskussionen fick en oväntad vändning. Stina avvek från den linje som varit gällande angående den medicinska diskursens dominans. Hon pekade på en risk för en relativisering av problem, där man inte kan säga vad som är rätt eller fel. Hon problematiserade också genom att ett ensidigt fokus på strukturer kunde göra att vissa problem missas. Tystnaden som uppstod efter Stinas kommentar tyder på att hon brutit mot den samhällsvetenskapliga lamineringens normer. Övriga studenter visste inte riktigt hur de skulle reagera. Det uppstod ett behov av reperationsprat, det vill säga ett lappande av de sprickor som

uppstått på lamineringen (jfr Scott, 2015, s. 71). Suzannes och Sanne reparerade situationen genom att säga saker som inte var kontroversiella i sammanhanget, som att det måste vara en balansgång mellan olika perspektiv. Detta inkluderade även Stinas uppfattning, och gjorde att den framstod som mer legitim än vad som först kanske varit fallet. Stina modererade också sin ståndpunkt, som från början varit mer kritisk. Hon gick från en distanserande positionering gentemot en samhällsvetenskaplig laminering till att omfamna den. En tolkning av detta är att det rådde en tämligen stark norm om konsensus inom gruppen. Medan studenterna förespråkade ett kritiskt förhållningssätt gentemot andra professioners kunskapsanspråk fanns det mindre utrymme för avvikande uppfattningar inom gruppen.

7.3.2 Konkurrenter

Studenterna formade uppfattningen att de som socionomer skulle behöva kämpa uppåt i en statushierarki som dominerades av en medicinsk diskurs. Detta var delvis en teoretisk förståelse grundad i kurslitteratur och begrepp, men den kunde också få stöd genom observationer från det sociala arbetets praktik. På fjärde terminen läste studenterna valbara kurser inriktade mot en specifik målgrupp. Jag följde en grupp studenter som riktat in sig mot målgruppen äldre. I denna kurs ingick att göra fältstudiebesök till verksamheter som arbetade med äldre. Genom studiebesöken fick studenterna tillgång till relationella resurser för att förfina byggandet av de hjälpande och byråkratiska ramarna.

> Studenterna håller presentationer om sina studiebesök till olika verksamheter. En grupp har besökt en äldreförvaltning och lyssnat på biståndshandläggare. Sigge berättar hur biståndshandläggarna hade upplevt samarbetet med läkarna. Han säger att det lätt uppstod hierarkier mellan olika yrkesgrupper. Läkarna kunde säga till handläggarna på ett bestämt vis vilken insats som behövdes. Detta triggar gruppen, som börjar diskutera ganska intensivt. ”De (läkarna) kunde säga att personen behöver det här och det här. Jag har bedömt detta, ge den det” (bestämd röst). Sammy flikar in hur ett utlåtande från läkarna kunde låta ”’Vederbörande har en demenssjukdom och behöver äldreboende’”. Han säger att handläggaren då fick läsa ”vederbörande PUNKT”, för det är biståndshandläggarens roll att bedöma. De berättar att biståndshandläggarna tyckte det var irriterande när läkaren kommer med sådana utlåtanden, och att biståndshandläggaren hade sagt ”Det spelar ingen roll vad du tycker, för du kan inget om det här. Du kan inget om socialtjänst”. Läraren inflikade då: ”Och även om du kunde, så har du inte rätt att göra den bedömningen”.

Här använde studenterna en byråkratisk ram som markerade biståndshandläggarens formella jurisdiktion. De hade fått bilden av en hierarkisk arbetsplats, där äldrehandläggarnas jurisdiktion inte respekterades av läkarna. De senare hade framstått som självsäkra i sin bedömning av vad personen behövde, trots att det inte var deras sak att bedöma. I situationen som beskrevs framstod

läkaren som den som hjälpte arbetssubjektet genom att fastslå vad som borde göras. I det här fallet var det en demenssjuk som enligt läkaren borde beviljas plats på äldreboende. Biståndshandläggaren framstod däremot som mer fokuserad på att utreda i enlighet med regelverk och baserat på kunskap om socialtjänst.

Observationer av det sociala arbetets praktik kunde innebära att studenterna behövde anpassa sina uppfattningar om socionomens jurisdiktion. Detta kunde bero på att personer ibland föredrog att träffa andra professionella framför socionomen. Det medförde en uppfattning att personer inte alltid eftertraktade socionomens hjälp. Som Loseke och Cahill (1986, s. 251) påpekar kan utebliven bekräftelse från klienter försvåra för studenters professionella identitetskonstruktion. I det här fallet uppstod en diskrepans mellan studenters initiala föreställningar om vilka arbetsuppgifter de skulle göra och observationer under studiebesök.

> En grupp presenterar om sitt besök till en så kallad minnesmottagning. På denna mottagning arbetade kuratorer tillsammans med sjuksköterskor, psykologer, läkare och neuropsykiatriker med att utreda och stötta personer med demens. Gruppen berättar att en medicinsk diskurs hade varit dominerande. Samtidigt hade kuratorerna som arbetade där upplevt att samarbetet mellan yrkesgrupperna fungerade bra, och att de blev respekterade för sin utbildning. Det kunde dock hända att kuratorerna blev undanskuffade för att patienter ville prata med en ”riktig psykolog”. ”Man kan ju inte prata med en kurator, även om de har samma samtalsutbildning”, kommenterar någon ironiskt.

> En bit in i diskussionen frågar någon: ”Sa de nånting om att det var tråkigt att klienter efterfrågar psykologer som samtalsstöd?” ”De konstaterade ganska sakligt att det va så”, svarar den som presenterat. Hon tillägger att kuratorerna inte var sura över detta. ”Faktumet är att psykologerna inte kan göra det som kuratorerna gör”. ”Nej, precis”, svarar någon. De jobbar inte med anhöriga och hemmet och hur ska det gå”. Det framkommer att psykologernas professionella roll var väldigt etablerad. ”Att ’vi är psykologer och vi är de man pratar med.’ Så det är väl bilden många har.”, kommenterar en av de som presenterat. Hon pratar om den stereotypiska bilden av att man ligger på en soffa hos en psykolog för att prata.

Kanske hade studenterna blivit instruerade att fråga om relationen till andra yrkesgrupper under studiebesöket. Kanske var det något de själva varit intresserade av, eller så hade det tagits upp på eget initiativ av kuratorn som arbetade där. Oavsett tycktes det finnas en medvetenhet om statushierarkier gentemot andra yrkesgrupper som upptog studenternas intresse. Från deras synvinkel var det relevant att berätta om vilken diskurs som varit ”dominerande”, men också att påpeka att kuratorerna var respekterade för sin utbildning. Det tycktes vara viktigt att placera sig själva som socionomer i en statushierarki. Den utmaning studenterna hade sett gällande socionomens status hade att göra med att anhöriga föredrog att få samtalsstöd från psykologer framför kuratorn. För

att hantera detta behövde de delvis omarbeta sin syn på hur de skulle hjälpa som socionomer. Mer än att ha stöttande samtal – något som var i linje med en hjälpande ram och dess individuella laminering – fick de bilden av att de som kuratorer har en mer överblickande roll i arbetet med dessa patienter. Hjälpen bestod inte så mycket av att ha nära samtal med anhöriga. Snarare handlade det om att hjälpa dem med praktiska förberedelser för att anhöriga ska kunna hantera en demenssjuk familjemedlem. När någon drabbas av demens var det kuratorernas uppgift att planera framåt tillsammans med anhöriga. På så vis behövde studenterna omarbeta betydelsen av en hjälpande ram. Mer än stödjande samtal handlade den om en framåtblickande stöttning på ett praktiskt plan. Gruppens gränsarbete reflekterade vad Mannsåker et al. (2022, s. 2604) kallar för anpassning av gränser. Det är en samarbetsinriktad typ av gränsarbete som innebär att möta andras förväntningar på sin egen kompetens, även om dessa medför en nedvärdering. I det här fallet nedvärderades kuratorns kompetens av anhöriga som önskade prata med en ”riktig psykolog”. Som Mannsåker et al. (2022, s. 2604) påpekar kan sådan nedvärdering orsaka frustration. Kuratorerna hade själva inte gjort någon större sak av att anhöriga föredrog psykologer som samtalsstöd. När studenterna sökte efter förklaringar till detta handlade det inte om att psykologen hade en kompetens som kuratorn saknade. Snarare såg de det som att allmänheten har en tydligare bild av psykologers arbete. Vad Abbott (1988, s. 59–61) kallar för en professionell image var från studenternas perspektiv mer etablerad för psykologerna än för kuratorerna. Detta framstod som något som låg kuratorerna i fatet när de skulle slå vakt om jurisdiktionsgränser.

7.3 Syn på arbetssubjekt

Under start- och orienteringsfasen färgades studenternas förståelse för arbetssubjekt av ett övergripande ideal om att vilja hjälpa. När en hjälpande ram kompletterades med en byråkratisk fick de en tilltagande tvetydig syn. Med en byråkratisk ram såg de på arbetssubjekt som objekt. Tidigare ouppmärksammade aspekter av relationen gentemot de människor som de ville hjälpa började framträda. Relationen skulle inte alltid vara personlig, och det skulle inte nödvändigtvis vara efter arbetssubjektets egna önskemål som hjälpen utformades. Formeringen av denna förståelse började ta form redan under första terminen. Analysen nedan bygger på material från slutet av första terminen. Den illustrerar den förståelse av arbetssubjekt som studenterna hade med sig under den ambivalenta fasen.

7.3.1 Objekt

När studenterna började utbildningen ville de arbeta genom personliga relationer. Det var i mötet människa till människa som de hade föreställt sig att det sociala arbetets praktik ägde rum. Med en byråkratisk ram tedde sig relationen till dessa människor som mer distanserad. Det tycktes inte vara mötet som var det centrala för det sociala arbetets praktik. Inte heller tycktes denna relation vara av hjälpande natur. Att se arbetssubjektet som objekt innebar att dess mänskliga sidor och behov skalades bort. För att exempelvis omvandla en människa till klient behöver tidigare erfarenheter och specifika omständigheter bortses från (Lipsky, 2010, s. 59). Att vara klient innebär att passa in i ett på förhand bestämt fack. Att arbeta med klienter snarare än människor innebär också en formalisering av relationen där det är socionomen som sätter ramarna. Tid, plats, och hur ofta man ska träffas har klienten själv lågt inflytande över, om ens något (Lipsky, 2010, s. 61). En byråkratisk ram belyste dessa dimensioner av studenternas framtida arbetssubjekt.

> Det är den första terminens avslutande seminarium. ”Okej. Det här med socialt arbete”, börjar lärare Lisen. Hon frågar om studenterna har en uppfattning om vad socialt arbete är och vad de vill att det ska vara. Hon tillägger att det är frågor som hon själv har kämpat med under hela sitt yrkesliv. ”Och det efter 20 år sen jag började läsa, typ”. Sune lyfter att socialt arbete för honom blivit mer vagt och tar upp alla exempel på yrkesroller de stött på under terminen. ”Innan jag kom in (på utbildningen) var det det här nobla, man gör en samhällstjänst och man hjälper människor, blablablabla. Alla de här fina och bra sakerna”. Kontrollaspekten har blivit tydligare för honom. Han ger ett exempel från studiebesök där VFU-studenterna berättat att de endast träffade klienten någon gång i månaden. Detta hade gjort att arbetsuppgifterna framstod som oklara för honom. ”Alltså socialt arbete som klientmötet, som hamnar här nere snarare än att bli det centrala” säger Lisen.

För Sune korresponderade den hjälpande ramen inte längre fullt ut med de kunskaper som han fått om det sociala arbetets praktik. De ideal som han kommit med till utbildningen verkade inte kunna realiseras i praktiken. Till skillnad från många av de jag intervjuade efter första terminen hade Sunes bild av det sociala arbetet blivit mer vag. Det var också en mindre positiv bild han hade fått. Det han först uppfattat som nobelt framstod nu mindre självklart. Utifrån sin solidariska samhällssyn hade han betraktat socialt arbete som något fint och bra. Men denna identitetsresurs var mot slutet av första terminen svårare att använda. Hans uppfattning av utbildningen och det sociala arbetets praktik var nu mer ambivalent. Om VFU-studenter menade att de endast träffade klienter någon gång i månaden framstod arbetet som mindre meningsfullt än vad han föreställt sig. Utan en relation till arbetssubjektet såg han få möjligheter att bidra till förändring för honom eller henne.

Som nämndes i föregående kapitel hade Stina börjat utbildningen med tämligen pessimistisk uppfattning. Detta skilde sig från de flesta av de andra

studenter jag intervjuade innan terminsstart. Hon hade intagit en mer distanserande positionering gentemot en hjälpande ram. När också hon hade erfarit studiebesök till VFU-platser och lyssnat på hur de jobbar där kände hon ändå en viss besvikelse. Hennes pessimistiska syn på hur socionomer arbetar verkade stämma.

> Stina berättar att hon fick sin bild av yrket bekräftad. Under studiebesöken hade hon upplevt det som anmärkningsvärt att VFU-studenterna inte verkade se det som problematiskt att de träffade de fosterhemsplacerade barnen så sällan. ”Det var för mig inte en överraskning, men en besvikelse att det va så. Och att VFU-studenter inte ser ett problem med det.” Lärare Lisen kommenterar att Stinas syn är socialt arbete som ”motstånd”, det vill säga att socialarbetarrollen är att göra motstånd mot någonting. Stina berättar att hon blivit upprörd över att VFU-studenterna bara träffade barnen två gånger per år. ”Hur kan ni då veta någonting om de barnen?”. Hon säger att det inte var en elefant i rummet. Snarare hade VFU-studenterna på ett självklart sätt konstaterat att det var så. ”Jag bara hallå ser inte folk problemet med det? Sen fattar jag att man inte kan trolla och lösa såna problem på en vecka”, fortsätter Stina. ”Jag har inte tänkt att jag ska vara värsta wööö, men jag kanske låter så nu”. Hon tar upp näven och låtsas protestera. ”Upp till kamp” fyller Sune skämtsamt i.

Med VFU-studenterna som resurs konstruerade Stina en byråkratisk ram som hon distanserade sig mot. Det var två aspekter av det VFU-studenterna hade förmedlat som hon motsatte sig. Den första var att kontakten med de fosterhemsplacerade barnen framstod som otillräcklig för att ha kunskaper om deras situation. Relationen reducerades till ett minimum. Det framstod som att socionomerna inte hade tid till att prioritera kontakten med barnen. Den tycktes ske baserat på en förutbestämd standard om vad som var minimum, snarare än att vara grundat på ett genuint intresse från socionomernas sida. Den andra aspekten hade att göra med hur VFU-studenterna förhöll sig till denna bristfälliga kontakt. Stina hade förväntat sig att det skulle vara en ”elefant i rummet”, något som var omöjligt att inte låtsas om. Istället tycktes det framstå som någonting oproblematiskt. En tolkning av detta är att den byråkratiska ramen innebar en viss konformitet. Organisationens sätt att fungera tas för given, eller åtminstone som någonting man som socionom behöver anpassa sig efter. Med en samhällsvetenskaplig laminering hade VFU-studenternas resonemang stuckit ut och framstått som problematiska. Särskilt då den lamineringen uppmuntrade till kritisk reflektion. Stina var förbryllad över detta. Enligt Zerubavel (2006, s. 54–55) är metaforiska elefanter vanliga i sammanhang där personer befinner sig nära det som inte talas om. Andra sammanhang där personer väljer att inte tala om något är där det råder formella relationer och hierarkier, som exempelvis byråkratier. På så sätt var det inte så märkligt att VFU-studenterna inte anlade ett mer kritiskt perspektiv på eventuella brister i hur saker fungerade. De befann sig både närmare det som Stina upplevde som en elefant i rummet, och heller inte formellt jämlika med anställda och chefer, ett förhållande som också kan bidra till tystnad (jfr Zerubavel, 2006, s. 54).

Det som Stina upplevde som anmärkningsvärt var att VFU-studenterna själva inte hade sett det som märkligt att endast träffa barnen två gånger per år. Stina upplevde en viss förvåning över sitt eget engagemang. Hon hade inte tänkt sig att hon skulle vara någon som brann för en viss fråga. När lärare Lisen föreslog att Stina ser på socialt arbete som ”motstånd” erbjöd hon en professionell identitet som baserades på engagemang mot orättvisor. Detta var en politisk dimension av den samhällsvetenskapliga lamineringen som skavde mot den byråkratiska ramens ideal om regelefterföljning och likabehandling.

De byråkratiska aspekterna av det sociala arbetet var till viss del något som studenterna förknippade med tiden efter utbildningen. De kunde föreställa sig övergången från utbildning till arbetsliv som en brytpunkt mellan två uppsättningar ideal. Utbildningen var en plats för reflekterande och kritiskt tänkande. Arbetet som socionom kunde ställa andra krav, som inte gav samma utrymme för reflektion. Denna uppfattning kunde förmedlas av mer seniora studenter. Under ett moment på första terminen uttryckte en senior student att det i deras extraarbeten som socionomer inte fanns utrymme för reflektion. En av dem kommenterade att man måste ”lämna hjärnan hemma”. Studenterna jag följde ansåg att bristande reflexivitet riskerade få konsekvenser för hur de skulle förhålla sig till arbetssubjektet. Stella resonerade under vår andra intervju:

> Jag tror att när man kommer ut från utbildningen kommer det vara att man ska se varje individ för sig. Och se varje individs behov för sig. Men jag tror ifall du jobbar inom socialtjänsten under en längre tid, alltså vi snackar flera år, så kommer det nog vara väldigt svårt att göra det. Det här är bara vad jag tror, men att det kommer in en person och man pratar och ska få grepp om den här personen. Då tror jag det kan va ganska lätt ifall du haft väldigt många liknande personer att ”ja men du är en sån här person” (knäpper med fingrarna), sätter in dem i det facket. Och baserar beslut på det.

Stella såg framför sig en process där ett undersökande och situationsbaserat förhållningssätt gradvis skulle ge vika för ett rutinbaserat och fördomsbaserat förhållningssätt om man jobbar länge i socialtjänst. Det var genom att ha varit i kontakt med många liknande fall som hon såg det som en risk att sätta personer i ett ”fack”. Problemet med en sådan vanemässighet var enligt Stella att det skulle bortse från individuella behov. Det var inte alla typer av socialt arbete som studenterna förknippade med ett byråkratiskt förhållningssätt. Flera uttryckte att de efter första terminen fått en ännu bredare bild av vad socionomer arbetar med. Enligt Stella hade studiebesöken till olika VFU-platser varit bra i detta avseende.

> Det va nån som sa det på temadagarna[6] också, att det kan va bra att byta från (socialtjänsten). Få en paus från det. Sen kan man ju absolut komma tillbaka. Bara så att man bryter det här mönstret. Så att det inte blir nån fabrik där du

[6] Ett moment på första terminen där socialarbetare från idéburna organisationer presenterade om sina verksamheter.

> bara fattar beslut hela tiden. Och att man bara vill effektivisera det hela. Få igenom folk, ”nej, ja, nej, ja”, så.

Stella distanserande sig från en byråkratisk ram. Men denna ram förknippades främst med socialtjänstens verksamhet. Andra möjliga organisationer betraktades som ett andrum från rutin och processande av människor. Hon såg socialtjänsten som en fabrik som ska vara effektiv. Dessa termer för tankarna till ett kapitalistiskt produktionssätt som drivs av andra värderingar än att hjälpa människor, som vinst och ekonomisk effektivitet. Men de bryter från en hjälpande ram på fler sätt. En fabrik är en opersonlig miljö. Det är också en plats där arbetarna inte har kontroll över vad som produceras. När Stella såg framför sig risken att som socionom arbeta i en ”fabrik” är det en risk att alieneras från sitt eget arbete. Att effektivisera och få igenom folk är viktigare än att hjälpa. Det var ett arbete som skulle kunna ge en känsla av maktlöshet och meningslöshet.

7.4 Syn på åtgärder

Med en byråkratisk ram framstod åtgärder i det sociala arbetet som myndighetsutövning. Det var inom offentlig förvaltning som en väsentlig del av det sociala arbetet utfördes. Studenterna tillägnade sig kunskaper om juridiska förutsättningar för arbetet och hur man bedriver utredningar. Under den ambivalenta fasen var synen på åtgärder tvetydig. Förutom betydelsen av lagar och regler formade studenterna uppfattningen att det många gånger skulle saknas lagar och regler att luta sig mot. Det innebar att de skulle behöva utföra åtgärder utan att kunna använda sig av formella riktlinjer. Slutligen hade de under denna fas en syn på åtgärder som samtalsbaserade.

7.4.1 Myndighetsutövning

Redan under första terminen uppmärksammades studenterna på att socialt arbete i Sverige ofta är en del av den offentliga förvaltningen. Som socionomer skulle de många gånger komma att arbeta som tjänstemän med myndighetsutövning. Det innebar handläggning av ärenden inom verksamheter som ekonomiskt bistånd, LSS, äldre, och individ- och familjeomsorg, där de skulle fatta beslut om insatser med utgångspunkt i lagar och föreskrifter. Här framträdde vissa utmaningar som var kopplade till myndighetsutövandet. Hit hörde att ta beslut med stora konsekvenser för personer. Men det handlade också om att de inte kunde vänta sig bekräftelse från utomstående för sitt arbete. Personer skulle inte alltid uppskatta ett beslut om åtgärd. Dessutom skulle de kunna behöva utstå medial kritik om felaktiga beslut eller åtgärder som uteblivits trots att de behövdes. Synen på åtgärder som myndighetsutövning kom med

ett yrkesmässigt stigma, det vill säga att utomstående satte socionomer i ett ofördelaktigt ljus (jfr Ashforth & Kreiner, 2014; Blom et al. 2023).

Denna syn på åtgärder kan analytiskt delas upp i två delar: att tillämpa lagar samt att dokumentera och utreda.

7.4.1.1 Att tillämpa lagar

Med en byråkratisk ram konkretiserades delar av det sociala arbetet. Yrkestitlar som socialsekreterare och handläggare inom ekonomiskt bistånd eller LSS gjorde att möjliga arbeten framstod som mer konkreta. Samtidigt gav konkretiseringen av positioner inom myndighetsutövning bilden av ett mer opersonligt och distanserat förhållningssätt. En utmaning för föreläsare från det sociala arbetets praktik, som ofta ville locka studenter till att söka sig till deras verksamhet, var att framställa arbetet i ett positivt ljus. Vid sådana tillfällen kunde föreläsarna göra vad Scott (2015, s. 68) kallar för omstöpning av identitet. Det är en typ av identitetsarbete som innebär att en grupp försöker framstå som i linje med positiva värden. Här handlade omstöpningen om att framhäva sidor av arbetet som föreläsarna antog motsvarade studenternas förväntningar. Det kunde handla om att betona förändringsarbete, att man träffar många typer av människor och arbetar med samtal. En annan form av omstöpning kunde vara att framhäva hur arbetet, trots att det är reglerat av lagar, kräver en hög grad av omdömesförmåga. Det innebar att betona att beslutsfattande görs i situationer präglade av obestämdhet, där beslut är ett resultat av praktiskt resonerande (jfr Molander, 2011, s. 321–324). På detta sätt framstod arbetet som mindre rutinbaserat och mer spännande.

> Föreläsaren, en biståndshandläggare inom äldreförvaltning, presenterar sig. Hon hoppas att hon med föreläsningen kan locka några av studenterna till att också börja jobba med det. En Power Point-bild visar konturerna av en person samt ett frågetecken inom konturerna. Rubriken är ”Vad vet ni/tro ni er veta?” ”Biståndshandläggare”, börjar föreläsaren. ”Ordet är fritt. Vad är en biståndshandläggare? Vad tror ni er veta?”. Det blir några sekunders tystnad och något tryckt stämning innan Sanne svarar på ett skämtsamt, konstaterande vis: ”Den som har hand om biståndet”.

> En Power Point-bild från kommunen illustrerar handläggningsprocessen. ”Men vad är det för lagstiftning som vi går efter då?”, frågar föreläsaren. Hon visar bilder med Regeringsformen 1 kap 9 § och utdrag från socialtjänstlagen. En paragraf från socialtjänstlagen säger att arbetet ska förbättra äldres levnadsvillkor. Hon påpekar att det är ”jätteluddigt” och att det därför kan vara bra att gå tillbaka till grundlagen för att se vad uppdraget är. ”Men, tada!”, hon visar en bild på en skrivning i socialtjänstlagen, och fortsätter ”det är det som är vårt maktmedel. Eller maktmedel-.” Hon pekar på en formulering ”livsföring i övrigt” och kommenterar: ”Det är det vi ska jobba med. Och vad som är skäligt.” Någon undrar var man kan läsa om skälig levnadsnivå. Föreläsaren svarar att det vore underbart om man kunde läsa någonstans om vad som är skäligt.

Den byråkratisk ramen utgjorde i denna situation ett problem för studenternas identitetsformering. Föreläsaren lyckade inte väcka studenternas engagemang för biståndshandläggning. Fria associationer om vad biståndshandläggning är uteblev inledningsvis. Istället gav studenterna kortfattade och sakliga beskrivningar av vad det innebär att vara biståndshandläggare. Som handläggare har man ”hand om biståndet”. Det var en beskrivning som inte framkallade entusiasm. Inte heller kunde föreläsaren säga att hon hade varit lockad till yrket. Det var något hon glidit in på och stannat kvar i. Hon omstöpte arbetet genom att tona ned maktens betydelse. När hon först sa att socialtjänstlagens formulering om livsföring i övrigt är deras ”maktmedel” hejdade hon sig, kanske för att detta kunde ha negativa konnotationer. När hon kommenterade att det vore underbart att läsa vad som är en skälig levnadsnivå framhävde hon vikten av ett situationsbaserat omdöme. Tillämpningen av lagar var inte okomplicerad. Det ingick en osäkerhet i hennes arbete som det var nödvändigt att hantera. Studenterna behövde utforska en byråkratisk ram utifrån att den också involverade en komplexitet och osäkerhet. Trots att arbetet som handläggare tog sin utgångspunkt i lagar medförde detta inte nödvändigtvis tydliga svar på vad som behövde göras. Jag tolkar det som att föreläsaren både ville marknadsföra arbetet som handläggare i äldreförvaltning och på ett uppriktigt sätt förbereda dem för det. Genom att betona att arbetet kräver omdömesförmåga gav hon bilden av ett professionellt snarare än byråkratiskt arbete. Det är ett arbete som enligt Friedson (2001, s. 23) kräver omdöme för att utföras. På detta sätt framstod arbetet som handläggare kvalificerat.

7.4.1.2 Att dokumentera och utreda

Förutom att tillämpa lagar innebär myndighetsutövning att dokumentera och utreda. Utredningar i myndighetsutövning ligger till grund för beslut om en individ ska beviljas en insats eller inte. De ligger också till grund för beslut om socialtjänsten ska vidta åtgärder mot individens vilja, som är fallet med LVU och LVM. Dokumentering och utredning framstod för studenterna som en delikat del av det sociala arbetets praktik. Det var delikat i bemärkelsen att besluten som utredningsarbetet låg till grund för kunde ha påtagliga och långsiktiga konsekvenser för personers liv. Men det sågs också som delikat utifrån att det var ett hantverk som behövde bemästras. Kunskap om utredningar kunde användas för att konstruera både en hjälpande och byråkratisk ram. Det gav på många sätt en tvetydig förståelse där studenterna behövde balansera mellan hjälpande och byråkratiska delar av arbetet. För att illustrera detta presenterar jag först en fältanteckning från en föreläsning med två socialsekreterare som föreläste om utredningsarbete. Sedan presenterar jag fältanteckningar från två seminarier på detta tema.

7.4.1.2.1 Utredning som ett pussel

Utredningsarbete ställde krav på vissa färdigheter och förmågor. Under en föreläsning på termin tre framhävde en socialsekreterare att det delvis handlar om att lägga ett pussel. Denna metafor pekar på en förmåga att se mönster. Det innebär också att kunna växla mellan att få en överblick och att studera detaljer av enskilda delar. Men utredningsarbetet präglades också av en dubbelhet, som hade att göra med att gränsen mellan stöttning och kontroll var tunn. Kanske var detta mest tydligt när studenterna fick lära sig om utredningsarbete inom barn och familj. Det är en högrisk-praktik där beslut om åtgärder kan få stora konsekvenser för de inblandade. Det är också en del av socionomers arbete som ofta hamnar i allmänhetens blickfång (Sjöström & Öhman, 2018). Som socionom inom denna verksamhet behövde man arbeta med känsliga ämnen samtidigt som man riskerar kritik från utomstående.

> Det är föreläsning på Zoom. Två socialsekreterare föreläser om utredningsarbete inom barn och familj. En inledande bild har rubriken ”Det oförtjänta dåliga ryktet” och visar tre punkter: ”socialtjänsten tar andras barn”, ”socialtjänsten visste, men gjorde ändå inget” och ”socialtjänsten har inga förutsättningar att bedriva sitt arbete”. ”Vi vet att socialtjänsten ibland har ett dåligt rykte och att det varierar från att socialtjänsten tar barn till att vi har dåliga förutsättningar att bedriva vårt arbete”, kommenterar en av föreläsarna. ”Så kan det vara ibland, men vi vill ge bilden av ett roligt och givande yrke!”. ”Så är det absolut”, instämmer hennes kollega. De håller båda en positiv ton. De förklarar först hur socialtjänsten i deras kommun är organiserad, och börjar sedan berätta om utredningsarbetet. En utredning startar med en förhandsbedömning om det finns akut behov av att skydda barnet, som ska ske inom 24 timmar. Den ena föreläsaren säger att informationen som finns i anmälan oftast räcker för att göra skyddsbedömningen. ”Den lite molande oron är oftast inte akut”, förklarar hon.

När det kom till att marknadsföra arbetet tycktes socialsekreterarna ha en svår utgångspunkt. Det föreläsarna beskrev som socialtjänstens ”oförtjänt dåliga rykte” var en dubbelriktad kritik mot socialtjänsten som studenterna behövde förhålla sig till. Hur omgivningen ser på ett yrke kan påverka yrkesutövarnas upplevelse av status (Blom et al. 2023, s. 2). Det fanns ett behov att hantera ett organisatoriskt stigma kopplat till socialtjänsten, som riskerade att spilla över på studenternas professionella identitet. Föreläsarna gjorde det genom att betona hur arbetet trots dessa aspekter var roligt och givande.

Föreläsningen kretsade kring hur utredning inom barn och familj går till. En så kallad förhandsbedömning skulle göras baserat på information i anmälan. Detta krävde en viss intuitiv förmåga att bedöma karaktären på oro kring barnet. Vad föreläsarna beskrev som en molande oro ger antydningar av en oro som är lågintensiv, ospecifik eller dov, men också en oro som är svår att få grepp om. När så var fallet förelåg oftast inte ett akut skyddsbehov. Jag tolkar detta som att föreläsarna visade på vikten av att vara trygg i sin bedömningsförmåga. Det framstod som om bedömningar inte nödvändigtvis

behövde vara baserade på explicit information i anmälan. Det verkade också krävas en förmåga att läsa mellan raderna för att uttyda vilken typ av oro som låg bakom den. Som socialsekreterare låg deras kompetens också i att kunna ta ett steg tillbaka och ”se helheten”.

> Nästa bild har rubriken ”Hur en utredning går till”. Den visar punkterna: ”En utredning – max 4 månader”, ”I samarbete: socialtjänst, föräldrar, barn”, ”Hämta in information och lägga ett pussel” samt ”Uppgifter får inhämtas från andra även utan samtycke”. Föreläsarna berättar att man försöker förstå barnets situation och att man inhämtar information från en mängd olika personer. ”Vi gör det här med samtycke, *men*, vi kan göra det utan föräldrarnas samtycke”. De pratar om ett tidigare ärende där sjukvården var inblandad. Hon säger att det egentligen bara är socialtjänsten som ”ska lägga ett pussel och se helheten” men att de kunde bli frustrerade på sjukvården och andra aktörer som var inblandade. ”Det var många som hade oro (kring barnet), men inte riktigt kunde sätta fingret på vad det var”. Hon säger att socialtjänsten därför hade en viktig roll i att få en överblick över arbetet och för att se barnets behov. De framhåller att detta ärende var ett bra exempel på samverkan.

I utredningsarbetet var gränsen mellan frivillighet och tvång fin. Medan samarbete var att föredra fanns möjligt att inhämta information utan samtycke. Föreläsarna drog en symbolisk gräns gentemot andra inblandade yrkesgrupper baserad på en förmåga att se helheter. Som socionomer hade de förmåga att lägga samman flera personers perspektiv och göra en samlad bedömning. De formade en syntes av tillgänglig information, och detta möjliggjorde en mer objektiv bild. Medan andra yrkesgrupper hade en ospecificerad och vag oro menade föreläsarna att de kunde ta ett steg tillbaka för att få ett fågelperspektiv på situationen. Som hjälp kunde de använda sig av utredningsmallen BBIC. I förra kapitlet visade jag att standardiseringsverktyg som BBIC kunde betraktas med skepticism eftersom de riskerade att hindra situationsanpassade bedömningar. Från dessa socialsekreterares perspektiv underlättade samma verktyg att uppnå objektivitet. Det gav också arbetet en vetenskaplig grund:

> En bild visar BBIC-triangeln, som ligger till grund för deras arbete. En av dem säger att den illustrerar ”alla variabler forskningen visar påverkar ett barns behov”. De påpekar att det innan BBIC var lättare att man landade i föräldrarnas historia, medan BBIC gör det lättare att sätta barnet i fokus. ”Det kanske ni kan höra när ni är ute på praktik, att det i början var mycket diskussioner om att det är mycket pappersarbete. Men nu tycker jag det inte är det längre”. Föreläsarna förklarar att det annars är lätt att man pratar med föräldrar om vad som exempelvis skedde vid en särskild händelse som föranledde utredningen. ”Vår utredning ska inte handla om vad som hände den här speciella kvällen, utan vår uppgift är att se hur situationen blir framöver för barnet”.

Hänvisningen till BBIC gav en vetenskaplig klang till socialsekreterarnas presentation. Utredningsmallen möjliggjorde att undersöka variabler av barnets situation som enligt forskning påverkar ett barns behov. Detta motverkade

risken att fokusera på enskilda händelser för att istället se den stora bilden. BBIC var en tvetydig kunskapsresurs. Den kunde användas för att konstruera en hjälpande ram (sätter barnet i fokus). Men den kunde också ge stöd för att konstruera en byråkratisk ram (bidrar till pappersarbete).

Även kunskap om utredningar var en tvetydig kunskapsresurs. Den kunde användas för att konstruera en byråkratisk ram som belyste vikten av lagar och procedurer, men också användas för att konstruera en hjälpande ram. När det senare var fallet belystes relationella sidor av utredningsarbetet, och hur dessa i sig kunde ha en positiv påverkan.

> ”Det är ju det här som är roligt med vårt jobb, att sitta och samtala med föräldrarna”, säger en av föreläsarna. ”Det är ju en dialog”, fyller den andra in. De beskriver att utredningar har dubbla funktioner. Den ena är att få en tydlig bild av situationen, den andra att ha effekter för familjen. ”Utredandet i sig kan skapa en förändringsprocess, men det är inte det som är huvudsyftet”. Huvudpoängen, påpekar hon är att få en slags objektiv bild, men samtalen i utredningen kan leda till att barnet inte behöver en insats. ”Det är här jag trivs extra bra att vara utredare” säger en av dem och syftar på att ha samtal.

Det var inte nödvändigtvis så att hjälp och byråkrati var två skilda saker. De kunde gå hand i hand. Genom att framhäva de relationella sidorna omstöpte föreläsarna utredningsarbetet för att matcha studenternas förväntningar (jfr Scott, 2015, s. 68). Detta fick dock inte stort genomslag i studentgruppen. Mot slutet av föreläsningen frågade en av föreläsarna entusiastiskt om det var någon som var sugen på att jobba med det de gjorde. Det var lite tyst för studenterna hade sina mikrofoner avstängda, och en av föreläsarna kommenterade lättsamt: ”Ingen som spontant tjoar”.

4.4.2.2.2 Att fördela resurser

Med en byråkratisk ram uppmärksammade studenterna att de i utredningsarbetet också behöver förhålla sig till olika organisatoriska förutsättningar. De behövde jobba inom systemets begränsningar. Överväganden och bedömningar behövde backas upp med hänvisning till lagar. Komplexiteten i utredningsarbetet förstärktes också av att studenterna behövde skapa och upprätthålla en relation med arbetssubjektet.

> Under ett seminarium på Zoom diskuterar studenterna varandras utredningar som baserats på vinjetter. En utredning handlar om en person som ansökt om att få eftervård på ett behandlingshem i en annan kommun. Detta skulle bli dyrare än om han fick eftervård i samma kommun som han bor i. Studenterna som skrivit utredningen hade avslagit personens ansökan. De förklarar att beslutet grundar sig på en ”ekonomisk diskurs”. Någon kommenterar: ”Jag håller med om att underlaget är välskrivet, det har många bra delar, det finns en röd tråd. Det jag funderar på är dilemmat som uppstår när den ekonomiska diskursen blir styrande. Det är en stor skillnad såklart, 100 000 kr extra. Men hur ska man förhålla sig när man vill bevilja två månader på det dyrare hemmet som

> klienten vill till. Har ni några tankar kring hur man förhåller sig till sin professionella roll i de lägena?" "Det är en svår situation han sitter i", säger Sophia. "Bara för att det är det billigaste just nu behöver det inte vara det i det långa loppet. Samtidigt så finns det inte pengar så finns det inte. Vi som socialarbetare kan ju inte trolla fram pengar". Hon lägger till att det är viktigt att lyfta fram klientens motivation och att ha en tydlig dialog. Läraren håller med. "En tydlig dialog så att man tillsammans med klienten kommer fram till andra alternativ. Och att man inte förlorar alliansen".

En byråkratisk ram var framträdande i diskussionen. Den innebar att studenterna refererade till arbetssubjektet som klient. Den gjorde också att de beaktade åtgärdens kostnad. I utredningen hade gruppen gett avslag på grund av att insatsen inte kunde motiveras från en kostnadssynpunkt. Men ramen hade en samhällsvetenskaplig laminering. De diskuterade kritiskt hur en ekonomisk diskurs påverkade beslutet och problematiserade att det tycktes vara grundat på ekonomi snarare än vad som bedömts vara bäst för klienten. Det fanns en viss spänning mellan den byråkratiska och den samhällsvetenskapliga lamineringen. På en nivå var de kritiska till beslutets grund i ekonomi. Samtidigt präglades deras resonemang av en känsla av maktlöshet i relation till de organisatoriska förutsättningarna. De skulle inte kunna "trolla fram pengar". Ekonomiska villkor framstod som en realitet att anpassa sig efter. Diskussionen formades dessutom av en beteendevetenskaplig laminering, som också läraren bidrog till att forma. De använde begrepp som "allians", "dialog", och "motivation", det vill säga termer som tog fasta på det relationella arbetet med klienten. Detta framstod som en lösning på den svåra situationen. Det var viktigt att jobba med klienten inom organisationens förutsättningar. Det gällde att genom det relationella arbetet få klienten att komma fram till ett annat alternativ. En beteendevetenskaplig laminering gav redskap till att göra det. Att ha en dialog och motivera blev viktigt för att få klienten att anpassa sig efter ett beslut som i grunden var ekonomiskt motiverat.

4.4.2.2.3 Att fatta legitima beslut

Myndighetsutövning innebär att utöva en formell auktoritet. Det är en makt som är bunden till en position i en organisation och som anses vara legitim i ögonen på andra (Karunakaran, 2022, s. 425). För studenterna framstod en framtida formell auktoritet inte nödvändigtvis som tillräcklig för att beslut skulle betraktas som legitima. Som framgick ovan möttes de ibland av en mindre positiv bild av socionomer. Medan de i början av utbildningen inte ägnat detta mycket uppmärksamhet, framstod det nu som ett större hinder. Om allmänheten hade en negativ uppfattning av socionomers arbete fanns en risk att legitimiteten för deras beslut undergrävdes. För att övertyga publiker som socialnämnd och arbetssubjekt behöver en utredning framstå som underbyggd med professionell expertis. En utmaning för studenterna var att deras egen kunskapsbas inte alltid betraktades som tillräcklig auktoritativ för att stå på egna ben.

> Studenterna har granskat autentiska beslutsunderlag. De pratar om att dessa innehöll många hänvisningar till expertutlåtanden. Med anledning av detta berättar Simon att de läst att socialarbetare har svårt att lita på sin egen bedömningsförmåga och därför vänder sig till andra experter. ”Det tror jag är en jätteviktig poäng du gör, Simon”, säger läraren. ”Jag ser det som en process, en livslång process, i hur trygg man är i sin professionella roll. För det får betydelse för vilken vikt man tillskriver expertutlåtanden”. De fortsätter diskutera att socionomer kan vara otrygga i beslutsfattande. ”Jag tänkte bara på medias roll. Nu läser man i tidningar om att socionomer är hotade, socionomer gör fel. Det här märker man redan som student. Jag förstår att man tar många livsomvälvande beslut, och att det kan göra att man är mån om att göra rätt. Men jag tänker media hjälper inte till”. Sonja frågar varför man vänder sig till olika experter som socialsekreterare. ”Jag tänker att det är att den medicinska diskursen framstår som objektiv och vetenskaplig och sådär, vilket gör att beslutet framstår som mer underbyggt”, svarar Simon.

Socionomer verkade vända sig till andra professionella för att legitimera sina beslut. Detta hade kunnat betraktas som positivt. När något befinner sig inom en annan professions kompetensområde skulle expertutlåtanden kunna ge en mer robust och underbyggd bedömning. Gruppens tolkning var dock mer negativ. De såg det som ett uttryck för att socionomer inte alltid litade på sin egen bedömningsförmåga. Själva användningen av termen ”expertutlåtande” innebär en självuppfattning som icke-experter. Studenternas tolkning tycktes delvis härstamma från kurslitteraturen. De härledde det också till att socionomer får utstå mycket medial kritik. I kommentaren om medial kritik fanns en viss uppgivenhet. Inte nog med att arbetet i sig var påfrestande och livsomvälvande för dem som berörs. Media tycktes undergräva tilliten till professionen. Studenten som kommenterade detta hade kanske varit medveten om medial kritik mot socionomer även innan hon började programmet. Men det är troligt att hon uppmärksammat det ännu mer då hon som socionomstudent indirekt berördes av kritiken. Den övergripande uppfattningen i gruppen tycktes vara att användningen av expertutlåtanden var symptomatisk. Den stod för ett underliggande problem som var kopplat till socionomens status. Deras egen kunskapsbas betraktades inte som lika trovärdig som andras. Jag tolkar Simons kommentar om att den ”medicinska diskursen” framstår som objektiv och vetenskaplig på två sätt. För det första som ett uttryck för en samhällsvetenskaplig laminering som medförde ett ideal om kritiskt förhållningssätt och granskning av kunskapsanspråk. För det andra som ett sätt att hantera deras egna statusposition i en yrkeshierarki. Det var en defensiv strategi att försvara sig mot kritik från utomstående (jfr Ashforth & Kreiner, 2014, s. 93). Strategin gick ut på att undergräva grunden för en rådande kunskapshierarki, där en medicinsk kunskapsbas var i toppen.

4.4.2.2.4 Att veta vad som är relevant

En aspekt av den byråkratiska ramen som studenterna brottades med var avvägningar mellan standardisering och situationsbedömning. Det handlade bland annat om användning av standardiserade frågeformulär för att samla in information. Allt professionellt arbete kräver en bortrensning av sidor av arbetssubjektets situation som inte är relevant för åtgärden (Abbott, 1988, s. 40–41). Detta kunde upplevas som svårt. Det behövde nödvändigtvis inte vara klara skott mellan vad som var relevant och inte. Standardiserade formulär kunde ge vägledning i vilken information som bör samlas in. Samtidigt kunde vissa frågor tolkas som påträngande. Motsättningar mellan en individuell, situationsbaserad bedömning och standardisering kunde ge upphov till ett utforskande positionering gentemot den byråkratiska ramen. Det verkade inte finnas någon enkel lösning på dessa motsättningar.

> En diskussion om ett beslutsunderlag handlade om huruvida det var rätt eller inte att utgå från en mall vid utredning av en persons rätt till ekonomiskt bistånd. Studenterna uppfattade det som att utredaren hade följt en mall på ett fyrkantigt sätt och ställt frågor som inte var relevanta. ”Vi pratade till en början om att utredningen präglas av den juridiska diskursen. Det är juridiken som sätter ramarna för vem som ska beviljas. Men sen syns den ekonomiska diskursen för att utredningen sker på ett ekonomiskt effektivt sätt”, säger Smilla. Hon förklarar att beslut inom ekonomiskt bistånd ofta fattas utifrån rutiner för att arbetet ska flyta på ett effektivt sätt. ”Det är precis som att förprogrammerade maskiner har gjort grovjobbet”.

För studenterna var de standardiserade frågorna i utredningen ett uttryck för krav på kostnadseffektivitet. Det var inte så mycket skönsmässig bedömning som låg till grund för beslutet, utan rutin. Utredningsarbetet framstod som opersonligt och ointresserat för arbetssubjektets situation. Arbetssubjektet verkade ha behandlats som objekt. Samtidigt såg studenterna ett dilemma som hade att göra med att vissa problem inte blir synliggjorda om man inte efterföljer en mall. Diskussionen om samma beslutsunderlag fortsatte:

> Smilla uppmärksammar att socialsekreteraren hade lämnat en rubrik utifrån att den inte var relevant. ”Men det blir ju också konstigt, för då har man ändå en mall men väljer att inte gå efter den”, påpekar hon. ”Det här kändes som en individ som slängs in i det organisatoriska systemet”, fortsätter Suzanne. Hon säger att man ställer krav på individen att göra massa saker samtidigt som den ska ta kontakt med Försäkringskassan och andra organisationer. ”Det är helt sjukt egentligen vilka krav som ställs på individen”, fortsätter hon. ”Man tappar individen. Det är där kruxet sitter när man går efter de här standardiserade formulären. Att man tappar helt hur det ser ut för individen. Det blir såhär, tack och hej, sök igen nästa månad!”. Läraren kommenterar: ”Jag tänker att ni som socialarbetare kommer ställas inför det. Är det relevant att fråga om tidigare eller pågående missbruk? Varför är det relevant?”. Hon förklarar att sådana bedömningar påverkas av vad studenterna tar med sig till sin professionella roll, men även normen på arbetsplatsen. ”Resultatet av de här utredningarna

> har uppkommit av ett tryck och förväntningar från organisationen på vad som ska vara med och olika diskurser, däribland en medicinsk diskurs. Och på toppen av det kommer ert personliga synsätt. Om man inser det blir det begripligt att man ibland fattar felaktiga beslut som tidningarna skriver om i efterhand. Det är mänskligt utifrån hur mycket vi har att ta ställning till som professionella".

> När läraren börjar att avrunda seminariet räcker Sonja upp handen. "Jag har en fråga. Nu har vi tittat på de här underlagen, som vi förstår har olika brister, men hur skulle ett bra beslutsunderlag se ut?". "Jag tänker att svaret på det Sonja är att ett bra beslutsunderlag innefattar en tydlighet". Läraren fortsätter att det behöver framgå på vilket sätt man inhämtat information, och från vilka tidigare utredningar information tagits. "Den andra delen på din fråga är att det är en omöjlighet, och det är det som gör att man får sån respekt för underlagen, just för att det är så komplext. Så det är klart, det går att skriva bättre än så här, men det går aldrig skriva ett felfritt underlag. Och den perfekta socialarbetaren finns inte, för den perfekta människan finns inte".

Studenterna intog här en utforskande positionering gentemot en byråkratisk ram. De motsatte sig de hårda kraven för att få ekonomiskt bistånd. Vidare pekade de på risker med att utgå från standardiserade frågeformulär. Samtidigt fanns det inget uppenbart svar på hur utredningarna borde gå till istället. Att exempelvis utelämna frågor framstod som godtyckligt. Läraren hade inte en lösning på dessa motsättningar. Snarare var det enligt henne något som studenterna skulle behöva hantera. Hon kontextualiserade innehållet i beslutsunderlaget genom att peka på hur olika intressen påverkade hur utredningar genomfördes. Det hon beskriver som en påverkan från en medicinsk diskurs reflekterar det Daly et al. (2024, s. 966) beskriver som förväntningar på att evidensbaserad kunskap ska kunna minska risken för felaktiga beslut i det sociala arbetet. Detta bidrog enligt läraren till en ökad komplexitet till ett redan komplext arbete. Från hennes perspektiv fanns det övergripande ideal att eftersträva i utredningsarbetet, men på grund av komplexiteten skulle dessa knappast gå att uppnå med perfektion. Ett dilemma för studenterna var att detta var en insikt som inte nödvändigtvis delades av utomstående. Medial kritik tog inte nödvändigtvis hänsyn till den komplexitet socionomer har att förhålla sig till. Erkännande av yrkets komplexitet och bekräftelse av att det de gjorde var värdefullt skulle främst gå att finna hos varandra som socionomer (jfr Ashforth & Kreiner, 2014, s. 90–92).

7.4.3 Frånvaro av lagar och riktlinjer

Att se åtgärder som myndighetsutövning innebar att tillämpa lagar, liksom att utreda och dokumentera. Det var ett byråkratiskt arbete samtidigt som det var viktigt att upprätthålla en relation till arbetssubjektet. Som framgick ovan var tillämpning av lagar inte helt okomplicerad. Lagar behövde tolkas, och ibland saknades det tydliga föreskrifter för vad som gällde. I denna del går jag vidare

med att beskriva hur studenter kunde positionera sig utforskande till en byråkratisk ram på grund av att det kunde skulle saknas tydliga riktlinjer för hur de borde handla. Det var etiskt komplicerade situationer där den mänskliga dimensionen av sociala problem tycktes medföra ett behov av handlingsutrymme (jfr Lipsky, 2010, s. 15). Studenterna kunde uppleva detta handlingsutrymme som en utmaning. De behövde hantera frågor som var man ska vända sig när det inte finns tydliga svar på hur man bör handla, vems intressen och förväntningar ska man beakta, liksom hur etiska frågor i relation till personer ska hanteras. Osäkerheten som dessa medförde kunde trigga en utforskande positionering.

> Gruppen diskuterar ett fall där en anställd på ett äldreboende misstänker att en vårdtagare, Maria, får sexuell njutning när de sköter hennes hygien. De utgår från diskussionsfrågan ”Är det normalt och tillåtet för hemtjänsten att sexuellt tillfredsställa en vårdtagare?”. Gruppen förklarar att de valt ett konsekvensetiskt perspektiv för att lösa det här dilemmat, som innebär att väga olika handlingsalternativ mot varandra. De som presenterar dilemmat börjar redogöra för olika handlingsalternativ: ”Om vi frågar Maria (om hon har ett behov av sexuella tjänster) och svaret är nej så behöver det inte utredas vidare”, säger en av dem och fortsätter: ”Det kan också vara så att personalen har uppfattat signalerna helt felaktigt, och att hon inte har ett behov. Om hon har ett behov så behöver frågan utredas. Det lättaste då är att lägga locket på, för äldres sexualitet är ett stigmatiserat ämne”. ”Personalen ska inte erbjuda sexuella tjänster för det är oetiskt utifrån deras maktposition. Prostitution är också olagligt, så där är det ett blankt nej. Även om prostitution är tillåtet i andra länder som Danmark och Schweiz, men inte här”. Hon funderar över att alternativt kontakta yrkesverksamma med god kunskap om sexuell hälsa. Hon noterar också att Maria kan känna sig tvingad att svara på frågan, eftersom personalen har ett maktövertag. ”Hon kanske också börjar känna sig obekväm med att fråga om hjälp med hygien om personalen frågar om det”.
>
> De byter bild. Sussy fortsätter: ”Vilka konsekvenser kan det bli om man inte frågar Maria? Det finns en risk att hon känner sig obekväm, speciellt om att fråga om hjälp. Den risken minimerar man om man inte frågar. Det kan ju också vara så att hon inte får sexuell njutning”. Hon påpekar att om man inte lyfter frågan kan det skapas ett negativt narrativ i personalgruppen, exempelvis att man börjar betrakta henne som en ”snusktant”. Gruppen presenterar två diskussionsfrågor. På en Power Point-bild står det: ”På vilket sätt bör en omsorgsgivare ställa frågan till Maria ifall hon eventuellt har ett sexuellt behov som hon önskar tillfredsställa?” En student flikar in: ”Hur hade ni velat att en obekväm fråga ställdes till er?”. Sanne konstaterar att situationen är komplicerad, och tillägger ”men det kanske är därför det är här är ett dilemma också”. Gruppen skrattar. Någon föreslår att man inte behöver ställa en fråga om sexuella behov, utan istället fråga hur hon upplever att personalen sköter hennes hygien. En av studenterna berättar att hon ”googlade runt” innan seminariet för att det var en vanlig fråga inom LSS som hon hade arbetat inom, och att det då stod att man skulle fråga personen hur den upplevde det. Någon säger: ”Om man tänker på socialtjänstlagen och det som står att man har rätt till ett gott liv och

> välbefinnande, då borde man kunna konkretisera vad det innebär. Är det mat, eller gäller det även sexliv liksom?”

Studenterna intog en utforskande positionering till den byråkratiska ramen då det saknades formaliserade föreskrifter om hur de borde handla. Socialtjänstlagen framstod inte vara tillräckligt specifik för att ge vägledning. Användningen av ett konsekvensetiskt perspektiv bidrog också till en komplexitet genom att studenterna vägde för- och nackdelar med olika handlingsalternativ. De uppmärksammade många aspekter av situationen, både mellanmänskliga och juridiska. De beaktade maktförhållandet mellan personalen och Maria, liksom risken att hon skulle uppleva frågor som obekväma. Studenternas resonemang präglades av en ambivalens som hade att göra med den etiska känslighet de stod inför, liksom avsaknaden av tydliga svar. Vidare uppstod ambivalens då det inte verkade gå att lösa situationen utan att beakta organisatoriska resurser och rutiner för hur insatser beviljas:

> Gruppen reser nästa diskussionsfråga: ”Om en omsorgstagare upplever en fotmassage som sexuellt tillfredsställande, hade det då varit okej att utföra denna typ av fotmassage?” Någon säger att hon tänker på filmen En oväntad vänskap. ”Ja, precis”, säger någon, ”det här med öronmassagen”. ”Kan man inte införskaffa en sån grej man sätter fötterna i?” ”Ja, precis, ett fotbad! Eller såna fiskar”, säger Sanne skämtsamt. Skämtet passerar obemärkt. ”Men då kommer frågan om resurser och sånt”. ”Hon får ansöka om det”, säger någon angående fotbadet. Sanne suckar. ”Det måste finnas något slags processplan, för det kan ju inte vara första gången detta uppmärksammas. Man har ju så himla mycket dokument”. ”Nej absolut inte”, säger läraren och syftar på att det inte är första gången denna fråga dyker upp. Hon fortsätter: ”Det kan ju finnas olika policydokument och rutiner där man beskriver att så här gör man i situationer som dessa”.

Studenterna försökte komma med kreativa och situationsbaserade lösningar som att införskaffa ett fotbad, men entusiasmen försvann snabbt då de samtidigt började resonera om begränsade resurser och att Maria skulle behöva ansöka om det. De använde receptkunskaper som möjliga processplaner, policydokument och rutiner för att konstruera en byråkratisk ram. Läraren framhävde dock vikten av kommunikation i personalgruppen:

> ”Jag tycker ni har en jättebra diskussion”, avrundar läraren. ”I den här typen av fall får ni inte jättemycket information, de är ju inte reglerade på så sätt. Man får väga och avgöra vad som är lämpligt i det specifika fallet. Sexuella behov kan man inte sopa under mattan, de finns ju där oavsett om man är äldre eller inte. Å andra sidan finns ju personalgruppens situation. De ska ju också må bra på jobbet. Därför tänker jag att det är viktigt att man pratar inom personalgruppen om det här. Finns det hjälpmedel? Och jag tänker att det här med handledning blir viktigt. Finns det handledning där man får veta hur man kan hantera folk? Personalen måste få förutsättningar att hantera det här på ett bra sätt”. Den allmänna stämningen i gruppen blir mer avslappnad efter att

> presentationen är genomförd. ”Det blir alltid så här när man jobbar med såna dilemman, man bara ’herregud vad svårt!’, att jobba med det här sen. Man måste hela tiden hålla på att väga saker”, kommenterar någon.

Genom att framhäva vikten av att kommunicera med kollegor och att få handledning lyfte läraren fram vikten av relationella resurser i det sociala arbetets praktik. Hon tycktes mena att svåra situationer är inget som studenterna ska behöva lösa på egen hand. Vidare förmedlade läraren en uppfattning att det som socionom är viktigt att hantera osäkerhet (jfr Spafford et al. 2006). Istället för att reducera osäkerhet genom användning av rutiner och riktlinjer förespråkade läraren en kommunikationscentrearad lösning.

7.4.3 Samtalsbaserade

Under den ambivalenta fasen ingick samtalsövningar och workshops där studenterna prövade på olika samtalstekniker. Med dessa samtalstekniker konstruerade studenterna en beteendevetenskaplig laminering på den hjälpande respektive byråkratiska ramen. De utvecklade en teoretisk och praktisk förståelse för samtal de inte haft tidigare. Samtalstekniker kunde vara mer eller mindre systematiska metoder som Motiverande Intervju och nätverksarbete, men också vara mer allmänna tekniker. ”Sammanhangsmarkering”, ”etablera arbetsallians”, ”aktivt lyssnande” samt ”öppna och slutna frågor” var exempel på begrepp och tekniker som studenterna övade på genom rollspel. Med utgångspunkt i vinjetter och påhittade situationer fick studenterna turas om att spela socionom och arbetssubjekt. Övriga i gruppen var reflektörer som tog anteckningar och gav feedback till de rollspelande studenterna. Dessa samtalsövningar gav studenterna möjligheter till en form av identitetslek – de kunde testa framtida professionella identiteter (jfr Ibarra och Petriglieri 2010; Vinson, 2019). Att se samtalsövningarna som en identitetslek låg nära hur lärarna menade att studenterna skulle ta sig an övningarna. De uppmuntrade att se uppgiften som ett ”labb” och som ett rum att ”leka runt i”. Även om övningarna på grund av Covid-19-pandemin hölls på Zoom och inte i en fysisk undervisningssal fungerade de digitala rummen som avgränsade platser där studenterna uppmanades att ha en tillåtande och uppmuntrande attityd till varandra.

Vid ett tillfälle övade studenterna på att göra en ”sammanhangsmarkering”, som bland annat innebar att ange tidsramar för mötet och vad som är socionomens professionella uppdrag. Instruktionerna var att öva på tekniker som ”aktivt lyssnande” som innebar att visa att man vill höra klientens perspektiv på situationen och ”harmoniering/affektintoning”, som innebar att ställa sig på samma känslomässiga våglängd som klienten. Vidare skulle studenterna sammanfatta mötet och planera för hur de skulle gå vidare. Då det var första gången studenterna gjorde en samtalsövning var de till en början något obekväma.

> Vinjetterna är allmänt hållna och studenterna får själva sätta sammanhanget för samtalet. ”Vi kan börja med en samtalsmarkering” säger någon. ”Hej” säger ett par studenter kort. De fnissar. Sedan går de en runda där alla får testa att säga en seriös samtalsmarkering. Saids samtal som samtalsledare inleds på detta sätt: ”Jag är din samtalsledare från socialtjänsten, och vi är här för att tala om din situation om att dina föräldrar har blivit drogfria och vad du tänker och tycker om det. Vi har åtta minuter på oss och de sista minuterna kommer vi använda till att avrunda samtalet.”

Nödvändigheten att använda samtalsmarkering och sammanhangsmarkeringar kan ses mot ljuset av att de människor socionomers hjälper inte nödvändigtvis har den bakgrundskunskap som krävs för att veta vad mötet går ut på. Att markera kontexten hjälper den andra att navigera en okänd situation som dessutom kan vara starkt emotionellt laddad. Samtalstekniken att göra en samtalsmarkering bidrar till att definiera för arbetssubjektet vilka förväntningar på beteende som gäller i situationen. Den trevande inledningen av övningen indikerade att studenterna vid denna tidpunkt var dels ovana med de tekniker de skulle öva på, dels ovana med rollspelsformatet som kunde upplevas som stelt. Vid det här stadiet intog de en utforskande positionering gentemot den beteendevetenskapliga lamineringen. Något trevande försökte de bli bekväma med rollspelssituationen.

> Efter att alla fått göra en samtalsmarkering går de över till att fokusera på uppgiften. En av dem spelar en ungdom som är flykting. En annan spelar den socialsekreterare som ska leda samtalet. Fallet de pratar om handlar om den unge har en kompis som dricker och tar droger. De börjar rollspelet. Sanne presenterar sig som socialsekreterare på socialtjänsten. De flesta som är samtalsledare frågar ungdomen hur han vill att hans situation ska se ut och vad han förväntar sig få hjälp med av socialtjänsten. När de efteråt diskuterar samtalet säger Sanne att när de förberedde övningen de dagen innan mest ”pratade lagrum efter att vi gått juridiken”, eftersom den unge enligt vinjetten inte hade rätt att bo i Sverige. ”Det är svårt att släppa” säger Suzanne skämtsamt och syftar på juridiken.

Genom att fråga ungdomen hur han vill att sin situation ska se ut och vad han förväntar sig för hjälp tränade studenterna på att vara responsiva inför arbetssubjekt. Responsivitet innebär att vara flexibel för att tillmötesgå människors specifika behov (Lipsky, 2010, s. 229–230). Det fanns dock en spänning mellan detta ideal och den byråkratiska ramen. Den senare tycktes ta för stort utrymme då juridiken var svår att släppa. Det var som om de drogs in i ett juridiskt resonerande fast de inte ville. Den beteendevetenskapliga lamineringens ideal om responsivitet hamnade i skymundan bakom de legala aspekterna av situationen. Fallet fick en legal inramning som påverkade hur studenterna tog sig an det (Rosén et al. 2021, s. 832–833).

Den beteendevetenskapliga lamineringen stod också i kontrast till den hjälpande ramen. Som framgick i föregående kapitel ville studenterna med

socionomprogrammet få kunskaper om hur de skulle hjälpa på bästa sätt. Nu fick de konkreta verktyg för att hjälpa. Men dessa verktyg skilde sig från hur de hade tänkt angående hjälp. Medan den hjälpande ramen medförde normer om aktivt ingripande för att hjälpa individer fick de nu lära sig ett mer avvaktande förhållningssätt. De skulle enligt samtalsteknikerna undvika att ha ett lösningsfokus. Istället för att komma med lösningar skulle de vara lyhörda för arbetssubjektets uppfattning av situationen. De skulle även vara öppna för att olika tillvägagångssätt skulle kunna vara aktuella. Denna mer avvaktande inställning kunde upplevas som ovan.

> Sanne fortsätter att spela socialsekreterare. ”Det finns olika sätt vi kan hjälpa dig på. Känner du- förlåt”. Hon avbryter: ”Nu kommer jag in i nåt slags lösningsfokus på en gång”. ”Det är det man vill”, säger Suzanne. ”Har ni nåt tips?”. Efter att ha diskuterat olika tillvägagångssätt fortsätter de rollspelet. Sanne och hennes motspelare tappar gradvis fokus tills Sanne säger ”Förlåt, jag vill bryta nu”. De får feedback från resten av gruppen. Suzanne kommenterar att Sanne hade kunnat lägga mer tid på att förklara mötet. ”Men man vill inte komma från mötet utan att veta vad man ska göra”, tillägger hon. Sanne säger att hon hela tiden ville komma till frågan ”Vad kan du göra själv?”, medveten om att detta inte är vad som rekommenderas i kursen. Suzanne skämtar om att hon säger till den unge: ”Hur kan du själv bidra till förändring?”. Någon kommenterar det att det inte skulle kännas bra att ha det tillvägagångssättet i detta sammanhang, då pojken kom från ett annat land och var i en väldigt utsatt situation. Sonja påpekar att hon tycker att de hade en bra sammanhangsmarkering och att samtalsledaren var väldigt tydlig och dessutom snäll.

> De byter roller. Denna gång genomförs rollspelet med lite mer lågmäld energi och en något mer seriös ton. Stämningen känns lite mer allvarlig, samtidigt som det ter sig mer realistiskt. När samtalet är slut avslutar någon av rollspelarna med ett lättsamt hejdå och gruppen börjar fnissa. ”Hejdå! Ut på gatan igen!”, skämtar Suzanne. ”Du skapade en bra arbetsallians” säger någon till samtalsledaren. ”Bra, öppna frågor” tillägger någon annan. ”Du fick fram mycket information utan direkta frågor”, fortsätter en tredje. Någon kommenterar att samtalsledaren kunde ha gått fram lite försiktigare genom att inte säga ”Du är här för det här och det här”, utan istället säga något i stil med ”som jag förstår är du här för det här och det här”. ”Det kändes inte som det var ett samtal mellan samtalsledare och klient, utan att det var ett samtal mellan två personer”, konstaterar Stella.

Sanne intog en utforskande positionering. Hon var inte bekväm med att inte få komma med lösningar. Det verkade som att detta kändes ovant, men också olämpligt i situationen. Studenterna föreställde sig att den unge i detta läge hade föredragit att få mer handfasta råd. Suzanne intog en mer distanserande positionering till den beteendevetenskapliga lamineringen genom att påpeka att man ”vill inte komma från mötet utan att veta vad man ska göra”. Hon distanserade sig också genom att skämta ”Hejdå! Ut på gatan igen!”. Sådana skämt kan ses som ett sätt att lätta på trycket av att behöva spela rollspel. Men det kan också betraktas som ett sätt att ta avstånd från en professionell identitet

som de ännu inte är bekväma med, särskilt då den kan medföra allvarliga och ångestfyllda situationer. Som Barbour (1985, s. 520–522) påpekar kan skämt om en professionell jargong (i det här fallet att undvika lösningsfokus) i sådana lägen ge en möjlighet att både tona ned allvaret i situationen och samtidigt träna på att använda nya begrepp. Jag tolkar Suzannes distanserande positionering på detta sätt. Den andra saken att lyfta är hur studenterna värderade och uppmuntrade till en informell och personlig samtalsstil. Den skulle heller inte vara för påträngande eller konfrontativ. Frågorna skulle vara öppna och inte direkta. Det handlande mycket om detaljer i hur man formulerade sig. En mening som framstod som rak och kall kunde omformuleras genom att lägga till ”som jag förstår”. Det var också en fördel att framstå som snäll. På så vis fick samtalet en mänsklig värme. På liknande sätt förklarade en lärare att man behöver vara öppen för att ett samtal kan ta olika vägar och att klienten kan ibland vilja prata om andra saker än planerat. Att ställa frågor var viktigare än att komma med lösningar. Men det handlade också om att ha rätt intonation för att inte framstå som för ”på”. Hon berättade att målet med ett visst samtal inte bör bestämmas på förhand utan formuleras tillsammans med klienten.

Betoningen av mänsklighet, inkännande och öppenhet låg väl i linje med en hjälpande ram. Som socionomer skulle studenterna också behöva fatta beslut. Skolningen i att undvika lösningar kunde därför medföra ambivalens. Under ett senare tillfälle övade studenterna på att hålla utredande samtal.

> Ingen lärare är närvarande. Sonja konstaterar att de ska göra utredande samtal, där det handlar om att utgå från ”myndighetshållet” och där det är viktigt att beskriva sin roll. Hon förklarar att man i samtalet ska vara fokuserad på trygghetsskapande, men också få ut information till klienten. ”Det kanske nu man frågar, dricker du alkohol?”, exemplifierar hon till resten av gruppen. ”Kan det vara lite såhär-. Nej? Att man ska ställa konfrontativa frågor? Jag blir lite såhär, vad vågar man fråga om, liksom?” säger Stella.

Det framstod som en utmaning att använda de samtalstekniker som de lärt sig i ett utredande samtal. Det var utmanande för att de behövde inhämta information, och detta innebar att fråga om känsliga saker. Stellas kommentar tyder på att detta kunde vara obekvämt, särskilt då det kontrasterade mot vad de lärt sig om samtal. Om den beteendevetenskapliga lamineringen förordnade ett inkännande och utforskande förhållningssätt medförde den byråkratiska ramen förväntningar på att komma framåt i utredningen. Det kunde upplevas som svårt att beakta båda dessa handlingsnormer:

> Läraren kommer in i det digitala grupprummet. Said frågar hur man kan göra för att undvika att framstå som ledande. Läraren förklarar att man kan ha en ”tight struktur” på samtalet utan att ställa ledande frågor. Suzanne föreslår att man kan ställa framtidsfrågor om vad klienten vill göra i framtiden. ”Det är precis som du säger Suzanne!”, kommenterar läraren. ”Genom att ställa frågor och pusha den lite så hjälper man den att sätta igång en process”. Hon berättar att man kan göra så genom att förtydliga möjliga alternativ. ”Alternativ A, vad

> betyder det för dig? Och alternativ B, vad betyder det?". ”Det blir som ett sätt att guida personen genom att lägga fram korten på bordet”, kommenterar Suzanne. Läraren instämmer och undrar om gruppen har fler frågor. ”Det här med utredande samtal, innebär det att man kommer fram till lösningar?”, frågar Stella. Läraren förklarar att en utredning alltid har ett utfall där individen beviljas eller inte beviljas en insats. Hon säger man kan säga till klienten att det här är en lösning just nu, men att vi kan jobba fram delar som ger en annan lösning i framtiden. ”Så det är en lösning, ja. Men den större lösningen kan vara att ungdomen ska komma hem till sin mamma”, konstaterar hon.

Studenterna utforskade den byråkratiska ramen och dess beteendevetenskapliga laminering. De behövde väva samman dessa ramars handlingsnormer. Läraren var en viktig identitetsresurs som gav råd om hur studenterna kunde göra det. Det innebar att inte påtvinga arbetssubjektet lösningar, utan snarare att förtydliga vilka dessa var. Vidare handlade det om att inte betrakta en utrednings beslut som absoluta, utan istället se dem som möjliga att ändra allt eftersom arbetssubjektets situation förändras.

7.5 Konklusion

Under den ambivalenta fasen använde studenterna två primära ramar: en hjälpande och en byråkratisk. I likhet med den samhällsvetenskapliga lamineringen bidrog denna ram till en mer komplex och detaljerad bild av det sociala arbetets praktik. Med en ny primär ram behövde studenterna hantera en dubbelhet som hade att göra med att hjälpa arbetssubjektet och samtidigt förhålla sig till lagar, regler och begränsade resurser. Den hjälpande ramens ideal om medmänsklighet krockade med krav på effektivitet och rättvis tilldelning av resurser. För att få hjälp behövde arbetssubjekt uppfylla legala och organisatoriska krav. En byråkratisk förståelse för det sociala arbetets praktik kontrasterade även med ideal om reflekterande och kritiskt förhållningssätt som den samhällsvetenskapliga lamineringen föreskrev. De båda ramarna kunde också vara kompatibla. Så var fallet när lagar garanterade personer rätt till hjälp, eller när receptkunskap som mallar och riktlinjer gav vägledning. Det kunde uppstå ambivalens vid etiskt komplicerade situationer där frånvaro av lagar och riktlinjer saknades. Förutom en byråkratisk ram konstruerade studenterna under denna fas en beteendevetenskaplig laminering. Denna föreskrev ett förhållningssätt som var mindre handlingsorienterad än vad den hjälpande ramen varit till en början. Det var viktigt att bygga upp hållbara relationer till arbetssubjektet och undvika komma med lösningar, åtminstone i ett tidigt skede av arbetet.

När studenterna fick en tydligare uppfattning av det sociala arbetets professionella ekologi blev de mer medvetna om statushierarkier gentemot andra yrkesgrupper. Status, som under startfasen hade varit i bakgrunden för deras meningsskapande, blev nu mer framträdande. Det framstod som det inte alltid

var socionomen som hade den starkaste ställningen i den ekologi av yrkesgrupper de skulle arbeta inom. Vidare formade studenterna en uppfattning av ekologin som präglad av medicinska, juridiska och ekonomiska diskurser som de skulle behöva förhålla sig till. De behövde göra ett gränsarbete som dels innebar slå vakt om gränserna för sin jurisdiktion. De kunde också behöva anpassa synen på vad som hörde till deras jobb som socionomer. Under den ambivalenta fasen hade studenterna uppfattningen att allmänheten inte alltid betraktar socionomens arbete i ett positivt ljus. De myndighetsutövande delarna av arbetet kunde vara kritiskt granskat av allmänheten och media, och socionomens kunskapsbas framstod bitvis som ifrågasatt. Studenterna kunde dra gränser genom att problematisera när andra professioners kunskapsanspråk som togs för sanning, liksom genom att framhäva socionomens förmåga att se helheter och ha nära kunskap om människors situationer.

8. Praktikfasen

> Nu har inte jag haft så mycket egna klientmöten, men de mötena jag har suttit med och en klient blir arg eller ledsen, det tycker jag är jobbigt. Eller, det är inte jättejobbigt för mig eftersom jag bara sitter med min handledare, så det blir dom som får ta det. Men jag tänker att ”oj, det där kommer jag tycka är jobbigt när det händer mig”. (Selma, intervju VFU)

På den femte terminen gjorde studenterna sin VFU. Under 20 veckor var de ute i olika socionomverksamheter för att lära sig det sociala arbetets praktik. Studenterna hade innan terminen fått önska var de ville göra den. Möjliga verksamheter var exempelvis individ- och familjeomsorg, äldreomsorg, och funktionshinder, hälso- och sjukvård, skola och psykiatri. VFUn kunde även göras på fritidsgårdar, som samhällsarbetare i en kommun, förvaltningschef inom äldreomsorgen, eller inom olika idéburna organisationer. Dessa verksamheter representerade den breda variationen av sociala problem och organisatoriska förutsättningar för det sociala arbetet. VFU-platser kunde skilja sig åt avseende vilka lagar som tillämpades, hur stort handlingsutrymme studenterna hade, liksom i rytm, tempo och arbetsbelastning. En erfarenhet som de flesta studenter delade under VFUn var att de nu fick en direkt kontakt med människor de skulle hjälpa. Arbetssubjekt och situationer som tidigare främst hade varit abstrakta och hypotetiska blev nu konkreta och verkliga. Vidare hade studenterna gemensamt att deras publik för identitetskonstruktioner förändrades. Från att det huvudsakligen varit klasskamrater och lärare blev nu handledare, kollegor och arbetssubjekt speglar för identitetsarbetet.

Internationellt brukar praktikdelen av utbildningen ses som det sociala arbetets ”pedagogiska signum”. Det betraktas som centralt för att studenter ska lära sig agera som socialarbetare och integrera teori och praktik (Wayne, Bogo & Raskin, 2010). Enligt studenternas utbildningsplan skulle VFU bidra till ett professionellt förhållningssätt bland annat genom att låta studenterna utveckla en yrkesidentitet, att bedriva reflekterad och kritiskt granskad yrkesutövning, och tillämpa teoretiska kunskaper samt träna sig i metoder och interventioner. Till det professionella förhållningssättet hörde också att ha en kunskap och förståelse om processer i socialt arbete, det sociala arbetets organisering, konflikter, samt samverkan med andra yrkesgrupper. Detta kapitel beskriver studenternas professionella socialisering under praktikfasen. Analysen bygger främst på intervjuer mot slutet av VFUn, men även på fältanteckningar från gemensamma seminarier och mittutvärderingar. Det senare var ett moment

där studenterna träffade en lärare tillsammans med handledare för att prata om sina erfarenheter. I likhet med föregående kapitel beskriver jag först de resurser, ramar och lamineringar som studenterna använde. Därefter analyseras hur studenterna såg på angränsande yrkesgrupper, arbetssubjekt, och åtgärder under VFUn.

8.1 Resurser under praktikfasen

Under VFUn ökade betydelsen av relationella resurser. Det var två sådana som blev viktiga: kollegor (däribland handledare) och samverkanspartners. Relationen till kollegor var viktig för få vägledning i det nya organisatoriska sammanhanget. Dessa fungerade även som professionella förebilder. Genom att observera och samtala med kollegor skapade studenterna uppfattningar om vad som de själva tyckte var önskvärda sätt att göra socialt arbete på. Genom kollegor kunde de även få kunskaper om hur de skulle hantera vissa situationer, hur en lag skulle tolkas, eller hur vissa förfaranden går till. Den andra relationella resursen var samverkanspartners. Många av de verksamheter studenterna praktiserade inom hade kontakt med och samarbetade med andra verksamheter. Studenterna framhävde betydelsen av personlig kontakt med dessa för att ha snabba kontaktvägar och en effektiv kommunikation. Dessa kontakter gav en bättre förståelse för andras arbete och perspektiv och underlättade arbetet. Samverkanspartners kunde utgöra en form av socialt kapital som baserades på en historia av samarbete och vetskap om att de andra professionella hade liknande syn på arbetet.

En ny kunskapsresurs under denna fas var praktisk erfarenhet. Studenterna kunde se det som att vissa saker gick bäst att lära sig genom att själv göra socialt arbete. Det kunde vara att ha möten och kommunicera med arbetssubjektet. Praktisk erfarenhet kunde även bidra till en djupare förståelse för arbetssubjektets problem och förmåga att förhålla sig till detta. Vidare kunde det medföra en uppfattning att det var viktigt med samverkan med andra yrkesgrupper.

8.2 Ramar och lamineringar under praktikfasen

Studenterna hade med sig både den hjälpande och den byråkratiska ramen till VFUn. Beroende på vilka identitetsresurser som var specifika för deras VFU-platser hade de olika möjligheter att justera konstruktionen av dessa. Att verksamheter kunde styras av lagar och regler var en sak, men studenterna uppfattade det som att de hade olika möjlighet att förhålla sig till dessa. ”Vi måste vara så fyrkantiga vi bara kan. Det här och det här och det här gäller. Vi får inte tänka utanför den boxen, för det går inte. För då använder de det vi säger

emot oss", kommenterade exempelvis Svea under ett seminarium. Hon gjorde sin VFU som handläggare inom funktionshinder och hade mött en mamma som hon uppfattade som "rättshaverist" och som hade sagt att hon skulle överklaga handläggarnas beslut. I detta fall fick den hjälpande ramen ge vika för en byråkratisk ram. Att vara rigid i förhållande till regler var ett sätt att hantera personer som inte accepterade beslut eller premisserna för dessa. Men studenterna kunde också observera hur kollegor var flexibla i förhållande till regler för att hitta lösningar på problem. En hjälpande och en byråkratisk ram kunde i dessa fall vara sammanvävda.

Under praktikfasen formade studenterna två nya lamineringar på de hjälpande och byråkratiska ramarna. De formade dels en *emotionell laminering*. Den belyste känslors betydelse i det sociala arbetets praktik och behovet att hantera dessa. Den direkta kontakten med arbetssubjekt som de nu kom att ha medförde ett behov att hantera situationer som var emotionellt påfrestande. De blev involverade i känslomässiga händelser i arbetssubjekts liv. Till det kom att både förhålla sig till sina egna och arbetssubjektets känslor. När de båda primära ramarna fick en emotionell laminering uppmärksammade studenterna betydelsen av känsloarbete i det sociala arbetets praktik, liksom de känsloregler som vägleder detta. Känsloregler är regler för hur man bör känna i en viss situation, och känsloarbete innebär att hantera sina känslor på ett sätt som är i linje med dessa (Hochschild, 2012). Hochschild (2012, s. 37–48) skiljer på två typer av känsloarbete, som hon kallar för ytligt respektive djupt skådespel. Ytligt känsloarbete innebär att framställa sig på ett sätt så att det framstår som man känner på ett visst sätt, även om man inte gör det. Djupt känsloarbete innebär att uppvisa känslor som man redan har för att uppträda på ett förväntat sätt, eller att framkalla de känslor som behövs för att kunna göra det. Båda dessa mobiliserades under VFUn. Genom en emotionell laminering uppmärksammade studenterna dels de känsloregler som gällde i en viss situation, dels vad som krävdes för att efterleva dessa regler.

Förutom en emotionell laminering konstruerade studenterna under denna fas en *sammanbindande laminering*. Att arbeta sammanbindande innebär att arbeta relationellt och att beakta yttre miljöer och andra aktörer som professionen är beroende av (Noordegraaf, 2020, s. 211–213). Noordegraaf menar att sammanbindande professionalism är ett svar på yttre press av ekonomiska och socio-kulturella faktorer som medför ett behov för professioner att arbeta mer relationellt än vad som historiskt varit fallet. Ett uttryck för detta är att professioner behöver så kallad relationell expertis som gör det möjligt att arbeta tillsammans med andra professionella och med arbetssubjekt för att nå en gemensam tolkning av ett problem. Jag använder begreppet sammanbindande för att analysera hur studenterna uppmärksammade hur samarbete med andra yrkesgrupper var betydelsefullt för att utföra socialt arbete. Detta var ett resultat av att de nu var aktiva i det sociala arbetets professionella ekologi

(Abbott, 2005). Praktisk erfarenhet av denna ekologi innebar att de inte endast behövde dra gränser, utan också arbeta över gränser.

Tabell 4. Ramar och lamineringar under den ambivalenta fasen

Ram	hjälpande	byråkratisk
Laminering	individuell samhällsvetenskaplig beteendevetenskaplig emotionell sammanbindande	individuell samhällsvetenskaplig beteendevetenskaplig emotionell sammanbindande

8.3 Syn på angränsande yrkesgrupper

Under praktikfasen lämnade studenterna universitetets miljö, för att bli delaktiga i en professionell ekologi. Abbott (2005, s. 253) menar att ekologier varierar huruvida en relation mellan en aktör och en plats exkluderar andra aktörer. Det innebär att i en professionell ekologi kan gränserna mellan professioners jurisdiktion vara skarpa eller porösa. Med en sammanbindande laminering uppfattades det sociala arbetets gränser på det senare sättet. Den professionella ekologin framstod som komplex där de behövde ha relationer med flera andra aktörer (jfr Nordeegraaf, 2020, s. 211). De kom i kontakt med andra yrkesgrupper som var involverade i åtgärder kring deras arbetssubjekt. Det var både kollegor inom verksamheten och yrkesverksamma i andra verksamheter. Därför blev det viktigt med samarbetande gränsarbete. Det innebar gränsarbete baserat på uppfattningen att det krävdes samarbete för att arbetet skulle lyckas (jfr Langley et al. 2019, s. 26). För att jobba över verksamhetsgränser kunde det vara viktigt med personliga relationer med samverkanspartners. Det som tidigare kunnat vara abstrakta diskussioner om andra välfärdsprofessioner blev nu konkreta människor. Under denna fas såg därför studenterna angränsande yrkesgrupper som personer. Samtidigt kunde det förekomma skillnader mellan studenterna och dessa personer i synen på hur arbetet borde bedrivas. Förutom att se angränsande yrkesgrupper som personer kunde studenterna se dem som okänsliga respektive överordnade.

8.3.1 Personer

Arbetssubjekt studenter mötte under VFU hade inte nödvändigtvis enbart kontakt med den verksamhet där det befann sig. Snarare kunde det vara ett nät av verksamheter, vilket krävde samverkan. Genom att personligen känna samverkanspartners kunde studenterna vara säkra på att dessa hade samma mål och synsätt på hur arbetssubjektet skulle bli hjälpt. Personlig kontakt underlättade även för snabb kommunikation. Med denna utgångspunkt utgjorde hög

personalomsättning i andra verksamheter ett problem för samverkan. Hög personalomsättning försvårade att forma personliga relationer. Stella gjorde sin VFU på en beroendemottagning för unga. Där arbetade man med att stötta ungdomar med alkohol- och drogproblem och deras familjer. Som socionom arbetade hon i ett tvärprofessionellt team med en läkare, en psykolog och sjuksköterskor. När en ungdom kom till mottagningen fick han eller hon först kontakt med mottagningens socionom. Om man var under 18 fick också föräldrarna en kontakt. Stella förklarade att socionomen arbetade med att ha stödjande samtal. En utmaning som hon upplevde i relation till andra verksamheter var svårigheten att hålla samverkan med andra yrkesgrupper vid liv. Detta var särskilt fallet med socialtjänstens avdelning för barn och unga. Hög personalomsättning där gjorde att socialsekreterare inte kände till mottagningens arbete, vilket bidrog till att hon och hennes kollegor fick in färre ärenden. Det gjorde det dessutom svårare att bygga upp personliga relationer till enskilda socialsekreterare:

> För att det alltid blir enklare – det är nånting jag också lärt mig här – om man känner igen varandra och har ett ansikte på varandra, det blir liksom enklare att samarbeta. Och nu är det svårt att veta vem någon är (på socialtjänsten). Ibland hör jag mina kollegor säga ”ja, men det här är en bra socialsekreterare”, eller ”det är nån som är mån om ungdomen” eller liknande. Det får vi hoppas att alla är, men att det är svårt att veta. Och det är svårt att bygga relationer, och relationer är väldigt viktigt. Så det blir också nån slags resursfråga i grund och botten när det kommer till varför det omsätts så mycket personal på barn- och unga /…/. Det var en socialsekreterare här på en återträff som jag hade med en av mina ungdomar, som sa ”jag räknas som veteran, och jag har jobbat på socialtjänsten i tre år nu”. Det säger en hel del om hela arbetsplatsen.

Den höga personalomsättningen bland socialsekreterare inom barn och familj, som är väldokumenterad (Tham, 2007; Tham & Kåreholt, 2018), medförde hinder för att bygga upp tillitsfulla relationer. Redan under vår första intervju berättade Stella att hon hört att nyexaminerade socionomer som börjar jobba med barn och ungdom går in i väggen. Nu under VFUn fick hon ytterligare stöd för denna uppfattning, även om hon själv var vid en annan verksamhet. För Stella var det viktigt med tillit. Hon ville kunna lita på att socialsekreterare hade ett liknande tänk som hennes verksamhet. Sådan tillit byggdes upp över tid och genom upprepad kontakt. Det var som om tilliten mellan henne själv och ungdomen riskerades om socialsekreteraren inte var bra.

Det hände att studenterna samverkade med verksamheter som de bedömde inte arbetade på ett önskvärt sätt med arbetssubjekt. Simon gjorde sin VFU på en idéburen organisation som sålde matsvinn till personer som lever i ekonomisk utsatthet. I verksamheten gjorde personer arbetsträning, som syftade till att få dem närmare arbetsmarknaden. Hans arbetsuppgifter var främst att handleda de arbetstränande, ha uppföljningssamtal, och ha kontakt med myndigheter kring dessa personer. Under VFUn anordnade han även studiebesök

för personer som var intresserade av att börja arbetsträna hos dem. Kontakten med andra verksamheter, som Arbetsförmedlingen, kommunen och Försäkringskassan, skedde huvudsakligen via en samordnande handläggare. Samarbetet fungerade bäst enligt Simon när han hade en ”tight och bra dialog” med handläggaren, och när han kände att denna var engagerad i de som arbetsträ-nade. Han hade upplevt att detta inte var fallet med Arbetsförmedlingen. Han förklarade att Arbetsförmedlingen kunde meddela en person via Kivra att han eller hon ska börja arbetsträna på Simons VFU-plats, och att det annars kan leda till indragen ersättning. Detta försvårade Simons arbete. Personer kunde komma till verksamheten med otillräcklig information om vad arbetet i matbutiken innebar. Det kunde bli en dålig matchning med verksamheten när personen inte ville arbetsträna i butiken, eller att kroppsliga skador hindrade arbetsträning där.

> Mycket av kontakten med Arbetsförmedlingen har skett över mejl, men nu för några veckor sedan, eller förra veckan till och med, hade vi möte med han som är handläggare på Arbetsförmedlingen, och då fick man ju en förståelse för *varför* de gör som de gör, på ett annat sätt. Sen kan ju jag ändå tycka, när man har ett tight samarbete, att det blir bättre för arbetsträningen. Men då fick jag förståelse för (varför). Innan var det mer, ”hur kan det funka så här? Det här är jätteknepigt. Opersonligt, och att människor liksom: ja, det behandlas inte på ett bra sätt.

Simon upplevde Arbetsförmedlingens sätt att kommunicera med de arbetsträ-nande som mekaniskt och opersonligt. De beaktade inte personens egen vilja eller situation, vilket i sin tur skapade hinder för Simons arbete. För honom var det dock viktigt att skapa en förståelse för varför Arbetsförmedlingen arbetade på detta sätt. Genom att ha möte med handläggaren på Arbetsförmedlingen var det lättare för honom att förstå logiken bakom Arbetsförmedlingens sätt att kommunicera:

> Nu har man ju förstått att de är en del av ett program /…/ att de då påbörjar arbetsträningen, ja det är ett sätt för Arbetsförmedlingen att utvärdera deras egen drivkraft i det. Det lite fyrkantiga och där det inte finns så mycket dialog, det är också till för att se om personen ens ska va med i det här programmet, eller om det ska vara på något annat sätt. Så det skapar ju en förståelse, även om jag kan tycka att det andra sättet är att föredra.

Med utgångspunkt i en hjälpande ram framhävde Simon dialog och personlig kontakt. Han såg arbetssubjektet som en person vars vilja och situation var viktig att beakta. Arbetsförmedlingens sätt att kommunicera med de arbetsträ-nande utmärkte sig genom att vara fyrkantigt och bestå av envägskommunikation snarare än dialog. Det var mer byråkratiskt, där arbetssubjektet framstod som ett objekt. Samverkan försvårades på grund av skilda sätt att kommunicera med arbetssubjektet. Samtidigt var det viktigt för Simon att förstå det annorlunda sättet att arbeta. Det fanns ett syfte bakom den rigida

kommunikationsstilen, som var att utvärdera arbetssubjektets motivation. Genom att gå från mejlkontakt till att ha ett personligt möte med handläggaren var det lättare att kunna sätta sig in i detta perspektiv. Genom kunskapsresursen praktisk erfarenhet konstruerade Simons en sammanbindande laminering som underlättade samarbete. Han förstod logiken bakom Arbetsförmedlingens arbetssätt och blev därför mer accepterande till detta, trots att han i grunden var kritisk.

8.3.2 Okänsliga

Ett sätt studenterna drog gränser under VFU var att belysa skillnader i förmåga att sätta sig in i arbetssubjektets situation. Empati, det vill säga förmåga att sätta sig in i känslor och föreställa sig hur andra ser på saker (Bergman Blix, 2019, s. 164), var en personlig egenskap studenterna använt redan under startfasen för att konstruera en hjälpande ram. Under VFU var denna förmåga en grund för studenternas gränsarbete. Nu hade de även samhälls- och beteendevetenskapliga kunskaper som gav en bättre förståelse för arbetssubjekt. Som kontrast kunde de se angränsande yrkesgrupper som okänsliga. Saga gjorde sin VFU som biståndshandläggare på en vård- och äldreförvaltning. Hennes arbetsuppgifter bestod i stor utsträckning av hembesök till personer som ansökt om bistånd eller vars beslut skulle omprövas. Hon planerade också för övergången från sjukhus till bostad. Saga framhävde att hon under VFUn hade förstått hur viktigt det är att som socionom ha ett större ”brukarfokus” och försöka se helhetsbilden. Detta kontrasterade hon med att bara se negativa och patologiska saker hos personen. Hon hade upplevt situationer under VFUn där andra yrkesgrupper inte varit förstående för arbetssubjektets situation. Ett exempel var en person under en operation för en hjärntumör drabbats av en stroke.

> Det va en fysioterapeut tror jag, som sa att personen var så svår att jobba med. För så fort de kom in vände personen sig om eller blundade och bara stängde av. Och då tänkte jag det är ju inte jättekonstigt. Alltså den här personen kan ju knappt göra nånting längre, jag hade inte heller orkat ha en fysioterapeut som ska träna med mig, när jag har knappt hunnit bearbetat. Ja, när man är ännu sämre från en operation som jag skulle bli bättre ifrån.

Saga sökte orsaker till personens beteende i externa orsaker, vilket är ett sätt att framkalla sympati när man arbetar med personer som uppträder utmanande (Kolb, 2011, s. 109). Där fysioterapeuten sett en svår person att arbeta med, såg Saga en människa som reagerade på svåra omständigheter. Det hon kallade att ha en helhetsbild innebar att se till bakomliggande orsaker till personens beteende. Samtidigt kunde hon se detta som ett ideal snarare än att det praktiserades på hennes VFU. Hennes erfarenhet var att socionomer inte alltid framför en helhetsbild när det skulle behövas. Hon berättade om ett annat

exempel där hon och hennes handledare hade haft ett möte med en person tillsammans med en arbetsterapeut. Efter att arbetsterapeuten gett sin bedömning hade hon sagt till Saga och handledaren:

> ”Ja, nu låter jag kanske lite elak, men jag uppfattar personen som väldigt manipulativ och tror kanske personen ser lite djupt i flaskan”. Saga berättar vidare: Ja, (hon) trodde att personen hade en psykisk sjukdom som inte hade diagnosticerats, en massa sånt. Medan jag tänkte att ”vänta lite, den här personen har ganska nyligen blivit rullstolsbunden och klarar inte att hantera sin vardag på egen hand längre. Då är det inte jättekonstigt att man kanske försöker kontrollera andra saker runtomkring sig”. Ja. Men det är väl ingenting som min handledare påpekade i själva samtalet, utan det var en diskussion som vi hade efteråt.

Genom att se empatiskt på arbetssubjektets beteende fick det en annorlunda för betydelse för Saga jämfört med arbetsterapeuten. Problemet var att Saga och hennes handledare inte uttryckt detta. Istället för att påpeka hur dennes beteende kunde vara en reaktion på svåra omständigheter pratade de bara om det sinsemellan efter mötet. Enligt Scott (2019, s. 71–72) kan en underlåtenhet att påtala något tolkas som ett misslyckande att leva upp till kollektiva värderingar. Huruvida personer väljer att tala eller inte tala är beroende av maktstrukturer, och personer gör avvägningar mellan att tala ut och risken för sociala och politiska konsekvenser. Jag tolkar det som att Saga hade tyckt det vore rätt att invända mot arbetsterapeutens bedömning. Vidare tolkar jag det som att hon upplevde det som problematiskt att inte leva upp till professionella ideal om att förhålla sig empatiskt. Problemet tycktes bestå i att detta hade kunnat tolkats som ett ifrågasättande av arbetsterapeutens kompetens och potentiellt skadat den personliga kontakten mellan dem. Det fanns således ett dilemma i Sagas gränsarbete. Hon drog en symbolisk gräns utifrån en förmåga att sätta sig in i personens situation, men i mötet med arbetsterapeuten behövde denna gräns bortses från för att inte skada arbetsrelationen.

Att kunna sätta sig in arbetssubjektets situation kom med ett ansvar att ge röst åt det. Studenterna kunde anse att de behövde stå upp för arbetssubjektet när det var utsatt för orättvis behandling. Suzanne gjorde sin VFU på en kommunal verksamhet som arbetade med nyanlända. Där arbetade hon med mottagning och stöttning av personer som hade fått uppehållstillstånd och anvisats till kommunen under deras första tid i Sverige. Socionomens roll i denna verksamhet var att ha hand om enskilda ärenden och delegera uppgifter till andra yrkesgrupper som integrationsstödjare. Dessa arbetade med praktisk stöttning som att ta hand om hushållet, betala räkningar och ha kontakt med myndigheter. Socionomen fokuserade på att lära känna de nyanlända och bedöma vilket långsiktigt stöd de kunde behöva. Verksamheten hade olika samverkanspartners, däribland vården samt andra kommunala verksamheter som ansvarade för boende och skola. Suzanne såg en problematik i samverkan som hade att göra med att hennes VFU-plats fick ta ett särskilt stort ansvar för att

tillgodose de nyanländas behov. Hon och hennes kollegor kunde uppleva att de ”kämpade” för de nyanlända personerna. Det kunde vara frustrerande när andra verksamheter inte förstod de nyanländas situation. I detta avseende såg hon upp till sina två handledare:

> Men även det här att hela tiden kunna sätta sig in i andra personers upplevelse. Det är väldigt viktigt i våra situationer, speciellt när man arbetar med andra samverkanspartners som kanske *inte* kan sätta sig in i nyanländas positioner, att ha den egenskapen, att kunna göra det. Det är ju väldigt viktigt när man jobbar med nyanlända personer. Och även att starkt trycka tillbaka när det (suck) ställs orimliga krav eller när det händer nånting som inte är okej gentemot individerna. Att hela tiden trycka tillbaka mot olika verksamheter. Till den gränsen att (VFU-platsen) har fått lite rykte (förtjust röst) bland sina samverkanspartner inom kommunen att ”men *de* är svåra att jobba med” för att de hela tiden säger nej eller trycker tillbaka mot andra verksamheter, att ”nej! det här accepterar inte vi”, att dom har fått lite det ryktet bland sina kollegor i andra enheter att de är svåra att jobba med på det viset, för att de inte går med på saker. Vilket är bra att man kan göra, tänker jag.

I likhet med Saga gjorde Stella en gränsdragning baserat på socionomens förmåga att sätta sig in i arbetssubjektets perspektiv. Till skillnad från Saga upplevde Suzanne att de på hennes VFU på ett påtagligt sätt sa ifrån när en någon behandlades orättvist. Med en hjälpande ram och dess samhällsvetenskapliga laminering drog Suzanne en kunskapsbaserad gräns. Denna baserades på empatisk förmåga, men även vikten av att förstå de sociala omständigheterna kring de nyanlända. Gränsen hade också en moralisk aspekt. Genom att se utsattheten hos de nyanlända var det viktigt att stå upp för deras rättigheter. Det innebar en konfliktorienterad inställning då det var viktigt att ”trycka tillbaka” och visa att man inte accepterar vissa saker. Villigheten att göra så bidrog till en känsla av stolthet hos Suzanne.

8.3.3 Överordnade

Socialarbetare kan uppleva en skillnad i status när det kommer till hur aktad deras kunskap är jämfört med läkares och psykologers (Beddoe, 2011; Moorhead, 2019). När så är fallet kan det leda till en försämrad professionell självkänsla och en benägenhet att försöka övertyga andra om att man faktiskt har något att erbjuda (Beddoe, 2011, s. 31). Tidigare under utbildningen hade studenterna uppmärksammat statushierarkier. De hade fått läsa om hur socialt arbete påverkas av ”dominerande diskurser” som juridik och medicin. Medvetenheten om statusskillnader ökade också av studiebesök där studenterna fick bilden av att läkare gjorde bedömningar som egentligen hörde till socionomens uppgifter, liksom att kuratorer kunde bli undanskuffade när arbetssubjekt föredrog att prata med en psykolog. Under VFU fick olika studenter olika erfarenheter av socionomens status. Det varierade från att inte uppleva

någon statusskillnad alls till att det fanns en statushierarki som hade negativa konsekvenser för deras arbete. Dessutom fanns det situationer där statusskillnader inte blev något problem. Studenter kunde se det som naturligt att en läkare hade tolkningsföreträde i att lösa problem i ärenden som sågs som medicinska.

> Sanne, som gör VFU som kurator på en habiliteringsmottagning, har mittutvärdering med en av sina handledare och en lärare. De ska stämma av hur det går för Sanne. Hon förklarar att verksamheten jobbar med barn upp till 18 år med olika typer av funktionsnedsättningar. ”Vi jobbar tvärprofessionellt, ibland ensamma, ibland med föräldrar, ibland med barnen och ibland med grupper, alltså att vi informerar om diagnoser. Kuratorns roll är dels att ha lite ansvar för nybesöksprocessen, och en stor del att vara stöd i det samhälleliga. Informera om stöd. Även föräldrastöd, och barnstöd.
>
> Sanne sträcker sig efter en croissant. ”Det är inte bara din tallrik!”, skämtar handledaren, och vidareutvecklar: ”Jag tänker att i de flesta fall när man jobbar som socionom eller kurator är det inte så många olika professioner man samarbetar med. Jag tror det är ganska speciellt för habiliteringen att det är såhär många. Åtta professioner tror jag vi är”. Sanne fyller i att hon verkligen tycker att det är tvärprofessionellt, medan andra verksamheter ibland bara säger att de är tvärprofessionella. ”Ibland kan det vara mer, vem är bäst lämpad?” Hon menar att den professionella som är mest lämpad för ett barn eller en situation får ansvaret. ”Vad bra att du har fått kläm på det”, säger läraren och fortsätter: ”Och det är ingen yrkesgrupp som har mer tolkningsföreträde framför nån annan?” Här blir det lite tyst. Även om jag mestadels tittar på skärmen medan jag skriver anteckningar upplever jag det som att Sanne och handledaren skruvar lite på sig och blir något obekväma. Sanne förklarar att det var med en läkare på ett möte med funktionshinder. ”Det är väl klart att hon hade lite tolkningsföreträde i den, som det heter, den medicinska diskursen”. Hon avslutar meningen med en dramatisk röst. Det framgår att just det ärendet var ganska medicinskt orienterat.

Sanne beskrev en arbetsplats där olika professionella samarbetade och fördelade ansvar efter vem som var bäst lämpad. Jurisdiktionsgränser framstod som flytande och anpassningsbara efter situationen och vad som fungerade (jfr Abbott, 1988, s. 65–66). Tystnaden och den något obekväma stämning som uppstod när läraren undrade om det inte fanns någon yrkesgrupp med mer tolkningsföreträde tyder på att detta inte stämde. Läkaren kunde ha tolkningsföreträde i medicinskt orienterade fall. Att det kunde vara fallet var nödvändigtvis inte ett problem. Samtidigt kunde lärarens fråga antyda att ingen yrkesgrupp borde ha tolkningsföreträde. På så vis framstod läkarens auktoritet i viss mån som något Sanne och handledaren behövde rättfärdiga. Hon gjorde det genom att koppla samman läkarens tolkningsföreträde med en ”medicinsk diskurs”. Min tolkning av denna situation är att socionomens status gentemot läkaren gick från ett icke-sak till något att lägga märke till genom begrepp som tolkningsföreträde och medicinsk diskurs. Det tycktes som att studenterna, bland

annat genom att ha förmåga att analysera diskurser under VFUn, kunde utveckla en känslighet för statusskillnader.

En känslighet för status kan ses som vad Kramer (1998, s. 253–254) kallar för paranoid social kognition. Det innebär en tendens att felbedöma andras uppfattningar om en själv, vilket leder till grubblerier. När yrkesutövare utvecklar paranoid social kognition kan det innebära att de inte lägger märke till bekräftelse och felaktigt uppfattar kommentarer som nedvärderande (Ashforth & Kreiner, 2014, s. 91). En intervju med Stina kan illustrera statussensitivitet. Under terminens andra hälft praktiserade hon som kurator på en psykiatrisk slutenvårdsavdelning. Där stöttade hon patienter i deras kontakt med myndigheter och andra verksamheter, samt såg till att övergången till eftervården fungerade. Hon spenderade också tid ute på avdelningen för att umgås med patienterna. Hon beskrev sin avdelning som en interprofessionell arbetsplats, där kuratorn arbetade i team tillsammans med läkare, sjuksköterska, skötare, arbetsterapeut, fysioterapeut och psykolog. De team-möten som Stina fått vara med på innehöll mycket psykiatriska diskussioner. Hon tyckte att samarbetet med de andra yrkesgrupperna fungerat ”förvånansvärt bra”, vilket tyder på att hon inte förväntat sig det. Samtidigt upplevde hon en viss obalans i vad man diskuterade under möten.

> Ibland kan jag tycka när man observerar i möten och så, när man varit inne på hur det går med någons traumabehandling och om personen i fråga ska avskrivas en diagnos eller eventuellt utredas för en annan. Man har pratat om personens beteenden och hur man ska fortsätta hjälpa den här personen att förändra sina beteenden. Och sen kommer socionomen och ska berätta om ”ja vi håller på och planerar inför flytten, och vi har bokat möte med boendestödet”. Då blir det kanske lite som en sån, ”Ja, okej. Vad bra” (avmätt röst). Det är egentligen inte så att någon inte tycker det är viktigt, men det är ingenting som man lägger lika mycket vikt vid att diskutera i team. Utan det är tummen upp och bra att flyttfrågan är löst, men man lägger inte tid ihop att analysera det. Utan man kommer som kurator ofta med förslag, och så håller alla med eller inte. Och håller de inte med så kanske de utvecklar det lite mer. Men det är inte det psykosociala som analyseras här, tillsammans.

Från Stinas perspektiv hade mötena en social dynamik där kuratorns arbete inte sågs som lika angeläget att diskuteras jämfört med de psykiatriska aspekterna av patientens situation. Information från kuratorn bemöttes med en neutralitet som verkade gränsa till ointresse. En tolkning av detta är att de andra yrkesgrupperna litade på kuratorns bedömning och inte såg någon anledning att ifrågasätta den. Stinas tolkning verkade dock vara mer negativ. Det som hade kunnat tolkas som ett uttryck för kuratorns auktoritet framstod snarare som ett uttryck för bristande engagemang. Samtidigt framhävde Stina under intervjun att andra professioner värdesatte kuratorns arbete. Hon beskrev exempelvis hur läkaren på öppenvården kunde vädja till kuratorn och övriga

yrkesgrupper hjälpa en person när medicinering inte skulle vara tillräckligt för att göra det.

När studenter gör praktik i skilda typer av verksamheter kan detta bidra till en fragmenterad professionell identitet (Loseke & Cahill, 1986, s. 248). Skillnader i terminologi mellan olika praktikplatser gör enligt Loseke och Cahill att studenter inte utvecklar ett gemensamt språk, och heller inte kan de spegla sig i varandra för att bedöma prestationer. VFU-platsens psykiatriska orientering hade konsekvenser för Stinas professionella självuppfattning. Hon hade ett stort intresse för psykiatri, och hennes förkunskaper på området hade hjälpt henne att följa med i diskussioner under VFUn. När det kom till frågor som rörde kuratorns arbete upplevde hon däremot att läkare och psykologer släppte bollen. Kuratorns arbete sågs visserligen som viktigt men det fanns ändå en frånvaro av ömsesidigt engagemang.

> Jag har verkligen kunnat hänga med och förstå alla diskussioner som rör psykiatri och diagnoser /…/ Men då känner jag att jag är väldigt involverad i *det* fältet, men de är inte involverade i mitt fält. Så det blir lätt att jag själv har känt att jag glider ifrån mitt fält. Att jag blir fokuserad på det psykiatriska och kanske bidrar med mina reflektioner när de diskussionerna kommer upp. Men när det kommer upp diskussioner om det psykosociala, så är det inte lika många som bidrar tillbaka.

Stina upplevde en obalans i hur mycket man bidrog till varandras fält. Som kurator arbetade hon sammanbindande, men detta var enkelriktat. Perspektivtagandet var inte ömsesidigt. Detta verkade bidra till en osäkerhet. Det tycktes som att hon kände sig sämre förankrad i sin egen profession. Kanske var det just avsaknaden av kollegor att diskutera frågor om patientens psykosociala miljö som bidrog till detta. När det kom till psykosociala frågor hade hon ingen att spegla sig mot. Stina tycktes uppleva en subtil hierarki mellan kuratorn och övriga yrkesgrupper som innebar att hon inte upplevde samma gensvar när frågor inom hennes expertis diskuterades.

Somliga kunde uppleva mer tydliga statushierarkier. Det kunde hända att socionomen var tvungen att rätta sig efter vad läkare sagt till arbetssubjektet trots att det inte var deras sak att bedöma. Denna erfarenhet delades av de två studenter som praktiserade inom biståndshandläggning inom funktionsstöd och äldre. Saga var en av dem. Till skillnad från Sanne och Stina beskrev hon biståndshandläggarnas kontakter med andra yrkesgrupper som ansträngda. En anledning var att läkare och sjuksköterskor kunde lova insatser till personer som biståndshandläggaren inte nödvändigtvis kunde bevilja. Hon upplevde att den medicinska diskursen försvårade arbetet som biståndshandläggare.

> Jag skrev i min reflektionsuppgift om det här, hur svårt det kan vara att som socialarbetare jobba där den medicinska diskursen råder och har mest makt. Speciellt med den äldre generationen som kanske lägger ännu större vikt vid vad läkaren säger, eller vad sjuksköterskan säger, och att det då blir väldigt

> svårt att gå emot det. Så om de då har tagit upp det här med korttid (en insats) så blir det väldigt svårt att styra undan från det. Det är inte så uppskattat när de gör det. Vilket går upp till chefsnivå hela tiden att man inte ska slänga ur sig sånt.

Sagas upplevelse tycktes vara att socionomen behövde anpassa sina bedömningar när andra professioner gav arbetssubjektet förhoppningar om en viss insats. För henne hade detta att göra med professionell trovärdighet. Läkare och sjuksköterskor, menade hon, betraktades som mer trovärdiga än socionomen. Det var särskilt fallet när det kom till äldre personer. Med ett teoretiskt språk som hon tillägnat sig på utbildningen såg hon detta i termer av makt, där medicinsk kunskap ingav ett starkare förtroende. Detta medförde ett gränsdragningsproblem som behövdes hanteras genom att vända sig till chefer för att klargöra arbetsdelningen. Med en byråkratisk ram drog hon en jurisdiktionsgräns. Hon framhävde betydelsen av socionomens formella jurisdiktion, och använde organisatoriska hierarkier för att klargöra denna.

Även Svea gjorde VFU som biståndshandläggare, fast inom funktionsstöd. Likt Saga ansåg hon sig behöva hantera en maktskillnad gentemot medicinskt orienterade yrkesgrupper. På mittutvärderingen diskuterade hon och handledaren hur sjukvården kunde uttala sig om vilken insats som någon ska ha även om den inte var möjlig att bevilja. Likt Saga förklarade Svea sådana situationer utifrån diskursteorier. Hon framhävde att ”det medicinska alltid står över det sociala arbetet”. Detta tog hon även upp i sin seminariegrupp:

> Studenterna pratar om samverkan på sina VFU-platser. Svea säger att de samverkar i vårdplaneringen för brukare. Hon förklarar att ”domänspråket” varierar mellan de olika yrkesgrupperna. ”Sjukvården skriver på ett sätt så att man måste Googla sig till vad de menar. Medan vi inte gör det. Vi använder ett enklare språk gentemot sjukvården och personalen som ska utföra arbetet, men även gentemot brukaren. Men av nån anledning funkar det inte inom vården. Som anser sig va hierarkiskt över alla andra”. Hon säger det sista med en irriterad röst. Sanne kommenterar att det kan vara viktigt att språkligt skriva på ett visst sätt inom vården. ”Diagnoskoder eller vad det nu kan vara”.

För Svea framstod sjukvårdens tekniska språk som ett sätt att göra sig förmer gentemot andra yrkesgrupper. Hon upplevde en hierarki där språket markerade sjukvårdens överordnade ställning. Det var svårgenomträngligt och krävde kunskap om medicinska termer. I kontrast framhävde hon att hon som biståndshandläggare skriver på ett sätt som alla kan förstå. Detta var mer inkluderande gentemot den som skulle läsa utredningen. Där Svea såg en statusmarkör såg Sanne däremot en praktisk nödvändighet att skriva på ett tekniskt sätt. Enligt Nordeegraaf (2020, s. 212–213) är en aspekt av sammanbindande professionalism att betrakta kunskap som fördelat mellan professioner, vilket kräver en förmåga att sätta sig in i andras perspektiv på ett problem. Sanne hade på ett tydligare sätt anpassat sig till en miljö där medicinsk

kunskap och terminologi var en del av arbetet, utan att hon upplevde detta som ett hot mot sin egen professionella identitet. Hon tycktes använda en sammanbindande laminering på ett mer påtagligt sätt.

8.4 Syn på arbetssubjekt

Från att under tidigare delar av utbildningen ha diskuterat hypotetiska situationer fick studenterna under VFU observera och delta i riktiga möten med människor. Från att relationer med arbetssubjekt varit något abstrakt blev det under praktiken mer konkret. På samma sätt som studenterna började se samverkanspartners som personer började de också se sitt arbetssubjekt som en person. Med en emotionell laminering kunde studenterna också se arbetssubjektet som missbelåten. Det kunde röra missnöje med över beslut, eller att personen på annat sätt var negativt känslomässigt berörd. Sådana situationer krävde känslohantering.

8.4.1 Person

Att se arbetssubjekt som person innebar att framhäva dess mänskliga egenskaper. Synen hade tre olika konsekvenser för hur studenterna förhåll sig till arbetssubjektet. För det första blev dess problem mindre anmärkningsvärt. Istället såg studenterna människan bakom problemet. Det innebar att de framhävde hur omständigheter bidragit till att problemet hade uppstått. Vidare betraktade de inte problemet som lika dramatiskt jämfört med hur andra kunde betrakta det. För det andra innebar synen på arbetssubjekt som personer att studenterna fick ta del av personens erfarenheter, vilket gav en känsla av mening i arbetet. För det tredje behövde studenterna balansera mellan att vara engagerade utan att påverkas för mycket känslomässigt.

8.4.1.1 Att se människan bakom problemet

En aspekt av att se arbetssubjekt som person innebar att se människan bakom problemet. Problemet var förstås fortfarande relevant, men sågs inte som det som definierade personen. Snarare hamnade det i bakgrunden för studenternas meningsskapande kring personen (jfr M. Persson, 2023). Studenterna försköt arbetssubjektets problem till bakgrunden på två sätt. Det första var att skilja på person och problem. Med den hjälpande ramens samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga lamineringar var det lättare att belysa hur omständigheter hade gett upphov till problemet. Studenterna hade med sig kunskaper från utbildningen som lät dem förstå dessa omständigheter. Huruvida ansvaret för ett problem tillskrivs individen eller omständigheter har som Hasenfeld (2000) även en moralisk dimension. Det påverkar hur insatser och stöd organiseras, liksom huruvida man ser arbetssubjektet som objekt eller subjekt.

Genom att skilja på person och problem kunde studenterna dra en kunskapsmässig och moralisk gräns som definierade deras professionella identitet.

Denna gränsdragning var inte nödvändigtvis exkluderande av andra professioner. Stella förklarade hur socionomprogrammet hade velat förmedla en human inställning som uppmuntrade att arbeta ”icke-stigmatiserande”, liksom att hjälpa istället för att straffa. Hon menade att det låg i linje med hur andra yrkesgrupper arbetade på beroendemottagningen där hon gjorde sin VFU. Hon framhävde att det alltid finns en anledning till att ungdomarna tar droger, och de arbetade på beroendemottagningen för att försöka förstå denna anledning. På liknande sätt ansåg Simon att det var viktigt att separera personer som arbetstränade hos dem från deras kriminella förflutna.

> Det är ju personer här som kanske har haft en kriminell bakgrund, som arbetstränar hos oss. Ja, men deras bakgrund kan bero på olika orsaker. Det behöver ju inte betyda att det är det dom är, liksom. Här får de en andra chans och ja, att ge dem den möjligheten. /…/ En person, bara för att den har varit kriminell så behöver inte det betyda att den har varit en dålig person, utan det kan ju va saker i dennes liv som har gjort att den har hamnat där den har gjort.

Att särskilja personen från hennes kriminella bakgrund innebar att se till andra sidor hos personen. Det innebar med andra ord att se människan bakom brottet. Simons uppfattning var moralisk då han ansåg det var viktigt att förlåta och ge människor en andra chans. I detta resonemang fanns spår av Simons kristna tro. Att förlåta och att tro på människor är delvis kristna värderingar som kan underlätta för att se arbetssubjekt på ett humant sätt, trots att de bryter mot moraliska förväntningar (Torelli & Puddephatt, 2020, s. 17–18). Simon använde tro som identitetsresurs för att konstruera en hjälpande ram. Med denna ram försköts personens kriminella bakgrund till bakgrunden, samtidigt som livsomständigheter blev mer viktiga att uppmärksamma.

Det var inte enbart teoretisk kunskap som underlättade att se människan framför problemet. Även praktisk erfarenhet under VFU kunde innebära att studenterna fick en större förståelse för personers problem. Stina ansåg att hon under sin VFU fått en uppfattning av hur stor betydelse traumatiska livserfarenheter kan ha för personers psykiska ohälsa:

> Om det är nånting jag har lärt mig av min praktik på psykiatrin så är det att när man får ta del av människors livshistoria förstår man varför det har kunnat gå så långt att de behöver hjälp från psykiatrin. Nu säger jag ”gå så långt”, men det är lite den gemene mannens syn på personer som är i kontakt med psykiatrin. Då är det liksom ”oj, vad dåligt den måste må”. Och där kan jag väl känna själv att jag nog inte riktigt förstått att det inte bara handlar om att någon är lite mer lagd åt att vara depressiv eller så, utan det handlar om att människor är traumatiserade av tidigare livserfarenheter, och behöver stöd. Och det tycker jag ändå de flesta är överens om, som jobbar inom psykiatrin.

Stina drog en symbolisk gräns gentemot allmänheten som handlade om att ha en förståelse för psykisk ohälsa. Hon tog avstånd från en uppfattning att psykisk ohälsa enbart handlar egenskaper inom individen. Det var viktigt att inte låta denna ohälsa definiera personer, utan istället söka orsaker i tidigare erfarenheter. För henne hade det inte varit tillräckligt att läsa om detta på teoretisk väg. Det hade även underlättat att komma i kontakt med personer med psykisk ohälsa, och att ta del av deras livshistoria, för att skapa denna förståelse. Praktisk erfarenhet underlättade för att förstå de perspektiv som programmet förmedlat. Stina hade läst en valbar kurs om psykisk ohälsa där personer med egen erfarenhet föreläst, men VFU hade bidragit ytterligare till hennes förståelse för personer som söker hjälp för detta:

> Jo, men nu när jag ser tillbaka och förstår att utbildningen verkligen har velat förmedla vikten av att förstå hur olika livsevent kan påverka en. Ja, genom föreläsningar, gästföreläsare som själva har haft erfarenhet av psykisk ohälsa, och deras erfarenheter av att bli bältade till exempel inom psykiatrin. Även fast jag såg den föreläsningen förstod jag inte riktigt hur traumatiskt det var för vissa förrän jag fått stöta på såna som har berättat det igen för mig.

Min tolkning är att den praktiska kunskapen under VFU kompletterade den kunskap som förmedlats tidigare under utbildningen. Det tycks som att förståelsen blev tydligare genom att själv arbeta med personer som blivit bältade, även om de fått höra om denna erfarenhet tidigare. Den praktiska erfarenheten gjorde det möjligt att lättare sätta sig in i denna upplevelse.

Det andra sättet studenterna kunde förskjuta arbetssubjektets problem till bakgrunden var genom att avdramatisera det. Saga menade att andra yrkesgrupper hade ett mer patologiserande synsätt på problem jämfört med socionomen. Det innebar att de var mer benägna att ingripa mot det. Yrkesgrupper med ett patologiserande synsätt, menade hon, ”tänker att allting ska behandlas och botas”. Det som kunde framstå som ett problem för andra yrkesgrupper betraktades inte nödvändigtvis som så av socionomen:

> Johan: Skiljer er syn på de problem som de äldre har från till exempel de på sjukhuset, som du nämnde förut?
>
> Saga: Nej, kanske inte hur de har uppkommit eller så, men det som skiljer sig är väl kanske hur det ska lösas. Där de andra yrkesgrupperna har ett mer patologiskt synsätt och ja, tänker att allting ska behandlas och botas. Medan vi då kanske får ta ett steg tillbaka och tänka efter ”är det här i första hand ett problem, är det nånting som individen vill åtgärda?” Ja, säg att det är nån som inte byter kläder så ofta, det är väl ingen som dör av det? Om den personen vill ha det så kanske vi inte måste ingripa, även om inte det är helt normalt (säger ”normalt” i ton som indikerar citationstecken).

Saga drog en kunskapsmässig gräns gentemot andra yrkesgrupper. Att ha ett patologiserande synsätt tycktes för Saga betyda att vara överdrivet

uppmärksam på problem och beteenden som inte framstod som normala. Hon framhävde istället betydelsen av att utgå från personens egna upplevelse och vilja. Hon problematiserade vedertagna uppfattningar om vad som är normalt och inte. Som socionom normaliserade hon det som i andra sammanhang kan betraktas som onormalt. En aspekt av den gräns Saga drog hade att göra med skillnader i hur problemet ska hanteras. Om personen själv inte betraktade sin situation som problematisk behövde det inte nödvändigtvis åtgärdas. Det var viktigt att reflektera och inte förhasta sig. Detta speglade den beteendevetenskapliga lamineringens ideal om att inte komma med för snabba lösningar utan istället utforska arbetssubjektets syn på situationen.

Avdramatiseringen av problem kunde vara ett resultat av praktisk erfarenhet. Genom att komma i kontakt med problem kunde studenterna få nya perspektiv på dem. Praktisk erfarenhet tycktes vara viktigt för att inte reagera på uppseendeväckande beteenden. När så var fallet skedde vad Ashforth och Kreiner (2002, s 223–224) kallar för avtrubbning av känslomässiga intryck. Avtrubbning sker när individer upprepade gånger utsätts för ett visst känslomässigt stimuli, vilket gör att gapet mellan förväntade stimuli och faktiska stimuli gradvis minskar.

> Jag skulle nog vilja säga att en ovanlig dag är att det händer något jättedramatiskt. För det är det många tror så fort man säger att man är på psykiatrin. Men det har varit ganska lugnt här hela tiden. Det händer ju att patienterna självskadar, men det har inte hänt nåt extremt allvarligt under tiden jag har varit här. Men det är ju en definitionsfråga också. Man blir ju lite- Ja, man ändrar ju på vad som är illa, och inte. (Stina)

Det verkade som att avdramatisering av händelser var en förmåga som kommit gradvis. Det gav Stina en känsla av att vara annorlunda än personer i allmänhet. Hennes professionella identitet stärktes av att hon inte längre betraktade vissa saker som uppseendeväckande.

Genom att se arbetssubjekt som personer lade studenterna mindre vikt vid dess problem. Problemen framstod som mindre uppseendeväckande och kanske också mindre angelägna att åtgärda. Ovan har jag visat att studenterna kunde förskjuta problemet till bakgrunden dels genom att särskilja personen från hennes problem, dels genom att avdramatisera problemen. Det kunde hända att de stötte på hinder för att upprätthålla synen på arbetssubjektet som personer. Som framgick i kapitel fyra behöver en ram förankras i situationen för att framstå som giltig. En ram behöver konstrueras med lämpliga symboliska objekt. En skillnad mellan VFU och tidigare delar av utbildningen var att studenterna var beroende av symboliska objekt på de specifika VFU-platserna för att konstruera ramar. Ramar som studenterna modellerat under de teoretiska delarna av programmet behövde nödvändigtvis inte få stöd av VFU-platsens verksamhet. För Simon, som arbetade på en organisation som sålde

matsvinn till personer i matfattigdom, var det viktigt att butikens kunder fick en upplevelse som påminde om en vanlig butik:

> Tanken är ju att butiken ska vara som vilken annan matbutik som helst. Och att du ska kunna komma hit och handla, och vi ska inte göra så stor skillnad bara för att man kanske lever i ekonomisk utsatthet. Utan det ska kännas värdigt, och man handlar med sina egna pengar, och man får plocka så mycket av de varorna som man själv vill.

För Simon var det viktigt att det skulle kännas värdigt att handla i butiken, att kunderna använder egna pengar, och att de skulle plocka hur många varor de ville. Detta var ett sätt att motverka ett stigma som kom av att inte ha råd att handla i en vanlig butik. Ambitionen att butiken skulle likna en vanlig affär var en form av symbolisk hantering (Ashforth & Kreiner 2002, s. 219), vilket innebär att använda symboliska objekt för få en extraordinär situation att framstå som ordinär. Snarare än arbetssubjekt i ekonomisk utsatthet, konstruerade Simon en ram som såg dem som personer i allmänhet. Dock kunde det ibland vara svårt att dölja att det inte *var* en vanlig affär:

> Sen tyvärr, eller tyvärr, men vi har vi begränsningar på varor för vi vet ju inte hur mycket vi får in av matsvinn olika dagar, eller vad vi får in. Så för att maten ska räcka till så många som möjligt har vi begränsningar på mjölk till exempel. Att man inte kan ta jättemycket själv, utan att så många av våra kunder som möjligt ska få möjlighet att få lite såna exklusivare grejer.

Simon konstruerade en hjälpande ram, men för att förankra denna i verksamheten behövde den kompromissas. På grund av arbetets organisatoriska förutsättningar var det inte helt och fullt möjligt att leva upp till ideal om självbestämmande och icke-stigmatisering. I Simons fall försvårades konstruktionen av en hjälpande ram av en begränsad mängd varor. Det som i andra sammanhang betraktas som en alldaglig vara, som mjölk, var i butiken något exklusivt. På så vis försvårades definitionen av butiken som en vanlig affär.

8.4.1.2 Att ta del av arbetssubjektets erfarenheter

Som kapitel sju visade kom studenterna till utbildningen med en hjälpande ram som innebar att de såg fram emot att arbeta med människor. Under VFUn införlivades till stor del dessa förväntningar. Det innebar också att de under denna period kom i kontakt med verkliga problem och utsatthet. De träffade exempelvis personer dömda för brott, drogmissbrukare, bostadslösa och fattiga personer. Från ett professionssociologiskt perspektiv hade detta kunnat medföra en identitetsutmaning. Studenterna behövde göra en form av smutsigt socialt arbete, hjälpa grupper som befinner sig i utkanten av samhället och som andra personer inte nödvändigtvis vill ha med att göra (Ashforth & Kreiner, 2014, s. 83). För studenterna verkade arbetssubjektets utsatthet snarare vara ett slags tillgång. På samma sätt som studenterna försköt arbetssubjektets

problem till bakgrunden bortsåg de från dess sociala stigma. Istället betraktade erfarenhet av utsatthet som något som gav mening:

> Det är seminarium på Zoom. Efter att ha börjat sin VFU på en bostadsförvaltning som mestadels innebar administrativt arbete berättar Sonja att hon nu varit med en arbetsgrupp som hjälper hemlösa med bostad. Hon förklarar att hon hängt med ”knarkisar” hela veckan, bland annat på sprututbyte. Sanne frågar om det fortfarande ligger vid förlossningen, och berättar att när hon födde barn var det en person som ropade lycka till. Hon imiterar någon som skriker på långt håll. Gruppen skrattar. ”Vad gulligt! han önskade dig lycka till!” säger Stella. Sonja fortsätter berätta om personerna hon träffat: ”De har varit med om så sjuka grejer. De har liksom gått till arbetsplatser och snott byggnadsställningar. Man bara gud vad de går igenom mycket för att få extra cash typ”. ”Dom är driftiga”, kommenterar någon. ”Så det var jättekul att träffa folk och prata med människor”, fortsätter Sonja.

Hemlösa är en målgrupp som innefattar en mängd typer av problem och avvikande beteenden (Torelli & Puddephatt, 2020; Emirbayer & Williams, 2005). Som Torelli och Puddephatt (2020) visar i sin studie om härbärgen för hemlösa kan uppgifterna i detta sammanhang bestå av arbete som är smutsigt i såväl fysisk som moralisk mening. Fysisk smuts kan handla om att hjälpa till med de hemlösas hygien och hålla rent på härbärget. Moralisk innebär att hantera ”svåra” personer och sådana som inte anstränger sig att förbättra sin situation (s. 9–12). Nu gjorde inte Sonja VFU på ett härbärge, men hon arbetade med en målgrupp med problem och avvikande livsstilar. Detta framstod inte som något påfrestande, snarare var hon entusiastisk. Hon hade fått en paus från det i huvudsak administrativa arbete hennes VFU inneburit. Nu hade hon äntligen fått prata med människor. Det rådde en positiv stämning i gruppen när hon berättade vad hon fått göra. Studenternas sätt att prata utmärktes av en icke-dömande attityd gentemot de hemlösa som Sonja träffat. Att kalla dem ”knarkisar” gav en lättsammare ton jämfört med mer negativt laddade benämningar. Även Stellas kommentar att det var ”gulligt” att en person vid sprututbytet hade ropat och önskat Sanne lycka till bidrog till en humanisering av målgruppen. Det fanns ett humoristiskt inslag i studenternas diskussion som gjorde samtalsämnet mer lättsamt. Genom att prata om arbetssubjektet i humaniserande ordalag kunde studenterna bortse från vad som i vanliga fall skulle betraktas som problematiskt (jfr Torelli & Puddephatt, 2020, s. 17). Det var en form av normalisering som omdefinierade smutsigt arbete till något mer värdefullt (Ashforth et al. 2007). Det framstod som att de var måna om att inför varandra visa att de inte såg någon problematik i att använda droger eller stjäla byggnadsställningar. Istället definierade studenterna sådana erfarenheter som något spännande och intressant att få ta del av. Genom att möta och prata med hemlösa hade Sonja fått en spännande insyn i en annorlunda tillvaro och livsstil.

Arbetssubjektets erfarenhet kunde betraktas som något som hjälpte studenterna att själva utvecklas som personer. Simon framhävde hur han hade spännande möten på sin VFU. Han förklarade hur människor som arbetstränade där hade olika bakgrunder och erfarenheter som han själv kunde dra lärdomar av. Detta återspeglar vad Barbour (1985, s. 504–505) beskriver som en moralisk retorik som går ut på att studenter i socialt arbete förväntas växa som personer under utbildningen. Simon uttryckte en sådan moralisk retorik både i relation till sig själv som socionomstudent och i relation till de personer som arbetstränade på hans VFU:

> Den maten som vi säljer, den maten gör skillnad för folks liv på riktigt. Sen arbetsträningen, att få se människor utvecklas, det är ju väldigt roligt. Även fast jag har en väldigt liten del i det, så gör de ju en väldigt stor resa, väldigt många. Och det är kul att se. Så det motiverar ju en bara att få höra deras berättelser och vad de lärt sig och hur de utvecklas, i många fall. Sen finns det ju också situationer då folk inte utvecklas eller där folk inte trivs. Så är det ju. Men det får man ju dra lärdomar av i såna fall, varför de inte gör det.

Bortsett från den konkreta hjälpen till personer som inte hade råd med mat uppskattade han att se en förändringsprocess hos de arbetstränande. Att få se människor göra en ”resa” och utvecklas bidrog till att Simon kände att arbetet var betydelsefullt. Resemetaforen för tankarna mot mål som ligger i framtiden. En resa har också inslag av osäkerhet. Man vet inte alltid när eller på vilket sätt målet nås. En tolkning är att detta bidrog till spänning och stimulans i arbetet. Till skillnad från att sälja matsvinn var förändringsprocessen hos de arbetstränande svårare att ringa in. När personer inte utvecklades kunde han ändå se en möjlighet att själv dra lärdomar av detta. På detta sätt utgjorde arbetssubjekten en relationell resurs som Simon använde för att konstruera en hjälpande ram. Den hjälpande ramen innefattade att hjälpa andra, men också att känna personlig tillfredsställelse av att göra det. Att ta del av människors erfarenheter var viktigt för att bedriva arbetet väl. Därför var det nödvändigt att inte bli bortkopplad från de som arbetstränade i butiken. Trots att det inte ingick i hans ordinarie arbetsuppgifter brukade han därför gå ut i butiken och sitta en stund i kassan:

> Det (att vara i butiken) är också nånting som bidrar till min förståelse, och att känna att man är delaktig i den verksamheten, att man inte bara är frikopplad, utan få känna att man är del av ett sammanhang och i teamet som jobbar ute i butiken. Så på ett sätt gör jag då inte de uppgifterna som jag huvudsakligen ska göra, min huvudsakliga uppgift är ju att följa de arbetstränande. Men att vara ute i butiken är också ett bra sätt att ta del av deras vardag på nåt sätt.

För Simon framstod det som en risk att inte arbeta nära de personer han ville hjälpa. Även om det innebar att överträda gränserna för ordinarie arbetsuppgifter värderade han att få ta del av de arbetstränandes vardag.

Att studenterna värderade att ta del av personers erfarenheter får stöd av att både studenter och yrkesverksamma framhävde att man i arbetet får möta olika typer av problem. Detta tycktes vara angeläget för yrkesverksamma som arbetade med målgrupper som kunde uppfattas som homogena, som äldre och LSS. Under en informationsföreläsning på termin fyra om VFU påpekade en LSS-handläggare att det kan vara ”vem som helst” som har funktionshinder, vilket innebär att man som handläggare får träffa väldigt olika typer av personer. Det tycktes vara viktigt att beskriva målgruppen som heterogen för att attrahera studenter till verksamheten. När Saga gjorde VFU som handläggare inom äldre stod hon inför en liknande utmaning som LSS-handläggaren. Det fanns enligt henne en felaktig uppfattning om att målgruppen äldre inte skulle vara kul att jobba med.

> Jag tycker att jobba med äldre människor har fått en väldigt tråkig stämpel, men jag upplever inte det över huvud taget, utan det blir väldigt mycket vad man gör det till. Alla problem som finns i samhället hos andra personer finns ju också hos äldre. Så man stöter ju på alla sociala problem där också. (Saga)

Saga upplevde att arbetet som biståndshandläggare inte var eftertraktat bland socionomstudenter på grund av målgruppen äldre. Det framstod som en målgrupp utan sociala problem, och därmed inte som spännande. En avsaknad av sociala problem gjorde att arbetet som biståndshandläggare framstod som händelselöst.

8.4.1.3 Att förhålla sig professionellt

Ramar kommer med känsloregler, det vill säga normer för hur man borde känna i en viss situation (Wettergren & Bergman Blix, 2022, s. 973). Under VFUn behövde studenterna utforska den byråkratiska respektive hjälpande ramens känsloregler och anpassa sig efter dessa. En del av detta handlade om att inte bli för känslomässigt påverkad av arbetet samtidigt som det var just personer som de arbetade med. Detta liknar utmaningar i andra hjälpande yrken (Binyamin, 2018; Hunter & Cook, 2018), som handlar om att balansera mellan engagemang och omsorg å ena sidan, och å andra sidan upprättande av en emotionell distans. Att ha ett professionellt förhållningssätt kunde betraktas av studenterna som att inte bli negativt känslomässigt påverkad.

> Sanne, som gör sin VFU på Habiliteringsmottagningen, diskuterar under sin mittutvärdering lärandemålet ”Värderingsförmåga och förhållningssätt” tillsammans med handledare och lärare. Hon berättar att det kan vara påfrestande för föräldrarna att träffa kuratorn, och att de kan vara chockade över att deras barn fått en diagnos. ”I förhållande till patienterna kan man se en tydlig makt. Vi har haft blå kläder, vi har haft munskydd, eller under pandemin har det varit så”. ”Ska ni ha det?” (blå kläder), undrar läraren. ”Vi ska ha det” svarar Sanne. ”Hur har det känts?” ”Det har känts härligt, det blir som man klär på sig nån slags skydd, nån slags rustning kan man säga. Men jag har också längtat till vården. Så nu känns det så här, gud va härligt!”

För Sanne var det en fördel att ha tillgång till arbetskläder. Kuratorns kläder var symboliska objekt som underlättade för en professionell definition av situationen. Detta var viktigt eftersom mötena kunde upplevas som känslomässigt påfrestande. För Sanne utgjorde kläderna en ”rustning”. Att möta barn och föräldrar som går igenom en svår process kunde medföra en risk att påverkas negativt känslomässigt. Som kurator behövde hon gardera sig för det. Genom att definiera situationen på ett professionellt snarare än personligt vis undvek hon risken att bli för känslomässigt engagerad. Förutom denna funktion gav kläderna henne också en känsla av tillhörighet till vården, som hon hade funderat på att söka sig till.

Enligt Hughes (1984, s. 289–290) är en aspekt av professionellt arbete att ha en relativiserande attityd. Situationer som för vissa framstår som akuta kan för den professionella framstå som mindre akuta. För gräsrotsbyråkrater, som socionomer och andra professionella som möter medborgare som söker stöd, kan en sådan relativiserande attityd bli tydlig. Arbetssubjekts subjektiva erfarenheter av sin situation medför förväntningar på individanpassade insatser. Gräsrotsbyråkraten ser däremot till en total arbetsbelastning och adresserar problem i relation till denna (Lipsky, 2010, s. 60). Under VFU kunde studenterna behöva hantera motsättningar mellan sin egen yrkesroll och arbetssubjekts förväntningar. Detta var inte nödvändigtvis ett resultat av hög arbetsbelastning, utan ett sätt att inte bli för känslomässigt involverad.

> På ett seminarium på Zoom berättar Suzanne om en händelse under sin VFU på en enhet för nyanlända. Hon hade observerat ett första möte mellan en nyanländ person och dennes socialsekreterare: ”Man kommer till ett helt nytt land med handväska i princip. Där (på flygplatsen) möts de av våra team då, och så åker vi till boendet. Och de (nyanlända) är väldigt såhär ’min nya familj, min svenska familj!” (entusiastisk ton). Och socialsekreteraren säger såhär. ’Jag är inte din vän, jag är din handläggare’ (neutral ton) Jag kan förstå att de måste vara så på något vis, men samtidigt skär det mig i hjärtat. Hur det påverkar. Jag har tänkt mycket kring dom här avgränsningarna och hur de är nödvändiga på nåt vis”.

I denna situation hade den nyanlända personen och Suzannes kollega använt olika ramar. Den nyanlända personen hade använt en vänskapsram, eller en familjeram, för att förstå mötet med socialsekreteraren. Detta adresserades snabbt av Suzannes kollega som utifrån sin roll som professionell hade större inflytande över hur situationen skulle definieras. Kollegan hade förtydligat att det inte var en vänskapsram som var gällande utan en byråkratisk ram. Det innebar att hon inte var inte den nyanländes familj eller vän, utan dennes handläggare. De förra orden hör hemma i privatlivets sfär, de senare i byråkratins. Genom att använda organisationsbundna termer neutraliserade kollegan personlig inblandning gentemot den nyanlända (jfr Flower, 2014, s. 297). De olika ramarna belyste också skillnader i vilken vikt de tillskrev situationen. För den nyanlände var det en extraordinär situation. Hon hade kommit till ett

nytt land, möjligen efter att ha flytt från sitt hemland. Varje ny relation kan bli ett potentiellt band till det nya landet. För socialsekreteraren var det däremot ett rutinärende. Suzanne hade uppfattat kollegans bemötande som kyligt i sammanhanget, men också nödvändig. Detta var en form av ytligt känsloarbete (Hochschild 2012, s. 37–48), där Suzanne behövde skjuta undan vissa känslor. Att det skar i hennes hjärta kan tolkas som att hon kände stark sympati för den nyanlände personen, men insåg att hon i sitt kommande arbete kan behöva förhålla sig mer formellt för att upprätthålla känslomässig distans.

Exemplen från Sannes och Suzannes VFU illustrerar hur studenterna kunde behöva hantera känslor så de inte blev för känslomässigt engagerade. Yrkesspecifika kläder eller organisationsbundna termer var verktyg som förtydligade mötenas professionella karaktär. Men ibland kunde det också vara lämpligt att tona ned formella aspekter i relation till arbetssubjekt. Stina funderade mycket kring dessa frågor. Hon gjorde första delen av VFU på en psykiatrisk öppenvårdsavdelning och andra delen på en psykiatrisk slutenvårdsavdelning. Stina upplevde det som att verksamheterna skilde sig åt i hur personalen förhöll sig gentemot patienter. Detta hade att delvis att göra hur verksamheterna var organiserade. På öppenvården träffade personalen patienterna under inbokade möten, vilket kunde kräva ett mer formellt förhållningssätt. På slutenvårdsavdelningen så bodde patienterna där, vilket medförde andra typer av situationer. När hon kommit till slutenpsykiatrin hade hon observerat att personalen var mer personliga i gentemot patienter. Till en början hade detta känts obekvämt.

> För nu när jag är här (på slutenpsykiatrin) kan jag vara ärlig och säga att första dagarna blev jag lite så, ”oj vad personliga alla är”. Jag kunde bli såhär ”men gud, ska du sitta och säga så, för nu pratar du om dig själv”, typ. Första dagarna kunde jag tänka så. Men nu känner jag att det gör att patienterna, och det har jag hört från de själva då, känner förtroende att själva liksom öppna upp sig och att det blir en bättre allians om man är lite personlig. Det blir faktiskt det.

Att börja VFU på slutenvårdspsykiatrin hade inneburit förvåning över hur personalen interagerade med patienterna. De hade pratat om sig själva, vilket Stina till en början uppfattade som olämpligt. Efter ett tag såg hon dock fördelar med detta, som hon förklarade med en beteendevetenskaplig vokabulär. Det skapade en bättre ”allians” med patienten och belyser vikten av tillit. Att ”öppna upp” tolkar jag som att patienten kände tillit att prata om personliga situation. Att vara personlig kunde innebära subtila nyansskillnader i hur man uttryckte sig. Stina förklarade vad det kunde innebära att vara personlig:

> Alltså, när man säger hej (till en patient), så kanske man säger hej och vi säger man är sprallig, så kanske det syns. Alla är sig själva på nåt sätt. Man spelar inte en roll här. Det känns inte som man upprätthåller en roll så mycket att ens personlighet inte lyser igenom. Och man kan ändå dela med sig av såhär ”ja,

> jag vet, jag tycker också det är skitjobbigt att laga mat, men ja, man måste ju'. Det blir lite vänskapligt på nåt sätt här.

Att vara personlig innebar att släppa fram viss spontana och autentiska känslor. Till skillnad från situationen Suzanne beskrev så innebar detta ett djupt känsloarbete (jfr Hochschild, 2012, s. 37–48). Känslorna Stina förväntades uttrycka var hennes egna. Att inte ge uttryck för dessa känslor hade framstått som opersonligt och därför försvårat arbetet. Att spela en roll framstod för Stina som något formellt, ett yttre skal som skymmer personligheten. Att vara personlig innebar däremot att visa sympati och dela med sig av sina egna mänskliga tillkortakommanden, som att man inte heller tycker om att laga mat. Detta gav relationen en mer vänskaplig dimension. Även detta kontrasterade mot Suzannes berättelse, där kollegan använt en strikt byråkratisk ram. Det skilde sig också från Stinas tidigare VFU på öppenvården, där mötena hade varit tidsbegränsade och mer formella. Miljön inom slutenpsykiatrin var däremot utformad som ett hem, där patienter levde ett vardagsliv vid sidan av behandlingen:

> Det blir ju så naturligt eftersom personen bor här. Det hade ju blivit väldigt märkligt om det gick runt massa personal där de bor som ska hålla den här terapeutrollen så fort man ska kolla på teve eller nånting, det går ju inte liksom.

Det fanns en nödvändighet att upprätthålla en normalitet i interaktionen med patienterna. Det fanns fler ramar som var gällande eftersom patienter bodde där. Att kolla på teve gjorde det exempelvis olämpligt att använda en terapeutisk ram. En sådan ram hade varit svår och knappas önskvärd att förankra i den specifika situationen. Dessutom såg Stina en problematik i att ha strikta regler för vad som var tillåtet och inte att prata om med patienter. Hon ansåg att det kunde vara orättvist att endast patienter behövde prata ingående om sitt liv, medan de som professionella inte behövde göra det. På öppenvårdsavdelningen hade en kollega frågat Stina vad hon skulle göra om en patient frågade henne om hon hade barn, och fick rådet att fråga personen varför hen vill veta det. Stina hade själv inte tänkt på den hypotetiska situationen. Hon menade att det var en relevant sak att fundera kring, då patienterna kunde behöva ha hjälp med att ”sätta gränser”. Samtidigt ansåg hon att en sådan gränssättning kunde bidra till en obalans i relationen. Angående kollegans tips sa hon under intervjun:

> Jag tyckte väl också att det kändes väldigt stelt, liksom. Att inte få svara på någonting som en annan person undrar, samtidigt som dom ska sitta och öppna upp sig om hela sitt liv.

Stina var något ambivalent inför kollegans tips att fråga patienten varför hen undrade en sån sak. Från en behandlingssynpunkt fanns fördelar med att hjälpa patienterna att själva ”sätta gränser” genom att inte gå in på detaljer om sitt

privatliv. Samtidigt såg hon det som märkligt på ett mellanmänskligt plan om frågor endast gick i en riktning, från henne som kurator till patienten. Att hon beskrev denna hypotetiska situation som stel tolkar jag som att hon såg det som hämmande för arbetet att förhålla sig allt för formellt. Om vi jämför med Suzannes och Sannes erfarenheter under VFU verkar det som att Stina hade en finare balansgång för att förhålla sig professionellt. Gränserna mellan privatliv och behandling blev otydligare av att patienterna bodde på avdelningen. En tolkning är att Stina däremot inte behövde göra ytligt känsloarbete i samma utsträckning, vilket Suzanne upplevde som en utmaning.

8.4.2 Missbelåten

Med en hjälpande ram såg studenterna det som viktigt med personliga relationer. De hade fått med sig beteendevetenskapliga kunskaper för att skapa fungerande relationer till arbetssubjekt. Under VFUn komplicerades synen på dessa relationer. De kunde raseras snabbt. Vidare komplicerades bilden av relationer till arbetssubjekt genom att det kunde råda olika uppfattningar om situationen. Det hände att det uppstod ramdispyter, det vill säga att arbetssubjektet tycktes använda en annan ram än vad studenterna själva gjorde i mötet. Goffman (1986, s. 322) menar att när ramdispyter uppstår är det troligt att deltagare i situationen kommer vilja övertyga varandra om att deras definition är den rätta. För studenternas del kunde det vara nödvändigt med känslohantering för att göra detta. De behövde bygga tillit när detta saknades. Samtidigt kunde de behöva hantera obehagliga känslor av att vara utsatta för arbetssubjekts reaktioner. Denna känslohantering kunde kräva ett dubbelt fokus: dels på den långsiktiga relationen med arbetssubjektet, dels ett fokus på interaktionen här och nu.

> Under ett Zoom-seminarium pratar studenterna om teorier de använder på VFU. Någon säger att hennes praktik innebär att försöka lösa saker här och nu. Stella, som praktiserar på en beroendemottagning, har en annan uppfattning. ”Ja för så jobbar ju inte vi. Det är mer så här, var är vi? Men sen får allting ha sin tid och vi ska inte fokusera för mycket långt fram, för vi vet inte vad som kommer hända där”. Hon pratar om den ”humanitära teorin”. ”Relationsbyggande, interaktionen är det viktigaste, i mitt fall relationen till ungdomen. Det är ju så att de har blivit gripna av polis, de kan välja att betala böter eller komma till oss, liksom”. Hon säger att man kan ifrågasätta frivilligheten i ungdomarnas val att komma dit, och att det påverkar relationen. ”Vi får arbeta otroligt mycket med styrketeorierna. Att liksom lirka, lirka, lirka och försöka få dem att prata lite”. Hon berättar om en ungdom som hon upplevt som öppen och att han pratat väldigt mycket. ”Jag har upplevt att vi har fått väldigt bra kontakt med varandra. Men det kan ruckas väldigt snabbt”. Hon förklarar att hon inför ett möte med pojken skrivit upp hans drogtestresultat på en tavla, som visade att han hade ett positivt kokainprov från veckan innan påsk. ”Och jag märker direkt att han är jättearg över det här”, fortsätter hon och förklarar att det inte varit möjligt att ge information om drogtestet till honom före föräldrarna. ”Vi

> hade inget telefonnummer till honom, bara till mamman". Hon härmar pojkens reaktion, med låg skrikröst: "'Ni är staten, och ni vill jag ska åka dit i socialtjänsten! Ni vill inte jag ska komma hit mer!' Och jag bara, 'det var den relationen'. Hur snabbt det raseras liksom."

Det var ett delikat arbete att skapa och upprätthålla relationer till de ungdomar som Stella arbetade med. Tillit var flyktigt och kunde när som helst raseras. En bidragande orsak till detta var det faktum att ungdomarna inte sökt hjälp frivilligt. De hade tvingats välja mellan böter eller att komma till mottagningen. Det fanns en kontrollaspekt som ständigt låg i bakgrunden. Minsta felsteg kunde göra att denna kontroll hamnade i förgrunden under mötet. I detta fall hade de informerat pojkens mamma om det positiva drogresultatet innan de informerade honom. Det ledde till en ramdispyt. Medan Stella tillämpat en hjälpande ram hade pojken använt en byråkratisk ram. I hans ögon var Stella en representant för en större kontrollapparat. Den personliga relationen mellan dem hade under mötet omdefinierats till något mer abstrakt. Stella var nu "staten" och på samma sida som andra auktoriteter. Atmosfären hade förändrats. Från att Stella upplevt honom som öppen hade han nu en mer fientlig inställning. Hon hade behövt skifta fokus från ett långsiktigt relationsskapande till ett känsloladdat här och nu.

> Stella fortsätter berätta om incidenten. Hon satt med "inre panik" under mötet: "Ojoj, nu är det väldigt argt här. Va lugn, använd lågaffektivt bemötande (skraj röst), och låt honom agera ut". Hon förklarar att en av hennes kollegor sagt att man inte kan vara arg ett helt samtal och att han kommer att komma ur det. Sonja håller med: "Ja precis. För det är typ ingen som kan vara arg ett helt samtal liksom." Stella beskriver hur hon hanterat situationen: "Det var det här humanitära, hela relationsbiten, hela det här-. Jag bara: 'kolla dina cannabisnivåer, de går ju ner här?' 'Ja, men jag blir jävligt arg av det kokainprovet'", imiterar hon hur samtalet fortsatt. Hon fortsätter att återberätta: "'Ja men kolla THC (som hade gått ned på drogtestet). Nu ska vi inte koncentrera oss på det' (kokainhalten). Att liksom stärka honom i det här, 'det går ändå åt rätt håll på *ett* plan.'" Han hade sagt att han ville anmäla provet. "Jag bara 'kan man anmäla ett prov? Den här kunskapen sitter inte jag på. Du, då får jag ta det med sjuksköterskan, för det är dom som ansvarar för testningen'". Suzanne frågar vilka teorier hon kopplade till. Stella nämner några teorier och Suzanne upprepar genom att läsa i en kursbok: "Det är det här med relationsbyggande, optimistiska detektiver." "Optimistiska detektiver?", frågar Sonja, förvånad över termen. "Det står det här. Jag bara översätter", säger Suzanne. Sonja: "Det är ju verkligen Stella, hon är ju extremt så: jaja" (menar att Stella tar saker med ro).

I mötet med denne pojke hade en emotionell laminering på den hjälpande ramen varit framträdande. Stella hade dels behövt hantera hans upprördhet. För att göra det använde hon "lågaffektivt bemötande", en beteendevetenskaplig kunskapsresurs. Från sin kollega hade Stella även fått veta att om någon är upprörd går det att vänta ut situationen tills känslorna lagt sig. Hon tillgrep

således en blandning av beteendevetenskapliga kunskaper och knep från kollegor för att hantera situationen. Hon hade även behövt hantera sina egna känslor, en ”inre panik”. Här blev Stellas personliga egenskaper ytterligare en resurs. Klasskamrater pekade på hennes förmåga att vara lugn och optimistisk, samt att inte göra en stor sak av ett problem. Det var en form av djupt känsloarbete där Stella framhävde känslor hon har nära till. Fältanteckningen visar hur studenterna vid detta stadium var tämligen bevandrade i professionsspecifika kunskaper, och att de var måna att visa dessa för varandra. Flera lamineringar var i omlopp. Stella demonstrerade hur hon hade applicerat kunskaper utbildningen som hade att göra med relationsskapande. Hon fokuserade på de positiva sidorna av situationen genom att påpeka att THC-nivåerna hade gått ner. Att lägga märke till är Stellas användning av en sammanbindande laminering. Hon hade konstaterat att hon själv inte visste huruvida det var möjligt att anmäla ett prov, utan hade vänt sig till sjuksköterskan.

Som Tham och Lynch (2019) visar kan nyexaminerade socionomer uppleva att de inte har tillräcklig förmåga att hantera svåra samtal där arbetssubjekt kan vara upprörda och arga. Med längre erfarenhet förbättras förmågan att läsa av personer och bedöma risker att utsättas för hot och våld (Tham & Lynch, 2020). För studenterna i denna studie fanns en emotionell aspekt av att hantera svåra möten. Under VFUn tillägnade de sig kunskapsresursen praktisk erfarenhet, där en aspekt handlade om att lära sig hantera svåra och känsloladdade situationer. Jag tolkar detta som en form av habituering, det vill säga en process där ramars känsloregler förkroppsligas och man kan agera utan att reflektera. Habituering gör känsloregler ”bakgrundade”, och känslor som avviker från dem blir lättare att hantera. Detta möjliggörs genom ackumulerad arbetserfarenhet och att den professionella vid upprepade tillfällen stöter på liknande situationer (Wettergren & Bergman Blix, 2022 s. 975, 985). Kanske var det just Stellas begränsade praktiska erfarenhet som gjorde händelsen med den upprörde pojken till något signifikant. När jag intervjuade henne mot slutet av VFUn kom vi åter in på incidenten. Hon berättade att hon hade känt sig panikslagen när hon insett hur arg han var. Ilskan hade kommit som en chock för henne. Trots detta såg hon på händelsen som något positivt då den gjort henne bättre förberedd för det kommande arbetet:

> Det är en väldigt, väldigt bra erfarenhet att ha och veta hur man agerar. För jag tror det är väldigt svårt att veta innan hur man agerar i en sån situation. Så jag och min handledare pratade mycket om det, liksom ”det här är en bra erfarenhet att ha”, att sitta och bara ”okej, hur blir det för mig i den situationen”.

En händelse som hade kunnat varit avskräckande fick istället en positiv betydelse. Från Stellas och handledarens perspektiv gick det inte att veta på förhand hur man reagerar när man möter upprörda personer. Förmågan att hantera detta var inget hon hade kunnat tillägnat sig på teoretisk väg, tycktes hon

mena. För Stella var det en första erfarenhet där hon kunde stämma av och reflektera över de känslor som uppstått och hur hon agerat i situationen.

Praktisk erfarenhet av möten var viktigt för att de kunde handla om känsliga saker. Studenterna kunde också anse det var svårt att förhålla sig till somliga arbetssubjekt som de träffade på sin VFU. Det var inte alltid möjligt för dem att luta sig mot tidigare arbetslivserfarenhet, även om den innefattade nära arbete med människor. Sanne hade tidigare arbetat inom HR och var van att ha samtal. Arbetet som kurator innebar dock en typ av samtal som hon inte var van vid. Samtalen var mer känsloladdade och hade en dynamik som var mer oförutsägbar. Hon kunde också uppleva sig utsatt på ett annat sätt. I kuratorsrollen kunde maktdynamiken förändras beroende på vem hon hade framför sig. Hon behövde utforska den emotionella lamineringen. I fältanteckningen nedan återgår vi till Sannes mittutvärdering.

> Handledaren tar upp kaffekoppen i båda händerna. Liksom läraren tittar hon ibland åt mitt håll för att inkludera mig i samtalet. Sannes andra handledare kommer in i rummet. När vi presenterat oss pratar de om att ”hitta sin egen stil” vid samtal. Sanne berättar att hon träffat en förälder som hon kände ett obehag av, och där hon upplevt att hon ville ”backa lite”. En av handledarna instämmer att föräldern hade varit väldigt ”gränslös” och att han ”gick på” Sanne som att hon gjort något fel. ”Att vara i olika samtal är något jag jobbat med i evigheter, men här är det något som skaver”, fortsätter hon. Den andra handledaren kommenterar att det kan ”studsa lite olika” när man möter en människa. ”Man måste komma nära en gråtande förälder för att veta hur man reagerar, eller en obehaglig pappa”. Den första handledaren säger att man måste prata om sådana händelser. ”Och för mig, att man kanske måste va lite mer professionell”, påpekar Sanne. Den andra handledaren säger att Sanne kanske inte har det ”skalet att ta till’. ”Nästa gång kanske det kommer fram, eller efter fem gånger. Jag kanske bjuder in honom en gång till” (skratt).

Samtalen som kurator var annorlunda jämfört med de samtal Sanne haft som HR-specialist. Att kunna känna obehag i mötet med vissa personer var något som skavde och kändes obekvämt, trots att hon arbetat med samtal i många år. Det är tydligt att mötet med föräldern hade olika vikt för Sanne och hennes handledare. Handledaren hade en lättsam inställning, och kunde skoja om att bjuda in föräldern en gång till bara för att Sanne skulle få öva. Hon tycktes ha bakgrundat känslor av obehag vilket gav större möjlighet att hantera utmanande möten. Hennes praktiska erfarenhet som kurator underlättade för att hantera oönskade känslor som för den oerfarne krävde mer uppmärksamhet (jfr Wettergren & Bergman Blix, 2022, s. 979–980). För Sanne däremot låg sådana känslor i förgrunden under mötet. Hon hade känt ett behov att backa på grund av förälderns agerande. Hennes uppfattning att hon skulle behöva vara mer professionell tycktes innebära att *inte* uppleva ett behov av att backa undan. Det innebar att ha ett skal att ta till som skydd mot obehag. Detta var något som enligt handledaren krävde upprepad erfarenhet av den typen av situation.

Snarare än att det råder ramdispyter kan det förekomma oklarheter om vilken ram som gäller i en situation. Sådana situationer är vanligen är övergående (Goffman 1986, s. 322). Nya klienter i välfärdsorganisationer kan behöva genomgå en slags läroprocess, vilket är viktigt för att verksamheter ska fungera smidigt (Lipsky, 2010, s. 61–62). Läroprocessen av en klientroll klargör vilken ram som föreligger i mötet med en välfärdsorganisation. När studenter använde en byråkratisk ram kunde de behöva förtydliga för arbetssubjekt vad som förväntades av dem, till exempel genom att förklara vilka regler och procedurer som var gällande. Detta kunde medföra frustration från arbetssubjekt. Selma gjorde sin VFU inom ekonomiskt bistånd. Under VFUn arbetade hon med nybesök för att utreda om personer hade rätt till bistånd och för att upprätta arbetsplaner för hur klienterna skulle bli självförsörjande. Hon hade även kontakt med klienter för att kontrollera att de följde arbetsplanerna. Selma föredrog att göra administrativa uppgifter framför att ringa och ha möten. En anledning var att hon tyckte det var jobbigt om klienten blev arg eller ledsen. Under intervjun förklarade hon varför klienter kunde bli upprörda:

> Det är ju ofta beslutet att de får avslag, det är ju ofta det. Eller om de tycker att det är krångligt hur socialtjänsten funkar typ, att ”ja, men varför måste jag skicka in det här” och ”varför gör ni på det här sättet?”.

Det verkade som att klienterna, när de uppmärksammades på vilken ram som var gällande, kunde distansera sig från den. För dem framstod verksamhetens regler som krångliga och snåriga. De kunde uttrycka en förundran gentemot hur saker fungerade, liksom bli upprörda över avslag på ansökningar. För att Selma skulle lära sig hantera sådana situationer var handledaren en viktig relationell resurs. Genom att observera handledaren hade Selma snappat upp knep som underlättade sådana situationer. Hon tyckte att hennes handledare hanterade det bra genom att hålla sig lugn och inte brusa upp. Vidare brukade handledaren så gott som möjligt förklara varför ett beslut tagits eller varför de behövde få in vissa papper eller information. En annan strategi Selma observerat var att få mötet att kännas lättsamt:

> När man träffar klienter i verkligheten (till skillnad från att prata med dem på telefon) är det mer att jag inte är en jättesocial person (skratt). Det känns som att vissa kan göra det så lättsamt, och bemöta folk på ett bra sätt så att det inte blir helt stelt typ (skratt). Men det är väl också att man kanske inte alltid har kunskapen och då känns det jobbigt ifall de ifrågasätter något, om man själv bara ”eh, jag vet inte”.

Selma positionerade sig utforskande gentemot den emotionella lamineringen. Hon upplevde en skillnad mellan sig själv och kollegor som kunde göra svåra möten med klienter mer lättsamma. Hon beskrev sig själv som en person som inte är jättesocial, och detta upplevde hon som en nackdel. Dessutom saknade hon vid det här stadiet kunskap om verksamheteten för att besvara vissa

frågor. Att vara social var en personlig resurs som tycktes betyda att kunna agera avspänt i spända lägen. Det innebar också att agera avväpnande när konflikt var på väg. Selma såg detta som en personlig egenskap hon saknade. Samtidigt går det att tolka som ett resultat av att hon på grund av bristande praktisk erfarenhet ännu inte habituerat den känslohantering som var nödvändig. Den stress och oro som kunde uppstå under möten var för henne förgrundskänslor som krävde energi och uppmärksamhet att hantera. Som Wettergren och Bergman Blix (2022, s. 974–975) påpekar kan förgrundskänslor upplevas störande både för den professionella och de som hon interagerar med. Det är möjligt att Sagas kollegor kunnat bakgrunda oroskänslor och därför hade större spelrum att vara sociala. Det är också intressant att förmågan att vara social inte verkade vara kodat efter genus. Tidigare forskning har visat att studenter i socialt arbete kan tillskriva socialarbetare feminina egenskaper som att vara känslosamma, mjuka och relationsinriktade (Karki et al. 2023, s. 203). Förmågan att vara social framstod i mitt material däremot som könsneutral.

Studenter kunde också observera hur handledare hänvisade till regler för att hantera upprördhet över beslut. Detta var en känslohantering som gjordes med en byråkratisk ram. Saga, som gjorde sin VFU som handläggare på en äldreförvaltning, beskrev en situation där hon och hennes handledare gjort ett hembesök hos en brukare tillsammans med personal från hemtjänsten och brukarens anhöriga. Den anhöriga ville att personen skulle få mat från den kommunala restaurangen hemlevererad. Handledaren hade förklarat att det inte var möjligt på grund av ett politiskt beslut. Hemkörning skulle inte kunna garantera matens kvalitet. Medan detta framstod som rimligt för Saga och handledaren hade de anhöriga och även hemtjänstpersonalen haft en annan åsikt. En i personalen hade lugnat de anhöriga genom att säga att hemtjänsten kunde lösa det här trots handläggarens beslut. Detta hade i sin tur gjort Saga upprörd, som upplevde att hemtjänstpersonalen underminerade handledarens beslut. I likhet med Selma observerade Saga sin handledare för att lära sig hur man kunde hantera knepiga situationer:

> Jag tycker min handledare hanterade det väldigt bra med den här upprörda anhöriga, just för att hon påtalade ”jag märker att du blir irriterad på mig, men jag kan inte göra nånting åt det här. Jag kan absolut skicka vidare det här till min chef, så att du kan få prata vidare om det, men det hjälper inte att bli irriterad och höja rösten mot *mig*”.

Det var en situation med flera källor till upprördhet. Hemtjänstpersonalen och de anhöriga över beslutet. Saga i sin tur över att hemtjänstpersonalen inte respekterade beslutet. Genom att frikoppla sig från personligt ansvar hade Sagas handledare gjort sig till ett mindre legitimt mål för irritationen.

Ovan beskrev jag hur studenter försköt arbetssubjektets problem till bakgrunden genom att särskilja person och problem. Detta var en kunskapsmässig

gränsdragning för att definiera dem som professionella. Synsättet kunde också underlätta känslohantering. Det var ett sätt att omdefiniera vissa problematiska beteenden till något mindre uppseendeväckande (jfr Ashforth & Kreiner, 2002, s. 217). Till skillnad från betydelsen av praktisk erfarenhet för att hantera känslosamma situationer kunde detta betraktas som något studenterna hade med sig från utbildningen. När det kom till att förstå personers beteende kunde lång arbetserfarenhet vara en nackdel. Suzanne ansåg att socionomprogrammet gett henne redskap för att förstå personers beteende på ett sätt som hennes mer erfarna kollegor saknade:

> Ibland kan jag känna att när man är i möten eller när man träffar någon som beter sig på ett sätt som kan skapa frustration hos andra socionomer som har jobbat här i många år. ”Men varför beter han eller hon sig så?” eller ”varför säger han det?”. Då kan jag känna det varit en bra förankring i programmet att jag kan försöka tolka eller förstå utifrån andra perspektiv. Och jag tror mer det har att göra med ju längre man har jobbat med nånting kan man ju fastna i en viss ram, eller ett visst tankesätt, att man tolkar saker ur samma perspektiv om och om igen. Så i samband med mina studier kan jag känna ibland att man kan vrida på det på ett annat sätt.

Att arbeta med personer som inte visar uppskattning eller anstränger sig kan vara både emotionellt och psykiskt påfrestande (Torelli & Puddephatt, 2020, s. 12). Kunskaper från utbildningen hjälpte Suzanne att förstå beteenden, och var därför inte lika benägen att bli frustrerad när någon betedde sig på ett utmanande sätt. Hon drog en gräns gentemot mer erfarna kollegor som hon menade tolkade beteenden mer enkelspårigt. Det fanns för henne inget färdigt svar på varför en person beter sig på ett visst sätt, utan detta kräver tillämpning av flera infallsvinklar.

8.5 Syn på åtgärder

Under VFU såg studenterna åtgärder som regelstyrda, metodflexibla samt situationsbaserade. Dessa synsätt låg på många sätt i linje med vad de lärt sig under tidigare delar av utbildningen. Skillnaden var nu att de fick praktisk erfarenhet av vad det kunde innebära. I vissa fall kunde praktisk erfarenhet underlätta för studenterna att ta till sig perspektiv som tidigare förmedlats på teoretisk väg. De blev mer bekväma när det saknades recept för vad som behövdes göras, liksom att anpassa från dessa recept när det behövdes.

8.5.1 Regelstyrda

Att se åtgärder som regelstyrda innebar att uppmärksamma hur arbetet bedrevs genom att tillämpa lagar och rutiner. Det fanns ett regelbegränsat

utrymme för arbetet, som kunde variera i storlek. Vidare kunde tillämpning av rutiner variera mellan kollegor. Siv, som gjorde VFU på en familjehemsenhet, berättade under en presentation om hur hennes kollegor arbetade: ”De har ju mycket rutiner. Där höll jag på att skratta ihjäl mig häromdan när de sa hur mycket de gör olika. ’Gör du så, jag gör såhär’”. Regler kom inte nödvändigtvis från lagar. Simon, som gjorde VFU i en idéburen organisation, menade att de hade regler för att verksamheten skulle fungera. Det kunde vara regler för att ordna lämpliga arbetsförhållanden för dem som arbetstränade. Han framhävde vikten av att kommunicera dessa på ett respektfullt sätt till butikens kunder. Hans erfarenhet var dock att regelefterföljning kunde få en överordnad roll. När jag frågade honom om hans bild av socialt arbete förändrats under VFU svarade han att det var viktigt att påminna sig om sitt syfte. Om man inte gjorde det, fanns det en risk att man går bort från kärnan till varför man gör det sociala arbetet.

> Det är väldigt viktigt i socialt arbete att påminna sig om varför jag gör nånting, och förstå motivet bakom. För det påverkar mitt bemötande gentemot dem vi möter och hur vi handlar i olika situationer. Om man inte gör det regelbundet så blir det lätt att man hamnar i ett beteende som inte blir det mest medmänskliga eller möter individens efter hennes behov, utan det blir lätt att man gör det för att man ska göra det.

För att utföra ett gott arbete krävdes ett aktivt reflekterande kring arbetets syfte. Annars riskerade man att tillämpa regler utan att syftet med arbetet uppfylldes. Simon förklarade att butiken infört ett kösystem där personer fick gå in i butiken i tiominutersintervaller. Detta gjorde det möjligt att reglera inflödet av kunder och skapa ordning. Samtidigt hade systemet bidragit till att bemötandet av kunderna blivit lidande:

> Det skapade ett väldigt lugn i butiken, för att vi fick ut folk och folk liksom anammade det här ganska snabbt. Men när det blir kontrollen av människor, från att ”okej, vi önskar att ni ska vara här i bara tjugo minuter”, blev det lätt att man efter tjugo minuter var på folk att ”nu måste du gå ut”. Istället för att möta på det här respektfulla sättet som ger värdighet och där människor får känna att de har kontroll över sin situation, så blev det att man satte sig över och ytterligare då bestämde över personen.

Simon beskrev en balansgång som hade att göra med att å ena sidan behöva bibehålla ordning och en bra arbetsmiljö, å andra sidan att inte göra reglerna till ett självändamål. Han upplevde att personalen fått ett felaktigt fokus på regeln om tidsbegränsning på bekostnad av bemötandet. Det senare var enligt honom det viktigaste, nämligen att bemöta på ett respektfullt sätt och ge värdighet. Denna situation bidrog till ambivalens där Simon hade svårt att förhålla sig till både en hjälpande och en byråkratisk ram. Han konstruerade en

hjälpande ram som betonade medmänsklighet och att bemöta människor på ett värdigt sätt. Detta försvårades delvis av realiteten att behöva skapa ordning.

Studenter kunde också uppmärksamma ett behov att göra avsteg från vissa regler. När jag bad Suzanne beskriva en situation under VFUn som hon tyckte hanterades bra berättade hon om när hon för första gången skulle ansvara för ett mottagande av en kvotflykting. Hon förklarade att det innebar att personen först fick bo på en camping och där få hjälp av en integrationsstödjare, för att sedan flytta till en lägenhet. När Suzanne och hennes kollegor hade mött mannen var han inte nöjd med att behöva bo på en camping. Boendet var inte vad han förväntat sig. Vid dessa ärenden fanns en rutin att personen skulle skriva på ett boendekontrakt för att få nycklarna till boendet. Detta hade dock inte varit möjligt. När Suzanne och hennes kollegor bett personen att skriva på ett sådant kontrakt hade han reagerat mycket negativt, och de hade fått åka tillbaka till kontoret utan påskrivet kontrakt. Nästa dag hade deras ordinarie verksamhetschef varit borta. Chefens ersättare hade gett dem tillåtelse att göra ett undantag från rutinen att skriva ett boendekontrakt.

> Då kunde vi gå tillbaka och prata med den här individen och inte ställa några krav, utan bara prata och försöka bygga upp lite förtroende, bygga upp lite relation, och se till att han ätit och så. För han ville ju inte äta, han ville ju inte ens bli kvar, det blev ju bara katastrof. Så jag kan känna att hade jag varit en anställd, hade det här varit mitt jobb, hade jag varit 100 procent ansvarig för det ärendet utan att en handledare är med mig och ser att jag gör rätt (gör citationstecken) enligt rutin, då hade jag valt att avstå från den rutinen, garanterat. För det var inte lämpligt att ha den. Och det visade ju sig att när vi kunde ta bort den blev det okej, vi kunde ju fortsätta att prata och jobba med honom när vi tog bort de kraven. Så det *var* inte lämpligt att ha dem, i den stunden.

Regeln att skriva på ett boendekontrakt stod i vägen för möjligheten att bygga upp förtroende och en relation till personen. Detta var enligt Suzanne extra viktigt då mannen var i en utsatt och påfrestande situation. Han hade nyligen anlänt till ett nytt land och ville inte äta. Hon såg regeln om att skriva på ett boendekontrakt som ännu ett krav som ställdes på honom. Med en hjälpande ram såg hon rutinen i fråga som förhandlingsbar och möjlig att avvika från (jfr Torelli & Puddephatt, 2020, s. 18–19). Som beskrevs i kapitel sju var Suzanne en av de studenter jag följde med längre arbetslivserfarenhet. Det är troligt att denna personliga resurs underlättade för henne att känna sig självständig i hur situationen skulle hanteras. Om hon hade varit anställd menade hon att hon hade avvikit från rutinen.

8.5.2 Metodflexibla

Under VFU formade studenterna en förståelse som innebar att metoder behöver anpassas till den specifika situationen. Tre identitetsresurser var viktiga för att nå denna förståelse. Den första var praktisk erfarenhet av att ha möten

och samtal med arbetssubjekt. Genom denna kunde studenterna utvärdera olika tillvägagångssätt. De observerade vad som fungerade och inte fungerade i mötet med arbetssubjekt. De kunde bedöma detta efter dess reaktioner under samtalet och om de lyckades skapa bra kontakt. Den andra identitetsresursen var kollegor. De observerade hur handledare och andra kollegor arbetade. Den tredje identitetsresursen var den personliga resursen allätarsmak. Allätarsmak, det vill säga att värdera en bred uppsättning praktiker och att kunna röra sig fritt mellan dessa (Avnoon, 2021, s. 333), blev praktiskt tillämpbart när det kom till användningen av metoder under VFU.

Allätarsmak innebar i det här sammanhanget att blev viktigt att inte låsa sig vid en specifik metod. Studenterna försökte vara öppen för olika sätt att arbeta. För dem särskilde detta socionomen från andra yrkesgrupper. När jag frågade Stella hur hon tyckte att socionomen skiljer sig från de andra yrkesgrupperna på hennes VFU ansåg hon att det var bäst att jämföra med psykologen som utförde liknande arbetsuppgifter. Till en början hade Stella uppfattat skillnaderna som otydliga. En skillnad var dock att hon som socionom var friare att lägga upp arbetet:

> Psykologen ska ha ett tydligt mål, de ska ha en behandling, det ska vara en behandlingsplan /.../ man ska ha en tanke i hela tiden med att ”okej, vi tänker såhär, du ska få den här behandlingen, eller du ska genomgå det här, och vi tänker såhär och såhär många veckor”. Medan vi är lite mer ”ja, men vad känns bra för ungdomen?”

Stella föredrog socionomens friare förhållningssätt gentemot arbetssubjekt framför psykologens mer planerande förhållningssätt. Snarare än att följa en specifik behandling var det viktigare att vara inkännande och anpassningsbar utifrån den som hon ville hjälpa. Att inte planera för en viss behandling var en styrka, enligt Stella. Hon drog en symbolisk gräns utifrån förmågan att anpassa arbetet.

Studenter kunde vara flexibla i metoder för att inte hämma kontaktskapandet. Exempelvis kunde samtalstekniker kunde stå i vägen för ett mer avspänt och naturligt bemötande. Snarare än att följa ett visst recept för samtal uppmuntrade den hjälpande ramen att stärka kontakten med personen som blev hjälpt. En del av detta hade att göra med att studenterna kunde uppleva att de ännu inte behärskade samtalsteknikerna. Stina menade att det var viktigare att vara genuin och närvarande än att använda samtalstekniker som hon ännu inte hade tillräckliga färdigheter att använda:

> Då blir det löjligt om jag ska sitta där (i samtal med en patient) och inte va genuin och närvarande, utan ”Mm, okej. Och nu är nästa steg att göra en sammanhangsmarkering” (torr, neutral röst). Och de här bedömningsinstrumenten som PTSD eller psykosocial eller kartläggning och så, de är ju hjälpsamma för att de kan styra samtalet. Men de kan också göra att samtalet blir väldigt

> fyrkantigt om man inte- alltså om man är rädd för att inte gå utanför manualerna, tror jag det kan bli så. De är verktyg, de är inte det ända man ska gå efter.

Det viktiga var enligt Stina att ge samtalet med patienter en personlig atmosfär och att ha ett flyt i det. Samtalsmetoder och bedömningsinstrument riskerade att motverka detta, åtminstone när hon inte behärskade dem. Hennes omfamning av en hjälpande ram innebar att hon var bekväm och kände självförtroende att använda sådana kunskaper efter behov. Hon såg dem som verktyg snarare än något som följs på ett dogmatiskt sätt. Hon uttryckte även självförtroende genom att påpeka att man inte ska vara rädd att gå utanför manualerna.

Studenterna bortsåg nödvändigtvis inte från metoders användbarhet. Det kunde enligt somliga krävas en öppenhet för vilken metod som skulle användas. De kunde också kombinera metoder på ett sätt som de bedömde fungerade. Sabina, som gjorde VFU som skolkurator, förklarade hur hon kunde plocka delar från olika metoder beroende på vad som passade:

> I samtalet så är det ju olika metoder. Och det är inte alltid det är en renodlad metod, utan det kan bli lite av den, och så tar man lite av den, och lite av den.

Här använde Sabina allätarsmak för att konstruera en hjälpande ram. Allätarsmak innebar i sammanhanget att ha en bred uppsättning metoder att välja mellan, liksom förmåga att kombinera dessa i samtalet med elever. Det var således inte en strikt efterföljning av metoder det var frågan om, utan en pragmatisk användning beroende på situation (jfr Isaksson & Sjöström, 2016, s. 5–6). Kollegor kunde fungera som viktiga inspirationskällor för studenternas metodanvändning. Genom att observera andra kunde de ta efter lämpliga tekniker. Stella förklarade hur de arbetade på beroendemottagningen för unga:

> Vi jobbar ju MI-influerat, om man kan säga så. Vi har ju inte ett hardcore-MI, utan man tar ju de delar man tycker (passar). Jag till exempel har snott av en kollega, första besöket gör hon bubblor med de olika livsområdena som vi ska prata om, och så får ungdomen själv välja vilket den vill börja med, om det är nån som känns lite lättare eller så. Den har jag kört med också, och tycker det är väldigt bra.

Att arbeta ”MI-influerat” tycktes stå för något mindre dogmatiskt än att arbeta med ”hardcore-MI”. Stella omfamnade en hjälpande ram som föreskrev en förmåga att anpassa metoder efter situation.

Studenter kunde också få uppfattningen att metoder inte var en stor del av arbetet på VFUn. Teoretisk kunskap och metoder framstå som irrelevanta. När jag frågade Saga vad hon tyckte varit minst användbart från utbildningen under placeringen hade hon svårt att ringa in något specifikt:

> Saga: (lång paus) Ja, eftersom jag inte har använt någonting (skatt) så är det ju inte någonting egentligen som har varit jätteanvändbart.

> Johan: Men du känner ändå att du använder vissa saker implicit eller utan att göra det uttalat?
>
> Saga: Ja, men jag vet inte om det nödvändigtvis är saker utbildningen har gett mig. Utan jag tänker att det är sunt förnuft, bemötande, hur man pratar med folk. Sen kanske jag inte haft den svåraste målgruppen heller där man har behövt konkreta teorier och metoder. Men min upplevelse är ändå att i praktiken, i den riktiga världen, så använder man sig inte, i alla fall inte där jag har varit på VFU, teorier och metoder på det sättet som målas upp i skolan.

Saga omfamnade en hjälpande ram då hon uttryckte en säkerhet och förmåga att göra sin VFU. Samtidigt distanserade hon sig från en samhälls- respektive beteendevetenskaplig laminering. För henne framstod mycket av de teoretiska delarna av utbildningen som frånskilda praktiken. Delvis hade det att göra med den målgrupp hon arbetade med, som hon bedömde inte krävde någon specialistkunskap för att hjälpa. Istället framhävde hon betydelsen av bemötande och sunt förnuft. Social kompetens var nödvändig, men denna kompetens var inte ett resultat av hennes studier. Det var en personlig identitetsresurs som kom till användning under VFU.

8.5.3 Situationsanpassade

Att se åtgärder som situationsbaserade under VFU kunde ta sig flera olika uttryck. Studenterna kunde exempelvis behöva anpassa sig efter specifika omständigheter som krävde ett annorlunda tillvägagångssätt. Fall såg olika ut, vilket krävde förmåga att analysera och använda omdöme. När Stina gjorde VFU som kurator inom slutenvårdspsykiatrin hade hon först sett det som ett problem att det saknades direktiv om hur vissa situationer ska hanteras. Under terminen hade hon dock ändrat uppfattning. Nu menade hon att patienters problematik var för komplex för att det hade varit användbart.

> Johan: De problem som ni arbetar med på din VFU-plats, hur skulle du förklara orsakerna till dem?
>
> Stina: Ja, då skulle jag säga att det är vissa organisatoriska orsaker. Att det saknas liksom direktiv för ”vad gör vi i den här specifika situationen?” Men det kan bero på att avdelningen har funnits i typ tre år. Men jag har kommit fram till att det spelar ingen roll hur länge den finns, utan det är också för att det är så komplext, det som vi stöter på här, att det spelar ingen roll hur många direktiv man har. Det kommer alltid finnas nån omständighet i just det här fallet som gjorde att det inte riktigt var som förra gången, och då behöver man hela tiden överväga och utvärdera och tänka. Och det kan jag känna som är så himla analytisk själv, att det är jättekul att få stimulans i det.

Stinas omfamnande positionering gentemot en hjälpande ram innebar att hon upplevde ett minskat behov av receptkunskap i form av direktiv. Inte för att

sådan kunskap inte var användbar, utan för att det inte skulle kunna adressera alla de situationer som man behövde hantera på Stinas VFU. Det tycktes som om praktisk erfarenhet gjort Stina mer accepterande av osäkerhet och oförutsägbarhet, vilket gjorde att hennes analytiska egenskaper kom till sin rätt. Om vi blickar bakåt till intervjun innan programstart framstod nu socionomprogrammet som ett lyckat val för henne, då hon då vid det tillfället hade sett fram emot att få ”stimulera hjärnan igen” efter att ha jobbat inom industrin.

En annan aspekt av att se åtgärder som situationsanpassade handlade om att förhålla sig flexibelt till jurisdiktionsgränser. Jurisdiktionsgränser framstod som flytande och anpassningsbara efter situationen och vad som fungerade. Enligt Abbott (1988, s. 65–66) är jurisdiktionsgränser på arbetsplatser ofta flytande och anpassas mellan yrkesgrupper för arbetet ska fortlöpa. När studenter på yrkesutbildningar kommer i kontakt med yrkespraktiken kan de känna sig utmanade i sina professionella identiteter för att arbetsuppgifterna inte motsvarar deras initiala föreställningar om yrkesrollen (Binyamin, 2018; Loseke & Cahill, 1986, Pratt et al., 2006). Studenterna i denna studie kunde ha uppfattningen att det krävdes en flexibilitet i förhållande till arbetsuppgifter. Oförutsägbara situationer kunde uppstå, som krävde att kliva utanför sitt arbetsområde:

> Johan: Som socionomstudent, gör du saker som du tycker inte hör till ditt huvudsakliga arbetsområde?
>
> Saga: Ja (lätt suck), det görs väl alltid, men sen är frågan- jag tycker väl att man kan göra det ibland. Det är väldigt svårt att jobba med människor och inte gå ur sin arbetsbeskrivning, helt och hållet. Till exempel nån gång, det är väl kanske lite annorlunda, det har bara hänt en gång, att vi fick hjälpa nån som inte hade några anhöriga, som hade blivit beviljad en plats på äldreboende. Så fick vi åka och hämta kläder och lakan och gosedjur och sånt. Och det är ju ingenting som ingår i arbetsrollen så, men ja, det är klart att man gör det.

Ju större möjlighet en profession har att tillämpa sin kunskapsbas, desto högre status har den (Abbott, 1988, s. 118). Daly et al. (2024, s. 965–966) beskriver hur socialarbetare kan sätta ett värde i att inte definiera gränser för jurisdiktion. För dem var det viktigt att göra det som krävs, även sådant som andra professioner inte vill hantera. Saga tycktes ha en liknande inställning. Samtidigt fanns det en viss reservation i hur hon uttryckte sig. Att gå ur sin arbetsbeskrivning tyckte hon man kan göra ibland. Jag tolkar detta som att det också var viktigt att försvara sin respektabilitet som professionell, vilket innebar att inte gå *för* långt ifrån sina professionella arbetsuppgifter.

En tredje aspekt av att se åtgärder som situationsanpassade var att hantera oförutsägbarhet kopplad till händelser i det omgivande samhället. Genom praktisk erfarenhet fick studenterna en uppfattning av hur VFU-verksamheterna var inbäddade i samhället. Under VFUn kom de nära samhällshändelser på ett sätt de inte gjort tidigare: ”Det känns som hela världen, det som händer

i världen och Sverige kommer in på våra arbetsplatser. Det är ändå spännande. Vi jobbar verkligen 'in the moment'.", reflekterade Sonja under ett seminarium. Suzannes VFU-plats påverkades exempelvis av Rysslands invasion av Ukraina och de människor som tvingades fly därifrån. Hon var frustrerad över att verksamheten inte var tillräckligt flexibel för att kunna hantera sådana situationer. För mycket resurser lades på att "skärma av" och "dra gränser" för att inte behöva ta ansvar för ukrainska flyktingar. Hon menade att kommunen varit medveten om att det kommit ukrainska flyktingar dit, men hävdat att dessa fallit inom Migrationsverkets ansvarsområde. Hon berättade under ett seminarium:

> Sen så blir det, från en dag till en annan, "nej, (knäpper med fingrarna) nu måste vi göra nåt", och då blir det kaos. Då måste vi plötsligt agera från en dag till en annan och flytta tretton hushåll in i lägenheter, till exempel, i kommunen. Men jag tänker att hade man snarare under hela den femmånadersperioden accepterat att det (ukrainska flyktingar) kommer bli kommunens ansvar så småningom, och då kommer det förmodligen att hamna hos (oss), för var skulle det annars hamna? Även om man inte var redo att ta på sig det ansvaret eftersom det tekniskt sett fortfarande ligger hos Migrationsverket så kunde man ändå förbereda sig inför det oundvikliga, istället för att spendera vecka efter vecka med att diskutera hur det *inte* är vårt ansvar.

Suzanne omfamnade här en hjälpande ram som förespråkade flexibilitet och anpassning. Denna uppfattning krockade med hur hon ansåg att verksamheten hade valt att förhålla sig till kriget i Ukraina och de personer som flytt till Sverige. Från hennes perspektiv hade verksamheten intagit en mer gränsdragande position och slagit ifrån sig ett formellt ansvar för ukrainska flyktingar. Suzannes erfarenhet kan ses som en ramdispyt mellan en hjälpande och en byråkratisk ram. Den hjälpande ram som Suzanne omfamnade förespråkade en mer tvetydig arbetsdelning och anpassning till den politiska och sociala omgivningen. Detta stod i kontrast till verksamhetens fokus på formell arbetsdelning utan hänsyn till förändrade omständigheter.

8.6 Konklusion

Detta kapitel har handlat om studenters professionella socialisering under praktikfasen. Med kunskapsresurserna praktisk erfarenhet, samverkanspartners och kollegor konstruerade studenterna två nya lamineringar på de hjälpande och byråkratiska ramarna. Dessa var en emotionell och en sammanbindande laminering.

Under VFUn kom studenterna i direkt kontakt med det sociala arbetets professionella ekologi. Med en sammanbindande laminering såg de ett behov av att samverka med andra yrkesgrupper. Samtidigt som de drog gränser behövde de jobba över gränser. Kontakten med andra professionella medförde en syn

på angränsande yrkesgrupper som personer. Det innebar att personlig kontakt och nära kommunikation var viktigt. Det innebar också att sätta sig in i andra yrkesgruppers perspektiv på arbetet. Med en emotionell laminering belystes betydelsen av känslor i det sociala arbetet och ett behov att hantera dessa. En bidragande orsak till detta var att studenterna under VFUn hade direkt kontakt med arbetssubjekt. Deras tidigare förväntningar på att jobba med människor införlivades. Samtidigt innebar detta utmaningar. Arbetssubjektet kunde vara upprörda över beslut, eller bete sig på ett sätt som bröt mot normativa förväntningar. Studenterna behövde lära sig hantera sådana situationer. Det blev viktigt med upprepad erfarenhet av känslomässigt krävande situationer. På så vis kunde känslohanteringen bli habituerad och kräva mindre uppmärksamhet.

Den analys som presenterats i detta kapitel reflekterar den uppsättning VFU-platser som just dessa studenter arbetade inom. Konstruktionen av ramar kunde bli annorlunda på grund av organisatoriska förutsättningar och situationer som uppstod. Regler och procedurer kunde exempelvis medföra en konstruktion av en byråkratisk ram som inte nödvändigtvis stämde med arbetssubjektets förväntningar. Det var också möjligt att studenter använde en hjälpande ram men att denna inte bekräftades av arbetssubjektet. På så vis framstod studenternas ramkonstruktion som mer situations- och kontextbaserad jämfört med tidigare på utbildningen.

9. Diskussion

Denna avhandling har undersökt socionomstudenters professionella socialisering. För att göra det har jag med etnografisk metod följt en grupp socionomstudenter från utbildningsstart till och med deras femte termin. Med detta tillvägagångssätt har jag försökt ge ett inifrånperspektiv på hur det är att vara socionomstudent och hur dessa studenter formar professionella identiteter som socionomer. De empiriska kapitlen beskriver en professionell socialisering präglad av vissa utmaningar och spänningar. Att bli socionom innebär att behöva hantera dessa. Ideal som socionomstudenter har med sig in på utbildningen om att möta och hjälpa människor måste bearbetas och anpassas efter organisatoriska och socialpolitiska förutsättningar för det sociala arbetets praktik. Studenter behöver navigera statusrelationer gentemot andra yrkesgrupper som inte alltid är till deras fördel. De behöver även hantera emotionella påfrestningar som arbetet med utsatta människor medför. För vissa kan sådana utmaningar upplevas som för stora för att socionomprogrammet ska kännas rätt. Siri, som introducerades i början av avhandlingen, valde att hoppa av utbildningen delvis på grund av detta. Även om hennes ursprungliga förväntningar hade varit tämligen ospecifika, hade de inte motsvarat den bild av socialt arbete som hon kom att få under utbildningen. För henne framstod det som mindre lockande att hjälpa människor med deras problem, och dessutom behöva göra det med begränsade resurser och inom snäva regelverk. Innan jag i detta kapitel sammanfattar och diskuterar avhandlingens fynd vänder vi oss mot en student som fick en uppfattning som skilde sig från Siris. Genom att göra det vill jag belysa och sammanfatta studiens huvudsakliga fynd i förhållande till studiens syfte och frågeställningar.

> Jag sitter i väntrummet på den beroendemottagning för unga där Stella gör VFU. Hon ska träffa en lärare tillsammans med sin handledare för att utvärdera VFUn såhär långt. På bordet ligger en bok och tidskrifter på temat alkohol och droger, samt broschyrer om Hälsolots och Kyrkans SOS med texten ”Behöver du någon som lyssnar?” Stellas handledare på arbetsplatsen kommer ut från lunchrummet. På hans kontor står det ”samordnare, socionom”. Vi slår oss ned i ett mötesrum tillsammans med Stella. Efter lite småprat kommer läraren, något jäktad. Hon sätter sig på stolen till höger om mig och lägger upp papper på bordet. ”Nu ser det ut som jag lägger upp mycket papper här”, säger hon för att tona ned den formella framtoningen. ”Men min förhoppning är att det här ska bli ett *samtal*. Idag tänker jag vi ska prata om lärandemålen, men naturligtvis kommer det bli så att vi också pratar om tidsplaneringen”. Hon tillägger att

de också ska prata om förväntningarna framåt, liksom om hur det är här och nu då de är ungefär mitt i VFUn.

Stella förklarar att det varit mycket inställda möten med föräldrar och ungdomar i början, vilket gav henne en lugn start på sin VFU. ”Det är ingen jättestress, så”, säger hon. Hon berättar att det kommit in lite ärenden som hon fått arbeta med. ”Lämpliga ärenden”, upprepar läraren, och antecknar i ett block. Den senaste tiden har Stella fått ”steppa upp i svårighetsgrad”. Det har varit svårt att fokusera på studierna för att det varit väldigt roligt på VFUn. Hon har fått vara delaktig i ett projekt riktat mot ungdomar med svårare psykiatriska problem. ”Det är psykologer, specialistsjuksköterskor, läkare men även en socionom som ska va spindeln i nätet och ha koll på det sociala”, förklarar hon. Hon berättar om ett möte som där det varit fokus på medicinska frågor och att handledaren varit den enda socionomen. Han hade varit den som fick säga ”kom ihåg det sociala i det!”, förklarar Stella och hytter skämtsamt med näven.

Handledaren berättar att det finns ett väldigt stort tomrum när det kommer till gruppen de ska arbeta med. ”Det är en stor grupp som faller mellan stolarna”, påpekar Stella, och fortsätter i ett effektivt tonfall: ”Då vill vi ta dem, göra utredning, sätta diagnos, så att de inte ska behöva genomgå 2,5 år utredning igen”. Läraren lyssnar uppmärksamt och säger att det är spännande att de ska synliggöra det psykosociala perspektivet. ”Alla här har det synsättet”, konstaterar Stella. Hon hade inte trott det skulle vara så, men hade fått ändra denna uppfattning. Dock har hon förstått att det inte är så på alla ställen, delvis genom att ha pratat med sina kurskamrater. ”Personalen som sökt sig hit har redan det tänket, eller tycker det är viktigt”.

Samtalet går över till att handla om lärandemålen. Stella berättar att i början pratade man mycket om hur organisationen ser ut. ”Vi är en ganska komplex organisation”, fortsätter handledaren. ”Vi har två huvudmän. Dessutom samverkar vi med jättemånga. Och så lite drogkunskap på det”, tillägger han med skämtsam ton för att poängtera att det varit mycket för Stella att lära sig. ”Sen har jag fått lära mig mycket om samtal och hur det fungerar”, fyller Stella in. De är måna om att visa att det varit en lärorik VFU.

Handledaren påpekar att det kunde vara särskilt ovant för Stella att börja sin VFU då han förstått att hennes klass genomgått stora delar av utbildningen på Zoom. Stella berättar att hon gjort nybesök med två olika ungdomar och att hon då haft med sig någon i ärendet. Hon säger att hon var ganska nervös på sitt första nybesök och att hon efter mötena kunnat tänka på vad hon hade kunnat göra bättre. ”Sen är det såhär, hur många drogtester ska vi ta? De sa två, hon sa tre”, imiterar hon hur hon tänkt. ”Alltså, det kan vara rätt olika”. Hon säger att alla kollegorna är väldigt hjälpsamma och att hon pratat med dem innan och efter mötena.

”Då kommer vi in på lärande och förmåga” säger läraren efter ett tag. De pratar om vilka mål Stella själv satt upp och Stella läser: ”’Motivera ungdomen att sluta ta alkohol och droger’, det är väl det vi gör hela tiden. Det jag gör är väl mer kartläggning liksom”. De fortsätter tala om kunskap och färdigheter: ”MI har ni ju läst lite om, vad MI är. Men så finns det ju lite olika tekniker. Och jag tänker man kan ju lägga in lite mer sånt” säger handledaren. Han förklarar att

> det kommer en ungdom nästa vecka som det kan passa att Stella testar lite tekniker på. Stella beskriver att de använder ett systemtänk hela tiden, och att de använder nätverkskarta för att måla upp ungdomens relationer. Handledaren påpekar att Stella är bra på att problematisera och att hon inte är rädd att säga vad hon tycker om en viss sak: ”Och det har de andra också sagt, fasen vad schysst med någon som ser saker med andra ögon. Att kunna vända och vrida på saker och ting”.

Jag har illustrerat att socionomstudenter socialiseras genom att konstruera ramar och lamineringar som ger en viss förståelse för det sociala arbetets praktik. Ramar ger normer för hur studenter bör förhålla sig till situationer och problem som de kommer att möta som socionomer. Vidare riktar ramar uppmärksamhet och vägleder studenters gränsarbete gentemot angränsande yrken. Lamineringar är extra tolkningslager på ramar som ger nya nyanser till den professionella identiteten. I mötet med läraren och handledare omfamnade Stella vissa ramar och lamineringar. Det innebar att hon såg dem som önskvärda och dessutom hade förmåga att handla på basis av dem. Hon använde en *hjälpande ram* som betonar vikten av att hjälpa människor. I det här fallet rörde det sig om ungdomar som har problem med alkohol och droger. För Stella var det ungdomarna och deras bästa som var det viktiga i arbetet. Den hade en *individuell laminering* som belyste betydelsen av att arbeta på individuell nivå genom relationer. Det var genom personlig kontakt med ungdomarna som Stella byggde upp det förtroende som behövdes för att åstadkomma förändring.

Den hjälpande ramen innebar att hon såg det som sin uppgift att framföra ett socialt perspektiv på ungdomars problematik. Detta var särskilt relevant på hennes VFU där många yrkesgrupper var involverade. Medan Stella inte upplevde det så på sin egen VFU, uppfattade hon det som att det kan krävas en viss ihärdighet och bestämdhet från socionomens sida gentemot andra yrkesgrupper. Som socionom var hon beredd på att behöva gå mot strömmen när andra professioners perspektiv hade en mer framträdande ställning. Stella använde även en *byråkratisk ram*. För Siri hade de byråkratiska aspekterna av det sociala arbetet kommit att framstå som mer påtagliga än de hjälpande, vilket bidrog till hennes val att byta utbildning. Som hon uttryckte det skulle hon inte ha ”fria händer” att hjälpa folk som socionom. Även Stella hade fått den uppfattningen. Men nu, under VFUn, var det andra saker som tycktes prägla hennes förståelse av det sociala arbetets praktik. Den byråkratiska ramen medförde ett förhållningssätt som kunde vara viktigt för att hjälpa ungdomarna. Det var nödvändigt med en kategoriseringsprocess i form av utredning och diagnosticering för att hjälpa dem på ett effektivt sätt. Med en byråkratisk ram blev hjälpen procedurbunden och strukturerad.

I föregående tre kapitel har jag visat att studenter börjar med en hjälpande ram och utvecklar över tid en byråkratisk ram. Båda dessa ramar lamineras med extra tolkningslager under utbildningens gång. Genom att studenterna använde nya identitetsresurser fick ramarna fler nyanser. Med

beteendevetenskapliga kunskapsresurser som ”systemtänk” och ”nätverkskarta” konstruerade Stella en *beteendevetenskaplig laminering*. Den gav i likhet med den individuella lamineringen ett visst fokus på individinriktat arbete. Med en beteendevetenskaplig laminering hade hon nu också teoretiskt grundad kunskap att utföra detta arbete. Hon ville hjälpa ungdomar genom att motivera dem och kartlägga deras situation. Kollegor utgjorde en relationell resurs som vägledde henne i arbetet. Genom resursen praktisk erfarenhet konstruerade Stella en *sammanbindande laminering* som innebar att hon såg det som viktigt att arbeta tillsammans med olika yrkesgrupper. Detta var särskilt framträdande i det projekt där Stella och hennes handledare blivit involverade i och där Stella ansåg att socionomen hade till uppgift att vara spindeln i nätet. Med en sammanbindande laminering betraktade hon socialt arbete som en praktik som bedrivs mellan olika professioner. Förutom dessa lamineringar visar analysen att studenter konstruerar en *samhällsvetenskaplig* respektive *emotionell laminering*. Den förstnämnda konstruerades med kunskapsresursen samhällsvetenskap och belyste hur sociala faktorer inverkar på sociala problem och det sociala arbetets hantering av dessa. Den senare konstruerades med praktisk erfarenhet under VFU och belyste betydelsen av känslor i det sociala arbetets praktik och behovet att hantera dessa. Tillsammans bidrog dessa ramar och lamineringar till studenters handlingsförmåga som framtida socionomer.

Ramarna och lamineringarna vägledde också studenternas gränsarbete. Avhandlingen har visat att detta kunde vara både av konkurrerande och samarbetande karaktär (jfr Langley et al. 2019). Konkurrerande gränsarbete gav studenterna en känsla av åtskillnad från andra yrkesgrupper genom att de drog och förtydligade gränser. De empiriska kapitlen beskriver främst två typer av gränser: en jurisdiktionsbaserad och en kunskapsbaserad. Studenterna kunde dra jurisdiktionsgränser genom att framhäva socionomprogrammets bredd i relation till andra utbildningar och yrken. Att se angränsande yrkesgrupper som smala var en sådan gränsdragning. Under utbildningen kunde de också dra gränser som baserat på jurisdiktion för att motverka att andra yrkesgrupper skulle inkräkta på deras arbetsområde. Den andra typen av gräns var kunskapsbaserad. Studenterna drog exempelvis gränser utifrån en förmåga att se komplexitet och ha nära kunskap om människors situation. Gränsdragningar utifrån kunskap var sammanvävd med moral. Kunskap att förstå social utsatthet, liksom förmåga och vilja att ta arbetssubjektets perspektiv är uttryck för moraliska ställningstaganden. De säger något om vilket socialt värde arbetssubjektet tillskrivs (jfr Hasenfeld, 2000, s. 332–333). Den ambivalens studenter kunde uppleva av att se arbetssubjektet som objekt kan bero på att det inte låg i linje med deras moraliska uppfattningar. Analysen har även hintat om en tredje typ av gräns, nämligen en moralisk som inte är kopplad till socionomens kunskap. Sådana gränsdragningar markerade vad studenter betraktade som viktigt och värdefullt för de själva som personer. Att inte vara intresserad av

status och prestige, och förmåner kopplat till det kunde vara en sådan gränsdragning. Samarbetande gränsarbete kunde innebära att anpassa jurisdiktionsgränser efter arbetssubjektets önskemål. Det handlade också om att samarbeta mellan olika yrkesgrupper och verksamheter.

I tabell 5 sammanfattar jag analysens resultat.

Tabell 5 Sammanfattning av resultat

		START	ORIENTERING	AMBIVALENS	PRAKTIK
RAM		**hjälpande**	**hjälpande**	**hjälpande byråkratisk**	**hjälpande byråkratisk**
LAMINERING		*individuell*	*samhälls-vetenskaplig*	*beteendevetenskaplig*	*emotionell sammanbindande*
RESURS	**personliga**	samhällssyn allätarsmak personliga egenskaper	-	-	-
	kunskap	arbetslivserfarenhet utsatthetserfarenhet	samhällsvetenskap	beteendevetenskap juridik dokumentering	praktisk erfarenhet
	relationella	vänner och familj	lärare studenter	lärare studenter	kollegor samverkanspartners
DOMÄN	**Angränsande yrkesgrupper**	smala statusfokuserade	-	diagnosticerande konkurrenter	personer okänsliga överordnade
	Arbetssubjekt	hjälpbehövande	socialt utsatt mångfacetterat	objekt	person missbelåten
	Åtgärder	personliga möten	varierande i handlingsutrymme situationsanpassade	myndighetsutövning frånvaro av lagar och riktlinjer samtalsbaserade	regelstyrda metodflexibla situationsanpassade

Tabellen ger en översikt över socialiseringsprocessen. De resurstyper som den presenterar bör inte betraktas som de enda som socionomstudenter kan använda. Valet att fokusera på personliga resurser, kunskapsresurser samt relationella resurser var ett resultat av det abduktiva analysarbetet och motiveras med att de fångade centrala aspekter av socionomstudenters meningsskapande. Jag har exempelvis inte på ett djupgående sätt analyserat möjliga materiella resurser, som exempelvis kläder, även om detta berörs i kapitel sju. Möjliga resurser kopplade till genus är heller inte representerade i tabellen. Detta betraktar jag som ett intressant icke-fynd som jag resonerar vidare kring nedan.

Innan jag diskuterar studiens empiriska och teoretiska bidrag behövs en kommentar om datainsamlingen som kan ha bidragit till en viss snedvridning av resultatet. En sådan aspekt är att jag endast följde studenterna fram till deras VFU på termin fem. Den longitudinella designen är en styrka med avhandlingen då den låtit mig analysera professionell socialisering som process. Samtidigt är det troligt att den identitet som studenterna hade vid det laget inte var färdigformerad. Moment som kom senare kan ha bidragit till flera nyanser av deras professionella identitet. Jag observerade inte studenterna när de gjorde sitt vetenskapliga arbete på kandidatnivå. Inte heller observerade jag dem under termin sju då de läste mer specialiserade kurser på avancerad nivå. Mitt

selektiva fokus på den första, tredje och femte terminen var en nödvändighet givet projektets tidsramar. Samtidigt innebär det att jag gett utrymme åt vissa ramar och lamineringar och möjligen undgått andra. Det kan vara relevant att kommentera möjliga ramar som jag inte uppmärksammade.

Att observationer under kandidatuppsatsen inte genomfördes innebär att jag inte i hög utsträckning observerade en *forskningslaminering*. En sådan skulle kunna belysa forsknings betydelse för det sociala arbetets praktik, liksom möjligheten att jobba som forskare. Sverige har ett högt antal disputerade forskare i socialt arbete i relation till andra europeiska länder. Samtidigt är det mindre än en procent av alla socionomer som är disputerade (Dellgran & Höjer, 2016). Av egen erfarenhet vet jag att skrivandet av kandidatuppsats kan vara en ögonöppnare för forskning som en möjlig yrkesbana i socialt arbete. Observationer under kandidatuppsatsskrivandet hade kunnat ge en inblick i huruvida studenter uppmärksammar den möjliga professionella identiteten som forskare. Hur ser exempelvis förhållandet mellan en hjälpande och en forskningsram ut? Är de kompatibla i studenternas ögon, eller motsättningsfulla? Finns det studenter som överger tidigare ramar för en forskningsram? På termin sju läste studenterna dels en kurs om socialt arbete på samhällsnivå, dels en valbar fördjupningskurs. Den förstnämnda kursen innehöll kunskaper om samhällsplanering, samhällsarbete, sociala rörelser och opinionsbildning. Det är möjligt att denna kurs hade kunnat bidra till en *samhällsarbeteslaminering*. I likhet med den samhällsvetenskapliga lamineringen från termin ett är det troligt att studenterna här åter igen riktade sin uppmärksamhet mot samhällsstrukturer, men också fick kunskap om att förändra dessa som framtida socionomer. Synen på åtgärder kan sannolikt förändras här. Det är möjligt att fördjupningskursen på termin sju bidrar till en *specialistlaminering*. Då jag enbart observerade studenterna när de läste kurser på grundnivå kan detta ha bidragit till att den analys som presenterats ger bilden av att studenternas professionella identitet grundas på generalistkunskaper snarare än specialistkunskaper.

Förutom nödvändigheten att vara selektiv under fältarbetet kan analysen ha påverkats av Covid-19 och övergången till digital undervisning. Att observationer blev begränsade till formella situationer som seminarier kan ha gjort att den professionella identitet som presenterats återspeglar utbildningens förväntningar i hög grad. Studenter var i dessa situationer troligen mindre benägna att uttrycka sig skeptiskt gentemot utbildningen, jämfört med situationer där lärare inte var närvarande. Den professionella identitet som beskrivits är möjligtvis mer ideal än vad som hade varit fallet om jag fått möjlighet att i högre utsträckning observera studenter i andra sammanhang. Däremot kan observationer under seminarier och föreläsningar bidragit till inblick i identitetsformeringen som läroprocess i högre grad än vad jag ursprungligen planerat.

Återstoden av detta avslutande kapitel har fyra delar. I den första diskuterar jag studiens teoretiska ramverk och hur det bidragit till förståelsen av socionomstudenters professionella socialisering. I del två till fyra diskuterar jag på ett mer djupgående sätt studiens fynd. Jag presenterar tre begrepp som utmärker den professionella identitet som framträder i analysen. Dessa begrepp är dubbel ambivalens, epistemologisk ödmjukhet, och professionell underdog. Här ändras perspektivet något från att förstå studenters professionella socialisering som process till en mer fixerad bild. Vad säger analysen om det sociala arbetets professionella identitet på ett mer övergripande sätt? I den femte delen diskuterar jag studiens bidrag till forskning och professionell identitet i socialt arbete och professionell socialisering. Här diskuterar jag även implikationer för framtida forskning. I den sjätte delen diskuterar jag studiens implikationer för socionomutbildningen.

9.1 Professionell socialisering som laminering av ramar

Utgångspunkten för denna studie har varit att få ett inifrånperspektiv på socionomstudenters professionella socialisering. Det har varit studenternas subjektiva erfarenheter av att gå socionomprogrammet och deras tankar om socialt arbete som varit i fokus. Det har även varit av intresse hur studenter förhandlar uppfattningar om socialt arbete och konstruerar dessa uppfattningar i olika situationer. För att fånga detta har jag använt mig av etnografisk metod, där jag som forskare försökt sätta mig in i studenternas position under en längre period. Det har även varit nödvändigt med ett teoretiskt ramverk som är tillräckligt känsligt för individuella studenters erfarenheter samtidigt som det kan visa på övergripande mönster inom studentgruppen. En annan egenskap som jag önskat hos det teoretiska ramverket var att det skulle hjälpa mig att förstå förändringar av identitetsformering över tid.

Mitt huvudsakliga begrepp har varit ram. Som alla metaforer ger detta en viss förståelse för det fenomen som studeras, samtidigt som andra sätt att förstå undersökningsobjektet utestängs (jfr Liljegren, 2012b). En ram är en metafor från konstens värld. Ramar avgränsar konstverket från dess omgivning och riktar betraktarens fokus. Genom att vägleda betraktarens uppfattning om var konstverket börjar och slutar markerar ramar gränserna mellan konstens värld och vardags-världen (M. Persson, 2023, s. 56). Som metafor associerar begreppet ram således till perception. Lika viktigt som att markera vad betraktaren bör se så markerar ramar vad hon inte bör se, det vill säga saker som inte fastnat, ryms inom eller som är uteslutna från duken (Scott, 2019, s. 78). Som ett begrepp för att analysera meningsskapande och interaktion innebär en ram att behandla vissa aspekter av situationen som irrelevanta. För att ramen inte ska spricka krävs ett ömsesidigt arbete från situationens deltagare att dessa aspekter förblir i bakgrunden (M. Persson, 2023, s. 59).

Jag har visat hur socionomstudenter hanterar olika ramar och lamineringar under deras väg in i det sociala arbetets praktik. Det analytiska ramverket har gett redskap för att förstå vad som gör att studenters meningsskapande förändras och hur studenter förhandlar denna mening. Samtidigt har det inte varit tillräckligt raffinerat för att jag skulle haft möjlighet att rikta min egen uppmärksamhet mot ojämlikheter som påverkar studenters meningsskapande. Medan jag analyserat hur studenter använder personliga identitetsresurser för att konstruera ramar är det svårt att dra slutsatser om hur dessa hänger samman med studenters sociala positioner som kopplat till exempelvis etnicitet, ålder, kön och klass. Detta har dels att göra med begränsning i urval. En självselekterad och begränsad uppsättning studenter gjorde det svårt att på ett djupgående sätt jämföra identitetskonstruktioner mellan studenter med olika bakgrunder. I ett tidsbegränsat projekt som detta har jag också varit tvungen att göra avvägningar om analytiskt fokus. Förhoppningsvis kan framtida studier inspireras av det teoretiska ramverk som presenterats för att undersöka socionomstudenters skilda förutsättningar för att forma professionella identiteter. Särskilt begreppet identitetsresurser har potential för att göra det (se Nasir & Cooks, 2009; Gonsalves et al. 2022).

I analysen har jag skilt på ramar och lamineringar. Medan ramar har syftat på grundläggande förståelser för det sociala arbetets praktik, har de senare syftat på variationer och nyansskillnader i dessa förståelser. Lamineringar fångar extra tolkningslager på ramar. Detta sätt att analysera professionell socialisering på socionomutbildningen har haft två styrkor. För det första har det varit användbart utifrån utbildningens utformning som generalistutbildning. Det som studenterna såg på som utbildningens ”bredd” medför många lager av mening och variationer av förståelser. Som begrepp har lamineringar en fördel utifrån att socialt arbete som akademisk disciplin är mångfacetterat. Socialt arbete brukar beskrivas som en vetenskap med en komplex kärna (Sohlberg, 2013). Lamineringsbegreppet lämpar sig därför för att analysera professionell socialisering i utbildningar som inte hålls samman av ett enhetligt kunskapsparadigm. Man kan tänka sig att en specialiserad utbildning skulle innebära att studenter använder färre tolkningslager. Dessutom har lamineringsbegreppet varit användbart för att spåra en progression eller utveckling av studenternas professionella identiteter. Det möjliggör att förstå förändringar i studenternas identitetsformering och hur dessa förändringar är relaterade till utbildningens innehåll. Genom lamineringsbegreppet har det varit möjligt att analysera hur utbildningens progression över terminer återspeglas i studenternas meningsarbete.

Med begreppet resurser har jag syftat på det material som studenter använder för att konstruera ramar och lamineringar. De är symboliska objekt som förankrar en viss ram. Identitetsresurser är symboliska objekt som är viktiga för en viss identitet. De är begränsade och ojämlikt fördelade. Till skillnad från ramar och lamineringar är resurser del av en objektiv social miljö.

Resurser är något som individer har eller inte har, som antingen finns inom räckhåll eller inte. Individers tillgång till resurser beror på deras historia och sociala position. På så vis har jag kunnat belysa hur identitet både är något som konstrueras i ett socialt samspel och är bundet till materiella förutsättningar. Socionomstudenter konstruerar ramar både genom föreställningar och ideal om det sociala arbetet å ena sida, å andra sidan objekt i reella organisatoriska och socialpolitiska sammanhang.

9.2 Dubbel ambivalens

Ett första drag i den professionella identitet som studenterna formade var ambivalens. Ambivalens kan prägla professionella utbildningar på olika sätt. Det kan handla om att behöva förhålla sig till motsägelsefulla förväntningar som professionell (Kleinman, 1981). Det kan också syfta på hur arbetet kräver kontinuerlig anpassning efter situationen och föränderliga organisatoriska förhållanden (Everitt, 2018). Analysen visar att socionomstudenter behövde hantera en *dubbel ambivalens*. Det var en ambivalens som hade att göra med att hantera flera och ibland motstridiga standarder för handling. Men det var också en ambivalens som uppstod på grund av otydlighet och osäkerhet i arbetet som socionom.

Den första typen av ambivalens hade att göra med att de ramar och lamineringar som studenterna konstruerade kunde medföra motstridiga standarder för handling. Detta var som mest påtagligt mellan den hjälpande och den byråkratiska ramen. Den dominerande ramen när studenterna kom in på utbildningen var en hjälpande ram. Medan denna kom att bearbetas och omformas under utbildningens gång, hade den några grundläggande drag. Ett av dessa var dess relativt ospecificerade form. Som tidigare förklarats varierar graden av organisering mellan ramar. Vissa kommer med tydliga regler, andra enbart ett övergripande förhållningssätt (Goffman, 1986, s. 21). Den hjälpande ramen var av det senare slaget. I startfasen var studenterna inte nödvändigtvis intresserade av socionomprogrammet. Några hade sökt psykologprogrammet utan att ha kommit in. För någon var det den enda utbildning som passade just den terminen. Mer än att studenterna hade en utarbetad tanke om att bli socionomer råkade socionomprogrammet ligga inom den hjälpande ramens synfält. Det var ett passande val utifrån vad studenterna såg som sina styrkor och ambitioner. De såg på sig själva som personer som hjälper andra och som vill bidra till förändring. Detta återspeglar vad som i tidigare forskning beskrivits som socionomstudenters användning av *altruistiskt motivprat* för att motivera utbildningsval (Petersén, 2022). Genom att använda altruistiskt motivprat kunde de framställa sig själva i linje med vad de bedömde förväntades av dem som blivande socionomstudenter. Men som Petersén påpekar kan idéer om att hjälpa andra innebära olika aktiviteter med skilda betydelser beroende på

sammanhang. Det som föreliggande analys visat är att socionomstudenterna förenades i en föreställning om att hjälpa genom personliga och meningsfulla relationer. Det var, förutom att få läsa en bred utbildning, mötet med andra människor som de ville åt.

Att mötas har här en specifik innebörd. För det första innefattar det något mer djupgående än att enbart ha en instrumentell relation med personer som man vill hjälpa. Det kan således kontrasteras med vad Fine (2012, s. 22–23) kallar för roll-relationer, som exempelvis mellan kund och butiksbiträde. När personer ingår denna roll-relation har de att förhålla sig till tydligt definierade förväntningar. Relationerna kan vara anonyma men ändå uppnå sitt instrumentella syfte. Det vill säga, kund och butiksbiträde saknar ofta en gemensam historia som gör relationen meningsfull utöver själva handlandet av varor. Studenterna attraherades till socionomprogrammet utifrån möjligheten att få arbeta med relationer som är mer känslomässigt och moraliskt laddade än den typiska roll-relationen. Den relation som studenterna föreställde sig innan terminsstart påminde om en omvårdnadsrelation. Enligt Skeggs (1999, s. 109–110) har omvårdnad två komponenter. Dels innebär det att bry sig om personen, vilket kräver vissa personliga egenskaper och en relation till honom eller henne. Dels innebär det en praktisk omvårdnad i form av exempelvis hushållsuppgifter. Den hjälpande relation som socionomstudenterna föreställde sig var till skillnad från omvårdnadsrelationer relation mer fokuserad på förändring. Hjälpen var orienterad mot en framtid där något skulle se annorlunda ut än vad det gjorde i nuet.

Det kan här vara lämpligt att diskutera den hjälpande ram som studenterna kom till utbildningen med från ett genusperspektiv. Ramen återspeglade kulturella förståelser om feminitet som har att göra med ömsesidighet, empati och känslomässigt engagemang (jfr Cataldi & Tomatis, 2022, s. 5–6; Christie, 1998, s. 498–500). Med tanke på att könsfördelningen på socionomprogrammet ligger ganska jämt kring 85 procent kvinnor är det intressant att studenter själva inte tycktes lägga in en genusaspekt i den hjälpande ramen. De använde inte ofta genus som identitetsresurs. Det var endast vid ett fåtal tillfällen jag kunde observera att de såg genus som meningsbärande för sin professionella identitet. Jag vill ge ett exempel på hur det kunde se ut.

> Sanne berättar under ett seminarium hur hennes tidigare kollegor inte förstått att hon skulle byta bana från HR-konsult. Hon hade trott att de delade samma värderingar, men så hade inte varit fallet. ”Förlåt alla män i denna samling, men det var mest vita heterosexuella män i övre medelklass. De kunde inte förstå.”. Kollegorna hade frågat vad hon skulle göra som socionom, och undrade hur hon kunde överge den privata sektorn. ”Du fick ju så bra förmåner”, inflikar Simon skämtsamt. Sanne säger att det aldrig var någon som kallade socionom för ett lågstatusyrke, men att hon fick många konstiga reaktioner på det. När hon mött personer som jobbar med liknande arbeten som socionomer hade de varit mer uppmuntrande och peppande.

Här använde Sanne genus som resurs för att konstruera en hjälpande ram. Till sammanhanget hör att seminariet handlade om status och intersektionalitet, vilket troligen gjorde att resonemang som dessa låg nära till hands. Simons kommentar kan ha varit ett sätt att visa att han höll med Sanne, trots att han är man. Jag tolkar detta som en moralisk gränsdragning som hade att göra med vad man tycker är viktigt. Avhandlingens urval på 20 studenter, där endast tre var män, gör det svårt att dra slutsatser kring eventuella skillnader mellan manliga och kvinnliga studenter huruvida de använde genus som resurs.

Innan programstart var den hjälpande ramen idealistisk. Den var frånkopplad realiteterna av det sociala arbetets praktik på så vis att studenterna inte fokuserade på detta. Den byråkratiska ramen gav en form till studenternas ofta ospecifika idéer om att hjälpa. Formen definierades av lagar, regler och organisatoriska förutsättningar för det sociala arbetets praktik. Vidare definierades formen av procedurer som syftar till att standardisera arbetet på olika sätt. Den byråkratiska ramens innehåll var otydligt då det betydelsefulla var att dess form skulle kunna tillämpas på olika typer av innehåll. Ointresset för kvalitativt innehåll är det som kännetecknar en byråkrat, enligt Bauman (2000, s. 102–103). För studenterna som var motiverade att hjälpa människor till förändring bidrog detta till problem då den mänskliga aspekten av arbetet reducerades eller omvandlades till en instrumentell relation. Jag vill här stanna upp något för att resonera kring potentiella motsättningar i hur studenter såg på arbetssubjekt med en hjälpande respektive byråkratisk ram. Med en byråkratisk ram transformerades de människor som studenterna i startfasen såg som hjälpbehövande till objekt. Studenterna kunde se en risk att detta skulle bidra till en mindre personlig relation, där ett relationellt och situationsbaserat arbete skulle ge vika för ett processande av formella fall. Tidspress och begränsade resurser kunde göra relationen till arbetssubjekt mer ihålig än vad de föreställt sig. En byråkratisk ram riskerade bidra till vad Asplund (1987) kallar för abstrakt socialitet. Till skillnad från konkret socialitet, som innebär att individer responderar på varandras handlingar på ett engagerat och emotionellt sätt med syfte av att nå ett visst mål, saknar abstrakt socialitet ett yttre och förändringsorienterat mål. I den abstrakta socialiteteten ”pågår ingen specifik och målinriktad verksamhet, man producerar ingenting, löser inga problem, är inte i färd med att förändra världen” (1987, s. 171). Enligt Asplund är det just denna typ av kommunikation som gör att personer som arbetar med människor kan drabbas av utbrändhet. När studenterna under den ambivalenta fasen resonerade kring byråkratiska aspekter av arbetet såg de risker som kan förstås som grundade i abstrakt socialitet. Samtidigt kunde en byråkratisk ram göra arbetet målinriktat och effektivt i en positiv bemärkelse. Utredningar och beslut om insatser kunde vara nödvändiga för att hjälpa. Utredningsmallar som BBIC kunde betraktas som ett verktyg för att strukturera och ge fokus åt utredningsarbetet, vilket skulle gynna arbetssubjekt. Den byråkratiska ramen

var således tveeggad: den kunde ge hjälpen en välfungerande form men också hämma den personliga relation som studenterna värderade.

Den byråkratiska ramen bidrog till en juridifierad förståelse av det sociala arbetets praktik. Det innebar att studenterna uppmärksammade och lade vikt vid arbetets legala förutsättningar. Detta reflekterar den process som Rosén et al. (2022, s. 833) kallar för juridifiering som inramning, vilket innebär att individer betraktar sig själva och andra utifrån legala rättigheter och skyldigheter. För studenterna innebar den byråkratiska ramen att människors rätt till hjälp var villkorade av lagen, men även andra regler och föreskrifter. Det fanns en spänning mellan en substantiell rationalitet som innebär att göra rätt saker, och en formell rationalitet som innebär att göra saker på rätt sätt (jfr Jacobsson et al. 2020, s. 329).

Den andra typen av ambivalens socionomstudenterna behövde hantera har att göra med arbete med etiskt komplexa situationer. Arbetet skulle kretsa kring mänskliga problem, där det inte alltid skulle finnas tydliga lösningar. Åtgärder skulle behöva vara situationsanpassade och lösas allteftersom. Föreskrifter och processplaner kunde betraktas som hjälpmedel, samtidigt som dessa inte kunde täcka upp alla tänkbara omständigheter. På liknande sätt kunde studenter betona vikten av att anpassa metoder efter situation. Denna typ av ambivalens kan ses härstamma från vad Fargion (2006) kallar för en romantisk tankestil i socialt arbete. Det innebär att utföra socialt arbete med utgångspunkt i den specifika situationen. Förståelse för arbetssubjekt och handlingar växer fram under arbetets gång, snarare än med utgångspunkt i fastställda regler eller teorier. I likhet med lärarstudenter utvecklade socionomstudenterna ett perspektiv som innebar att åtgärder och förhållningssätt inte kan vara helt bestämda på förhand (Everitt, 2018, s. 19). I somliga fall var studenterna inte bekväma med detta ovissa förhållningssätt. Samtidigt var behovet av reflektion och förmåga att se olika perspektiv en källa för stimulans och något studenterna kunde värdesätta.

9.3 Epistemologisk ödmjukhet

I sin rena, icke-laminerade form medförde den hjälpande ramen ideal om ingripande. Som framtida socionomer ville studenterna förändra för individer och samhälle. På liknande sätt kunde en renodlad byråkratisk ram innebära en oproblematisk syn på det sociala arbetets praktik. Det fanns med en byråkratisk ram lagar och regler och socionomens uppgift var att tillämpa dessa. När dessa ramar laminerades med olika tolkningslager fick det sociala arbetets praktik fler dimensioner. En effekt av detta var att studenterna formade en ödmjukhet inför problems komplexitet. Det var en kunskapssyn karaktäriserad av *epistemologisk ödmjukhet*, vilket innebar att det inte fanns enkla svar eller lösningar på problem. Dessa hanteras genom att inta olika perspektiv samt ha

förmåga att försätta sig i arbetssubjekts och andra yrkesgruppers perspektiv. Detta innebär att studenterna såg det sociala arbetet som osäkert. Osäkerhet innebär att en del av verkligheten inte är institutionaliserad, att det finns situationer där det är svårt att förutse vad som kommer att ske (Aspers, 2018). Förändringar på samhällsnivå, som ändring av politiskt styre, ändring av lagar och politiska beslut, omvärldshändelser liksom specifika omständigheter kräver anpassningsförmåga. Kunskap i socialt arbete är från det perspektivet något ”fräscht, dynamiskt, och i behov av kontinuerlig uppdatering” (Liljegren, 2012a, s. 303, min övers.).

En aspekt av epistemologisk ödmjukhet var förmåga att sätta sig in i den andres perspektiv. Snarare än att komma med färdiga svar på vad som bör göras tränades studenterna i att varsamt utforska personens egen syn på sitt problem. För att göra det behövde de bortse från förutfattade meningar om hur saker och ting förhåller sig. När den hjälpande ramen laminerades med en samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig laminering förväntades studenterna se kunskap som något som skapas gemensamt mellan professionell och arbetssubjekt. Det innebar vidare att de handlingsorienterade aspekterna av den hjälpande ramen tonades ned för att istället betona vikten av att lyssna in och vara öppen för arbetssubjektets syn på situationen. Det jag har kallat för en utforskande positionering utgjorde på så vis ett professionellt ideal för studenternas framtida yrkesutövning. Likheter finns mellan den kunskapssyn som studenterna tränades i och vad Blumer (1969, s. 40–42) beskriver som ett utforskande förhållningssätt inom forskning. Detta innebär en förmåga att vara flexibel och lyhörd gentemot de som har bäst inblick i de omständigheter man som forskare vill undersöka. För studenternas del innebar det att vara lyhörda för människor som de vill hjälpa. Enligt Blumer bör ett utforskande förhållningssätt inom forskning successivt bli mer fokuserat och avgränsat när mer kunskap samlas in. De problem som studenterna skulle hantera var ofta svåra att avgränsa i tid. Även beslut inom myndighetsutövning kan behöva omprövas allt eftersom personens situation förändrades. Vidare mötte studenterna under VFU personer vars problem kunde vara svåra att finna en definitiv lösning på, åtminstone inom den tid de gjorde sin praktik. Det utforskande förhållningssättet följde därför inte nödvändigtvis en progression som leder till ett definitivt slut.

Att ta den andres perspektiv gällde även i förhållande till andra professionella. Konstruktionen av en sammanbindande laminering under VFU var viktig i det avseendet. Under praktiken kunde studenterna exempelvis behöva lära sig medicinska termer eller resonera om psykiatriska problem. Kommunikation med andra yrkeskategorier kunde bidra till en förståelse för de åtgärder som vidtogs. Att vara ödmjuk innebar i det här fallet att ta i beaktande andra professionellas synvinkel, även om de nödvändigtvis inte upplevde att andra professionella gjorde samma sak. Studenternas kunskapssyn var således pragmatisk i bemärkelsen att de kommunicerade på ett sätt som bidrog till att

verksamheten i sin helhet fungerade. De behövde lära sig om andra yrkesgruppers arbete för att hjälpa. Ödmjukheten inför att kunna sätta sig in i andra professionella kunskaper och perspektiv är ett sätt som socionomstudenter socialiseras till att ta sig an en gränsöverskridande roll i det sociala arbetets praktik (jfr Oliver, 2013).

En annan aspekt av epistemologisk ödmjukhet var att ifrågasätta kunskapsanspråk. Dessutom att beakta ambivalens och ovisshet i situationer där det inte går att veta vad som är bästa sättet att handla. Kanske kan detta förklara varför EBP inte verkade ha en framträdande betydelse för studenternas identitetsformering. EBP innebär en sammanvägning av olika kunskapskällor: forskning, praktisk erfarenhet och arbetssubjektets önskningar (Oscarsson, 2013, s. 223; jfr Socialstyrelsen, 2020, s. 11–13). Detta ligger i linje med synen på åtgärder som situationsbaserade och metodflexibla som studenterna formade. Samtidigt framstod just forskning om insatsers effekter inte som en central del av studenternas kunskapssyn, även om detta delvis kan ha att göra med det selektiva fältarbetet. Kanske kan detta ses ljuset av en nordisk och tysk forskningstradition i socialt arbete som är intresserad av det sociala arbetets epistemologi, nämligen hur kunskap skapas och sprids. Denna skiljer sig från en Anglo-Amerikansk tradition där forskningen är tätare knuten till det sociala arbetets praktik och hur den kan förbättras (Payne, 2005, s. 204–205).

9.4 Professionell underdog

Socionomstudenterna behövde navigera statusrelationer där de ibland upplevde ett underläge. De fick också uppfattningen att de skulle behöva hantera olika organisatoriska utmaningar för sitt arbete, som att ha begränsade resurser och handlingsutrymme. I detta skulle de hjälpa utsatta människor. Jag ville fånga dessa aspekter av den professionella identiteten med begreppet *professionell underdog*. Med detta begrepp vill jag komma åt hur studenter uppfattade och förhöll sig till utmaningar som dessa. En underdog kommer underifrån och har oddsen mot sig. Samtidigt ligger det något ärofullt över att vara en underdog. Det ger en möjlighet att utmana dominanta aktörer, liksom att sträva efter något gott.

När studenterna började socionomprogrammet var de ganska ointresserade av statusfrågor. Jag förklarade detta som ett resultat av den hjälpande ramen. En ram avgränsar en identitet, vilket innebär att vissa saker uppmärksammas och andra blir omärkta (M. Persson, 2023, s. 55–56). Med en hjälpande ram hamnade status i bakgrunden för studenternas meningsskapande. Istället framhävde de betydelsen av att kunna arbeta med något meningsfullt. När de under utbildningen fick kunskap om de professionella sammanhang de kommer arbeta inom blev det svårare att inte lägga märke till betydelsen av status. Begreppet underdog tar i detta avseende fasta på konkurrens och stridigheter om

jurisdiktion inom en professionell ekologi (Abbott, 1988; 2005). Det tar fasta på studenternas uppfattning att som socionomer behöva arbeta med yrkesgrupper som har en mer dominerande position. Den mest framträdande förklaringsmodell studenterna använde för att förstå sin underordnade ställning var inflytandet av medicinskt orienterad kunskap. Medicinska yrkesgrupper som läkare, sjuksköterskor, och psykologer ansågs ha mer legitimitet och inflytande över arbetet. Det förekom också att studenterna upplevde att deras egen jurisdiktion och kunskap inte respekterades. Studenterna kunde göra gränsarbete genom att ifrågasätta andra professionellas kunskapsanspråk. Att se angränsande yrkesgrupper som diagnosticerande (se tabell 5) var ett sådant gränsarbete. De lyfte fram sin egen förmåga att ha en helhetssyn och se komplexiteten av mänskliga problem. Studenterna kunde också göra gränsarbete genom att peka på sitt formella, definierad av lagstiftning och organisatoriska föreskrifter. Båda dessa gränsdragningsstrategier bidrog till att upprätthålla en respektabilitet i en underordnad position.

Den andra aspekten att vara underdog var att hjälpa människor med svåra organisatoriska förutsättningar. Socionomstudenternas professionella socialisering innebar att uppmärksamma hur det sociala arbetet är sammanflätat med en socialpolitik som formar förutsättningar för arbetet. De behövde upprätthålla en idealism trots ökade kunskap om utmanande organisatoriska och socialpolitiska sammanhang. Det handlade om hög arbetsbelastning, begränsade resurser och handlingsutrymme. De formade en uppfattning att detta kunde utgöra ett hinder för att hjälpa. Att de fick lära sig om NPM och dess inflytande på det sociala arbetets praktik var en bidragande orsak till denna syn. Det medförde en uppfattning att mycket tid skulle behöva läggas på dokumentation och byråkrati snarare än ha möten med arbetssubjekt. Medan studenterna formade en medvetenhet och gemenskap kring uppfattningen att de skulle möta svåra organisatoriska förutsättningar. Samtidigt var det inte nödvändigtvis bilden de mötte på VFUn, eller bilden som förmedlades till dem från yrkesverksamma socionomer.

Den tredje aspekten av professionell underdog var att arbeta för de som själva är underdogs, nämligen personer som är socialt utsatta. En viktig identitetsresurs i sammanhanget var en solidarisk samhällssyn. Den betonade vikten av att stå på de svagas sida och ta hand om sina medmänniskor. En annan viktig identitetsresurs var allätarsmak, som innebar att studenterna var öppna för många typer av yrken och målgrupper. Med allätarsmak var det inte viktigt huruvida en målgrupp hade låg social status i samhället. Det viktiga för studenterna var snarare att arbeta med något meningsfullt.

9.5 Kunskapsbidrag och implikationer för forskning

Avhandlingen tillför kunskap om professionell identitet och socialisering i socialt arbete och andra människobehandlande yrken. Den ger också ett teoretiskt bidrag till forskning om socialisering i allmänhet.

Tidigare forskning om socionomstudenters professionella socialisering har i stor utsträckning undersökt frågan med hjälp av enkäter. Denna forskning ger en bitvis otydlig bild av hur utbildningen påverkar studenter, då studiers resultat går åt olika håll och ibland inte visar på någon förändring alls (Freund et al. 2017; Landau, 1999; Segal-Engelchin et al. 2017; Terum & Heggen, 2016; Varley, 1963; Weiss, Gal & Cnaan, 2004; Varley, 1963). Ett metodologiskt bidrag till detta fält är att jag studerat socionomstudenters professionella socialisering etnografiskt. På så vis har jag försökt beskriva hur studenter tolkar, reagerar på och omförhandlar betydelser av vad det innebär att vara socionomstudent i olika sammanhang och hur de ser på sitt framtida yrke. Avhandlingen bidrar med en naturalistisk bild av socialiseringsprocessen och vad den kan innebära. Den visar att professionell socialisering innefattar fler saker än att studenter ska tillägna sig vissa värderingar och attityder (jfr Baretti, 2004). Analysen har visat att socialiseringsprocessen innebär en formering av handlingsförmåga, liksom ett gränsarbete gentemot andra yrkesgrupper. Värderingar och attityder är en del av denna handlingsförmåga och gränsarbete, men dessa behöver ageras och anpassas efter specifika sammanhang. Studenter kan förespråka professionella ideal om att exempelvis ha en helhetssyn eller bidra till arbetssubjektets självbestämmande. Under VFU kan de dock möta situationer där sådana ideal behöver anpassas efter situation och organisatoriska förutsättningar. Socionomstudenters professionella socialisering innefattar således en pragmatisk idealism, det vill säga en idealism som behöver anpassas efter konkreta förutsättningar i praktiken (Becker et al. 1961, s. 439–441). Avhandlingens mer induktiva forskningsdesign har också visat att den professionella identiteten som socionom är motsägelsefull. Socionomstudenter behöver hantera motstridiga handlingsnormer och dilemman kopplade till det sociala arbetets praktik. Kanske kan kvantitativa studiers mångtydiga resultat ses i detta ljus. En operationalisering av professionell identitet i socialt arbete behöver ta i beaktande både hjälpande och byråkratiska handlingsnormer.

Tidigare forskning har visat att socialarbetare upplever en låg statusposition (Beddoe, 2011; Beddoe et al. 2019; Cootes et al. 2022; Emprechtinger & Voll, 2017; Krag-Rønne Mannsåker et al. 2022; Moorhead 2018). Avhandlingens andra mer framträdande kunskapsbidrag är att socionomstudenter redan under utbildningen skapar en professionell identitet som förehåller sig till en låg statusposition. Jag vill resonera kring tre aspekter av denna slutsats. Den första är att studenter går från att betrakta status som något i bakgrunden för deras identitet till att bli mer statusmedvetna. Begreppet professionell underdog strävar efter att fånga den mening socionomstudenter tillskriver sin professionella status. Analysen ger stöd för slutsatsen att tilltagande

statusmedvetenhet kan slå över till överkänslighet för statusrelationer. Denna överkänslighet yttrade sig genom att studenters uppfattningar status om inte nödvändigtvis fick stöd av erfarenheter under VFUn. Denna bild påverkades kanske av de VFU-platser som fanns representerade i mitt urval. De två studenter som på ett tydligt sätt upplevde en negativ statushierarki gentemot medicinska yrkesgrupper gjorde båda VFU som biståndshandläggare, ena inom funktionsstöd och den andra inom äldre. Den andra aspekten jag vill lyfta fram är att tilltagande statusmedvetenhet verkade bidra till sammanhållning. Detta kan tolkas som att studenterna använde positionen som professionell underdog som en symbolisk resurs, till exempel genom att ifrågasätta andra yrkesgruppers kunskapsanspråk. Epistemologisk ödmjukhet, det vill säga en förmåga att beakta komplexitet, sätta sig in i andras perspektiv och hantera osäkerhet, var ett sätt att göra det. En tredje aspekt som bör lyftas har att göra med hur studenterna kunde slå vakt om sin jurisdiktion när de upplevde att denna inte respekterades. När de upplevde att så var fallet kunde de använda en byråkratisk ram för att markera dessa. Detta stödjer forskning som visar att socionomer och andra professionella kan luta sig mot en lagar, regler och organisatoriska föreskrifter för att dra gränser om de bedömer att det gynnar dem i den specifika situationen (Liljegren, 2012a; jfr Alvehus et al 2021, s. 208).

Ett tredje kunskapsbidrag rör vikten av praktisk erfarenhet för socionomstudenters professionella socialisering. Sedan tidigare vet vi att socionomstudenter kan känna sig dåligt förberedda att börja arbeta (Campanini et al. 2012; Tham & Lynch, 2014) och att praktisk erfarenhet är viktig för att nyexaminerade socionomer ska känna sig säkrare som professionella (Moorhead, 2019; Tham & Lynch, 2020). Analysen bidrar till dessa studier genom att ge en djupare förståelse för på vilket sätt praktisk erfarenhet bidrar till identitetsformeringen. Av studiens resultat framkommer att praktisk erfarenhet är en viktig identitetsresurs för att studenter ska lära sig känslohantering. Medan studenter kunde framhäva vikten av personliga egenskaper för att hantera svåra och känsloladdade möten med människor, kunde de också se det som något som kräver erfarenhet. Habituering av känsloregler genom upprepad erfarenhet av möten med arbetssubjekt tycks vara viktigt för att studenter ska känna sig bättre förberedda. Denna observation bidrar till forskning om professionell socialisering i andra människobehandlande yrken. Även nyexaminerade läkare kan trots stora praktiska inslag på läkarprogrammet uppleva sig dåligt förberedda för de kritiska situationer yrket innebär (Lindberg, 2012, s. 48, 55–56). Avhandlingens ramperspektiv och betydelsen av en emotionell laminering kan ge redskap för att studera förberedelser för känslomässiga påfrestningar.

Min förhoppning är att denna avhandling ger ett teoretiskt bidrag till forskning om socialisering. Det teoretiska perspektiv som presenterats bidrar till förståelse om hur ramar har betydelse för identitet. Analysen ger stöd för värdet av att undersöka hur ramar vägleder individer med en viss identitet att

uppmärksamma vissa saker och utesluta andra (M. Persson, 2023). Den visar att socialiseringsprocesser kan innebära förändringar i uppmärksamhet, som när studenterna till en början höll status i bakgrunden men kom att bli mer uppmärksamma på det. I relation till professioner visar analysen att ramperspektivet också är användbart för att förstå vad som uppmärksammas hos arbetssubjektet. Att se arbetssubjektet som person innebar exempelvis att se människan framför problemet. Guhin et al. (2021) efterlyser forskning som belyser betydelsen av normer och värderingar för socialisering, utan att för den delen bortse från människors agens som ett funktionalistiskt perspektiv tenderar att göra. I linje med detta har jag byggt vidare på Winchester och Guhins (2019) konceptualisering av normativa ramar. Genom att förstå ramar som konstruerade med identitetsresurser är det möjligt att analysera ojämlika villkor för socialisering. De symboliska objekt som sätts samman till ramar är från det perspektivet begränsade och ojämlikt fördelade (jfr Lee Wood et al. 2018). Beroende på social position har individer olika identitetsresurser till hands.

Framtida forskning om socionomstudenters professionella socialisering kan i större utsträckning beakta motstridiga aspekter av det sociala arbetet. Vidare kan variationer av identitetspositioner bland studenter undersökas. Detta skulle kunna göras med ett intersektionellt perspektiv för att se hur sociala positioner som kön, klass, etnicitet och ålder inverkar på identitetskonstruktioner. Som jag förklarat ovan ger begreppet identitetsresurs bra möjligheter för att göra det. Med utgångspunkt i den analys som här gjorts utifrån ramar kan forskning med ett intersektionellt perspektiv analysera relationen mellan studenters sociala positioner och de identitetsresurser som de har tillgång till. En sådan analys skulle kunna belysa hur somliga har möjlighet att konstruera vissa ramar och lamineringar, medan andra har svårare att göra det på grund av att de saknar specifika resurser. Intersektionell forskning skulle också kunna analysera skillnader inom studentpopulationen på en mer strukturell nivå. Kvantitativa studier har möjlighet att undersöka ett representativt urval av socionomstudenter och ge kunskap om vad som kännetecknar studenter som i högre utsträckning distanserar sig respektive omfamnar olika ramar som den professionella socialiseringen medför.

Förutom forskning om socionomstudenters professionella socialisering som process väcker analysen frågor om övergången mellan utbildning och arbetsliv. De begrepp som presenterats i detta slutkapitel – dubbel ambivalens, epistemologisk ödmjukhet och professionell underdog – ger ett analytiskt fokus för att förstå nyexaminerade studenters erfarenheter av att börja jobba som socionomer. Hur hanterar de exempelvis dubbel ambivalens när de kommer ut i arbetslivet, och i vilka sammanhang upplever de denna som problematisk respektive givande? Här vore jämförande studier mellan olika typer av verksamheter relevanta. Om studenter sätter ett värde i att arbeta relationellt och resonera utan tydliga svar skulle hög grad av byråkratisering och

standardisering innebära en större utmaning för den professionella identiteten. Detta ger redskap för att förstå hur socialarbetare upplever sitt arbete som mer eller mindre meningsfullt (jfr Tham & Kåreholt, 2023).

9.6 Implikationer för socionomutbildning

Innan jag diskuterar avhandlingens implikationer för socionomutbildningen vill jag nämna att jag har undersökt studenternas erfarenheter och meningsskapande under utbildningen. Jag har inte undersökt undervisningen från ett pedagogiskt perspektiv. Inte heller har jag haft som syfte att utvärdera det specifika socionomprogram där jag bedrev fältarbete. I den mån lärare framträder i analysen har det varit utifrån deras roll som relationella identitetsresurser. Det vill säga, jag har försökt förstå hur studenter kan använda lärare för att konstruera en viss ram. Jag har betraktat lärare som meningsgivare (Ashforth & Schinoff, 2016, s. 118), det vill säga att de som representanter för utbildningen kunnat influera studenters professionella socialisering. Med det sagt är kan det vara relevant att diskutera hur den analys som presenterats kan förstås som en läroprocess. Vidare är det relevant att sätta analysen i ljuset av diskussioner om socionomutbildningen och dess innehåll.

9.6.1 Konstruktion och laminering av ramar som läroprocess

Det ramperspektiv som presenterats i avhandlingen har jag använt för att studera studenternas identitetsformering som socionomer. Jag skulle här vilja resonera om hur detta kan tolkas som en läroprocess. Denna kan ses som bestående av tre steg. Steg ett är att modellera ramar och lamineringar med hjälp av identitetsresurser. Steg två är att positionera sig gentemot dessa. Steg tre är att tillämpa dem i det sociala arbetets praktik.

Steg ett innefattar modellering av ramar och lamineringar. Att modellera en ram innebär att ha en ram redo för framtida situationer. ”A model of a frame is *not* the frame itself, but the knowledge and ability to compose and/or describe the frame” (Lee Wood et al. 2018, s. 250). Som Lee Wood påpekar kan modellering av ramar göras explicit, exempelvis som när gruppmedlemmar diskuterar hur de ska hantera en viss fråga eller genom att skriva ned instruktioner. Modellering kan också ske mer omedvetet genom att en individ återkommande behöver hantera en ram och på så viss lär sig handla utifrån den. När studenter diskuterar ett etiskt dilemma, eller hur ett socialt problem bör förstås, gör de en explicit modellering av en ram. Ramen modelleras genom öppen diskussion. De modellerar också ramar omedvetet genom att ta del av utbildningens lärostoff och göra VFU.

Det andra steget i läroprocessen är att positionera sig gentemot modellerade ramar. Från en lärosynpunkt är det inte tillräckligt att konstruera en viss ram.

Det är möjligt att ha en gemensam definition av situationen utan att äga förmåga att agera i enlighet med den. Jag har använt begreppet utforskning för att visa hur studenter kan vara osäkra på hur de bör handla i enlighet med en ram. Begreppet utforskning hjälper att förstå hur studenter prövar ramar som socionomidentiteten medför. Det innebär resonera kring olika sätt att göra socialt arbete. Det är möjligt att moment på utbildningen triggar en utforskande positionering i olika grad. Etiska dilemman tycks vara ett inslag på utbildningen där studenter kan inta en utforskande positionering. Upplägget på sådana övningar, där det saknas självklara svar på vad som är rätt och fel, kan kräva utforskning. En distanserande positionering innebär att inte acceptera en ram. Huruvida detta är önskvärt eller inte beror på vilken ram det är frågan och från vilket perspektiv man bedömer situationen. Från ett utbildarperspektiv är det önskvärt att studenter omfamnar de ramar och lamineringar som utbildningen förespråkar.

Det tredje steget är tillämpning. Att tillämpa en ram är det samma som att tillämpa de förmågor som rammodelleringen inneburit (Wood et al. 2018, s. 251). Studenter tillämpar ramar när de gör VFU och när de börjar arbeta som socionomer. I dessa sammanhang använder de ramar och lamineringar som modellerats under utbildningen, exempelvis genom praktiska övningar och seminariediskussioner. Troligen är detta inte alltid en smidig process, där modellerade ramar felfritt passar för att hantera situationer i praktiken. Som analysen visat kan en ram korrespondera sämre med vissa aspekter av praktiken. Somliga ramar kan bli mer framträdande än andra. På samma vis som socialiseringsprocessen inte är avslutad fortsätter nyexaminerade socionomer att lära sig i praktiken. Som Paré och Le Maistre (2006, s. 370) påpekar är detta lärande av annan sort än den under utbildningen. Det senare är ordnat och strukturerat på ett uttänkt och kontrollerat sätt. Kunskapen är formaliserad i teorier, perspektiv och modeller. Lärande genom arbete är i större utsträckning slumpartat och beroende på situationer som behöver hanteras. Till skillnad från utbildningen får handlingar i praktiken direkta konsekvenser som socionomer kan lära sig av. Skillnader som dessa kräver enligt Paré och Le Maistre ett mer aktivt lärande där nyexaminerade socionomer engagerar sig i verksamheten och interagerar med kollegor och samverkanspartners. I linje med detta visar föreliggande analys på hur praktisk erfarenhet, kollegor, och samverkanspartners är viktiga identitetsresurser för socionomstudenter. Troligen fortsätter de att vara det som nyexaminerade socionomer.

Som generalistutbildning ska socionomprogrammet förbereda studenter för en komplex verklighet och social problematik (Högskoleverket, 2009, s. 27). Från ett så kallat nyttoperspektiv på utbildning, som framhäver att utbildning bör ge studenter nödvändig kompetens för en framtida anställning (Lindberg, 2012, s. 53–54), kan varje ram och laminering ses som ett verktyg i form av kunskaper och färdigheter som studenter kommer ha till hands som socionomer. Här är det troligen viktigt med ett flexibelt förhållningssätt till olika

ramar och lamineringar. Olika situationer och problem kan bäst lösas med tyngdpunkt i en viss ram eller laminering. Detta förutsätter att de olika tolkningslagren inte stelnar i en rigid ordningsstruktur, där vissa lager har företräde framför andra. Modelleringen av flera ramar och lamineringar kan också ses från ett bildningsperspektiv på utbildning, som menar att utbildning ska skapa fritt och kritiskt tänkande individer som kan delta i samhällslivet (Lindberg, 2012, s. 53–54). Min avhandling ger stöd för att detta är en aspekt av den professionella identitet som socionomstudenter socialiseras till. Att kunna se från nya perspektiv och reflektera tycktes vara en central del av studenternas professionella kunskap. Från ett bildningsperspektiv är sådana egenskaper också värdefulla i sig.

9.6.2 Studenters professionella identitet och utbildningens innehåll

I skrivande stund är dryga 20 år sedan Högskoleverket genomförde en stor utvärdering av socionomutbildningen (Högskoleverket, 2003). Redan då hade socionomprogrammet ett högt antal sökande, och utbildningarna höll på att expandera i studentintag. Då som nu var största andelen av studenterna kvinnor. Ganska nyligen hade socionomprogrammet slagits samman med utbildningar inom social omsorg, det vill säga äldre och funktionshinder. När avhandlingen nu närmar sig sitt slut kan det vara intressant att se hur den bild som Högskoleverket målade upp 2003 avspeglas i analysen. Jag skulle vilja ta fasta på två saker i detta avseende. Den första handlar om den kunskapssyn som jag kallar för epistemologisk ödmjukhet. Högskoleverket (2003) tar avstamp i en utvärdering av samma myndighet som gjordes 1999/2000. I den hade det framförts att utbildningen gav för stort utrymme för kvalitativa, tolkande och reflekterande perspektiv och förmågor. Detta menade även bedömargruppen i den nya utvärderingen, och påpekade att det kan ha negativa konsekvenser för studenternas professionalitet. Man menade att fokus på socionomprogrammet tycktes ligga på att förstå processer och tolka utsagor. Förmågan att tolka kvantitativa data fick stå tillbaka.

> Man kan rent av se något av en ond cirkel där den relativt svaga ambitionen från socionomprogrammets sida förstärks av studenternas ointresse för kvantitativ analys. Detta innebär enligt bedömargruppens mening en rätt olycklig insnävning av socialarbetarnas professionalitet – om utbildningen bidrar till deras oförmåga att medverka i insatser för att bedöma ”resultaten av det sociala arbetet”. (Högskoleverket, 2003, s. 52–53)

Då jag inte följde studenterna i metodkurs eller när de skrev kandidatuppsats saknar jag uppgifter om huruvida studenterna använde mestadels kvalitativa eller kvantitativa forskningsmetoder. Däremot tycks en epistemologisk

ödmjukhet som analysen beskrivit reflektera Högskoleverkets bedömning. Studenterna värderade en förmåga att ta den andres perspektiv och reflektera kritiskt. Samtidigt som forskning var grund för lärande på utbildningen observerade jag inte ofta studenter prata om huruvida en åtgärd hade vetenskapligt belagda effekter eller inte. Det jag ovan beskrev som en frånvaro av en forskningslaminering innebar att studenterna inte ofta efterfrågade vetenskapliga studier för att vägleda sitt handlande. I ljuset av kommande ändringar av socialtjänstlagen, som innebär att verksamhet inom socialtjänst ska bedrivas i enlighet med vetenskap och beprövad erfarenhet (Socialdepartementet, 2024, s. 243), är det möjligt att frånvaro av en forskningslaminering i studenternas professionella identitet går på tvären med kommande kraven på vetenskap och beprövad erfarenhet. Detta bör dock ses som ett tentativt resultat som kan ha att göra med fältarbetets selektivitet.

När Högskoleverket (2003, s. 22) gjorde sin översyn av socionomutbildningen pekade den på att socionomprogrammet inte förmedlade en tillräckligt positiv bild av studenternas framtida yrke. Studenters upplevelse av att de får en negativ bild av det yrke som väntar dem får visst stöd även i föreliggande analys. Hur de förhåller sig till detta tycks däremot variera. Vissa kunde uppskatta en ärlighet från lärarnas sida angående det sociala arbetets realiteter. Samtidigt tycktes det som att andra kunde se det som mer negativt och uppleva att det skadade motivationen. En implikation av detta är att utbildare står inför uppgiften att balansera mellan att uppmärksamma studenter på utmaningar i det sociala arbetets praktik, utan att bidra till pessimism. Det är också värt att fundera kring implikationerna av att studenter tycks bli mer statusmedvetna. Det finns en risk för en överkänslighet för statushierarkier, särskilt gentemot medicinska yrkesgrupper.

En sista implikation för socionomutbildning rör betydelsen av kontakt med det sociala arbetets praktik. Avhandlingen har identifierat flera viktiga identitetsresurser som är bundna till praktiken. Kollegor i form av handledare och samverkanspartners under VFU var en sådan. Här vill jag lyfta betydelsen av kontakt med kollegor från andra verksamheter för att utveckla en förståelse för deras arbete. Som Paré och Le Maistre, (2006, s. 375) påpekar är sådan kontakt viktig just för att olika yrkesgrupper kan skilja sig åt i värderingar, mål och sätt att utföra arbetet. Förmågan att arbeta sammanbindande tycks vara en förmåga studenter till stor del utvecklar under VFU. Praktisk erfarenhet var också viktigt för att lära sig känslohantering. Habituering, där känsloregler blir integrerade i studenternas professionella identiteter genom repetition och praktisk erfarenhet (Wettergren & Blix, 2022, s. 975), verkar vara en viktig del av läroprocessen. Det är möjligt att ett ökat fokus på känslohantering även i utbildningens teoretiska moment, liksom samtalsövningar och rollspel, kan bidra till att studenter både känner sig bättre förberedda på VFU och på det sociala arbetets praktik.

9.7 Socionom på nytt

> Klienter kan uppleva att det som upplevs som småprat eller som sagts i förtroende får stor betydelse i text.

Så löd punkt i lärarens Power Point under en föreläsning om dokumentering i socialt arbete. Hon framhävde hur komplext det kan vara att formulera sig när man skriver om klienter. Ordval, liksom vad man väljer att upprepa, ger en bild av klientens situation och hans eller hennes problematik. I fältanteckningen påpekade jag för mig själv hur citatet fick mig att tänka på etnografens roll. Det handlar inte bara om att regelbundet göra etiska avvägningar, som att bedöma huruvida något sägs till en som forskare, vän, utomstående eller någon blandning av dessa. Det handlar också om betydelsen av skriftlig framställning. Som etnograf har jag inte behövt förhålla mig till en utredningsmall. Inte heller har jag varit bunden till artikelformat, eller strama föreskrifter kring form. Däremot har betydelsen av att reflektera kring språk, vad som ska lyftas fram och vad som ska utelämnas eller tonas ned, varit den samma. På samma sätt som arbetssubjekt påverkas av hur de framställs i det sociala arbetets skriftliga praktiker (jfr Juhila & Abrams, 2011), så har etnografisk forskning en påverkan på dem som forskas om. De kan läsa och reagera på det som skrivits. En etnografi är också en text som fastslår något om de personer eller grupp den handlar om. Det fastslagna är något som personerna eller gruppen behöver förhålla sig till. Forskningsresultatet växelverkar med forskningsobjektet (Hacking, 1999). Samma dag som detta skrivs föreläste jag för en socionomklass om avhandlingens resultat. Det var första gången jag pratade om slutgiltiga, snarare än tentativa resultat. Jag pratade om ramar, och hur dessa påverkar hur studenter ser på det sociala arbetets praktik. För att hålla en röd tråd gav jag exempel på hur studenternas syn på angränsande yrkesgrupper förändras under utbildningen. Jag berättade om slutsatsen att socionomstudenter formar en identitet som professionell underdog. En i publiken påpekade att det kan vara problematiskt att socionomstudenter inte inser hur viktig socionomens roll är för samverkan, vilket jag instämde i. Medan jag redogjorde för resultat, och försökte resonera kring vad studenten påpekade, kände jag mig något obekväm. Jag var i färd att bidra till den statusmedvetenhet som jag i texten ovan problematiserat. Det var en konkret erfarenhet av den skrivna textens påverkan, vilket de studenter jag följt fick lära sig under föreläsningen om dokumentering.

I kapitel fem beskrev jag min egen socionombana som perifer. Socionomidentiteten var för mig en icke-identitet. Jag *var* inte socionom, även om jag hade gått utbildningen. Denna avhandling har delvis fått mig ompröva denna uppfattning. Då och då under avhandlingsarbetet återkom jag till beröringspunkterna mellan den professionella identitet som studenterna var i färd att forma och etnografiskt fältarbete. Mot slutet av analysarbetet framstod det

mina informanter såg som meningsfullt med socialt arbete, och vad jag själv såg som meningsfullt med forskning, som påfallande lika. Vi delade en vilja att träffa människor och arbeta genom relationer. På liknande sätt tränades vi att försätta oss i andras perspektiv, utan att låta förutfattade meningar komma i vägen för förståelse. Detta var första gången jag gjorde etnografiskt fältarbete, och jag gör inga anspråk på att ha bemästrat det som krävs för att vara en bra etnograf. Praktisk erfarenhet tycks vara en betydelsefull identitetsresurs för både etnografer och socionomstudenter. Kanske är den största likheten mellan etnografi och socialt arbete att båda är en form av praktik. Få gånger under tiden som doktorand har forskningen känts så konkret som under fältarbete på campus. Att umgås med riktiga människor i riktiga situationer är väsentligt annorlunda än att läsa och skriva om dem. Det spelade nästan ingen roll huruvida en dags fältarbete genererat intressanta observationer eller inte. Att ha varit där kändes konkret och produktivt nog. Det har blivit tydligt att vikten av att komma ut på fält och träffa människor var något jag delade med många av studenterna. Ju längre avhandlingsarbetet pågick, desto tydligare blev det att min professionella identitet som forskare i socialt arbete inte låg särskilt långt borta från studenternas. Vi genomgick parallella socialiseringsprocesser där slutmålen inte var tydligt åtskilda.

The Ideal(istic) Bureaucrat

The aim of this thesis is to investigate the professional socialization of social work students. Whereas previous research has largely studied this using quantitative research designs, the thesis does so from a micro-perspective. It seeks to understand how social work students experience and make sense of their education and future profession, as well as how they negotiate and learn to enact a professional identity through interaction. Drawing on a symbolic interactionist approach, the thesis is guided by three research questions:

1. What frames do social work students use to make sense of social work practice, and how do these frames change over time?
2. What resources do social work students use to construct frames?
3. How do social work students do boundary work towards adjacent occupations?

Socialization as construction of frames

The thesis presents a theoretical framework for studying professional socialization. The concept of frames refers to schemes of interpretation that individuals use to make sense of situations. A frame answers the question "what is it that's going on here?" (Goffman, 1986, p. 8). However, frames are also used to make sense of practices, providing standards for how a certain practice should be done and be felt (Winchester & Guhin, 2019). In this thesis, I regard socialization as a process in which individuals construct frames that are relevant to an identity and its practices. Through socialization, individuals also learn knowledge and skill necessarily to act according to a frame. *Laminations* are additional layers of interpretation that add meaning to frames (Scott, 2015, p. 77). As frames are laminated, they provide a slightly different meaning than they originally did.

I conceptualize frames as having a bearing on identity in three ways. First, frames are normative, providing standards for how to act and feel. Second, they channel attention by making some things relevant and others irrelevant to the identity. Thus, a frame influences what is in the foreground and what is in the background for individuals' meaning-making (M. Persson, 2023, p. 59). Third, frames guide boundary work, namely the activities through which collectives create a sense of distinction and cohesion (Owens et al. 2010, s. 491).

Frames and laminations are constructed through symbolic objects that evoke a definition of the situation (see Lee Wood et al. 2018). I use the concept of identity resources to refer to objects that are useful for and valued by an identity and its practice. These can be material and located in an external environment, as well as being bound to individuals (Nasir & Cooks, 2009, p. 43). I distinguish between *personal resources*, *knowledge resources*, and *relational resources*. Personal resources stem from previous experiences and individuals' social positions. Knowledge resources are theoretical and experience-based knowledge and skills. Relational resources are personal contact with individuals that are meaningful for a certain practice. Relational resources can be important to create a sense of belonging, as well as functioning as role models (Nasir & Cooks, 2009, Gonsalves et al. 2022).

Lastly, I use the concept of footings to analyse how students relate to frames and laminations. Through footings, individuals signal how they orient themselves to the dominating frame (A. Persson, 2019, p. 65). Individuals can *distance* themselves from a frame or *embrace* it (cf. Snow & Anderson, 1997; Goffman, 1961). I introduce the concept of *exploration* to analyse how students try to apprehend the frame, to discover its various aspects and learn to act accordingly.

Ethnography on a social work program

To study social work students' professional socialization from a micro-perspective, an ethnographic approach was employed. This consisted of participant observation and interviews with a group of social work students in a larger class. The empirical material centres around 20 students that were recruited to the study. I conducted yo-yo fieldwork (Wulff, 2002), which targeted the following semesters: the first, beginning of the third, end of the fourth, and the fifth. The social work program consists of seven semesters in total. This facilitated an understanding of the socialization process as it unfolded over time. I conducted approximately 270 hours of field observations, both on campus and digitally on Zoom. The latter was an adaption to remote teaching due to the Covid-19 pandemic.

In addition to field observations, the analysis builds on 25 interviews with a sub-sample of nine students. These were conducted the week before the start of the program (one of these was conducted two days into the academic year), as well as at the end of the first semester and during field placement in the fifth semester.

Four phases of professional socialization

The analysis describes four phases of the socialization process: start, orientation, ambivalence and practice. Each phase was characterized by the use of certain frames and laminations, constructed through the resources that were available during that time. The former influenced how students conceived of three social work domains: *adjacent occupations*, *work subject*, and *interventions*. Adjacent occupations refer to the professions and occupations involved in social work practice. Work subject refers to those people that are target of social work services. Interventions refer to the ways social workers deal with the work subject's problem. Depending on the frames and laminations students constructed, these domains took on a different meaning and required a certain approach.

Start

This was the week prior to the start of the semester. At this stage, students used resources from previous experiences and personal backgrounds with which they constructed a *helping frame* where they wanted to help people. This frame had an *individual lamination* meaning the students mainly wanted to work on an individual level through personal relations.

With a helping frame, students viewed the work subject as *in need of help*. An important resource to construct this understanding was a *solidary view on society* that stressed on taking care for people in need. Another resource was the *experience of being vulnerable.* With a helping frame, students viewed interventions as *personal encounters*, expressing a wish to work through meaningful relations with people. This stage involved an initial boundary work to define a professional identity. Viewing adjacent occupations as *narrow* meant that students depicted the social work program as "broad". They valued how it could lead to a variety of professional roles. They also viewed adjacent occupations as *status focused*. With a helping frame, status was deemed irrelevant for most students. It was placed in the background and not viewed as important for their professional identity (cf. M. Persson, 2023). Rather, the students were interested in working with something meaningful and to grow on a personal level.

Orientation

The first semester was an orientation phase. With the knowledge resource *social science* and the relational resources *teachers* and *students*, students constructed a *social scientific lamination* on the helping frame. This meant they started to see social work practice through a lens of social scientific knowledge. With this lamination, they regarded the work subject as *socially vulnerable* and *multifaceted.* The first meant to see the influence of social

circumstances on social problems. The latter meant to see the work subject as humans with different qualities and experiences.

With a social scientific lamination on the helping frame, students viewed interventions as *varied in discretion* and *adapted to situations*. With increased knowledge of organizational and socio-political contexts of social work, students became more attentive to challenges they would face as professionals. That involved a restricted acting space due to rules and lack of organizational resources.

The social scientific frame meant that the helping frame started to become professionalized, as students developed a theoretically grounded understanding of social work.

Ambivalence

The ambivalent phase stretched from the second to fourth semester. In addition to the helping frame, students constructed during this period a *bureaucratic frame*. Social work was not only about helping, but also a bureaucratic practice. They constructed this frame with knowledge resources such as knowledge about *law* and *documentation*. The helping and bureaucratic frames were laminated with a *behavioural science lamination*, which added to the previous two laminations.

Ambivalence arose when the two primary frames contradicted each other. For example, with a bureaucratic frame students saw the work subject as an *object*. This contrasted with students' wish to work through meaningful relations, as well as viewing the work subject as someone with unique qualities and experiences. Viewing the work subject as object contradicted students' wish to work with personal relations to achieve change. This view was less ideal than students' previous views on the work subject. They could see it as a risk while starting to work as social workers, particularly in the social service sector. When this view contradicted their ideals, they could also distance themselves from the bureaucratic frame.

At this stage students gained more knowledge about other professionals engaged in social work practice. Their boundary work became more focused towards neighbouring professions. Whereas issues concerning status during the start phase had been pushed into the background, they now became more salient and something they needed to address. They learned about "dominating discourses" that influenced social work practice, such as medicine and law. Viewing adjacent occupations as *diagnostic*, students draw boundaries based on their own ability to consider complexity and to have intimate knowledge of the work subject's situation. They also saw adjacent occupations as *competitors*, meaning they saw a need to defend their jurisdiction from encroachment. The bureaucratic frame offered possibility to clarify their formal jurisdiction as social workers.

During this period, students saw interventions as *exercise of authority*, which involved applying laws and regulations, as well as documenting and investigating. They also saw interventions as involving an *absence of laws and guidelines*. As social workers, they would encounter complex situations where they would not necessarily be able to rely on formalized answers for how to act. Lastly, they viewed interventions as *dialogue-based*. While compatible with the helping frame, the behavioural science lamination made the former less inclined to intervene. Rather, students were taught not to come with solutions to the work subject, but rather to explore their own views regarding the situation.

Practice

On the fifth semester, students conducted field placement. Now, they were actively involved in social work practice. Through the knowledge resource of *practice experience* and the relational resources *colleagues* and *professional partners*, they constructed two additional laminations on the helping and bureaucratic frames. Through a *connective lamination,* students saw a need for cooperation between professionals. Meanwhile through an *emotional lamination,* they recognized the influence of emotions on social work practice and the need to manage these.

During this stage, students viewed adjacent occupations as *persons*. They could stress the need for personal contact to facilitate cooperation. Students saw a need to work over boundaries and could see a need for taking other professionals' point of view. Students could also view adjacent occupations as *insensitive* and *superior*. The former involved drawing boundaries based on having a better understanding of the work subject's experience and situation, compared to other professionals. Seeing adjacent occupations as superior meant recognizing a status hierarchy in which they perceived that the social worker had a lower position compared to medical professions. Students' experience of status during field placement varied. Some could interpret situations and practices as signs of an unfavourable status position, sometimes on a subtle level, while for others, it meant that there was no status hierarchy, or they did not perceive this as problematic.

Students saw the work subject as a *person*. This was a result of having direct contact with the individuals they were helping. Students stressed the importance of seeing the human behind the problem, and also valued to take part of the work subject's experiences. Seeing the work subject as person also entailed a need for a professional approach, balancing between personal involvement and emotional distance. A bureaucratic frame could help maintain an emotional distance to the work subject. However, doing so could also be perceived as challenging as it contrasted with the ideals of having a caring attitude. During field placement, students also viewed the work subject as

displeased, meaning they needed to manage both the subject's and their own emotional reactions. This could be related to frame disputes, meaning the work subject and students used conflicting frames to define the situation (cf. Goffman, 1986, p. 322).

Interventions were seen as *rule-governed*. Work was achieved through application of laws, rules and routines, and students experienced different degrees of flexibility in these applications. Lastly, students saw interventions as *method flexible*, and *adapted to situations*.

Conclusions

The frames and lamination described in the analysis reveals that social work students formed a professional identity characterized by three aspects. *Double ambivalence* stemmed from contradicting norms between the helping and bureaucratic frames, as well as the need to handle complex situations. Second, students seemed to develop an *epistemological humbleness*. This meant a view of knowledge that emphasized the need to pay attention to complexity of problems and situations. It also meant an ability to take others' perspective, both that of the person they wanted to help and that of other professionals. Third, students formed an identity which can be characterized as a *professional underdog*. They could perceive the social worker's position to be that of a challenger to dominating knowledge claims. The concept of professional underdog can also capture how students became increasingly aware of organizational challenges they would need to handle as social workers, making it difficult to help. Lastly, it indicates students' willingness to help people that themselves can be underdogs, namely vulnerable and socially excluded individuals and groups.

Referenser

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor.* University of Chicago press.

Abbott, A. (1995). Boundaries of social work or social work of boundaries?: The Social Service Review lecture. *Social service review, 69*(4), 545-562.

Abbott, A. D. (2001). *Chaos of disciplines*. University of Chicago Press.

Abbott, A. (2005). Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions. *Sociological Theory*, *23*(3), 245–274.

Addams, J. (1905). *Democracy and Social Ethics.* New York: The Macmillan Company.

Addams, J. (1899/1997). A Function of the Social Settlement. I Menand, L. (red.). *Pragmatism. A Reader.* New York. Vintage Books.

Agevall, O., & Olofsson, G. (2019). Den högre utbildningens professionella fält. I Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L. G. (red.). *Det professionella landskapets framväxt.* (s. 55–146). Studentlitteratur AB.

Ahrne, G. (1981). *Vardagsverklighet och struktur.* Korpen.

Ahrne, G. (1994). *Social Organizations. Interaction inside, outside and between organizations.* Sage Publications.

Akademikerförbundet SSR. (2024). Över 60 procent av socialsekreterarna hotade. https://akademssr.se/post/over-60-procent-av-socialsekreterarna-hotade

Alvehus, J., Avnoon, N., & Oliver, A. L. (2021). 'It's complicated': Professional opacity, duality, and ambiguity—A response to Noordegraaf (2020). *Journal of Professions and Organization, 8*(2), 200-213.

Alvesson, M., Lee Ashcraft, K., & Thomas, R. (2008). Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. *Organization, 15*(1), 5-28.

Alvesson, M., & Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of management studies*, *39*(5), 619-644.

Andersson, J., Eriksson, H., Högdin, S., & Ouis, P. (2021). Efter ett sekel. I Hans Swärd & Per Gunnar Edebalk (red.) *Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden.* (s. 313–340). Lund: Studentlitteratur.

Andersson Elmtoft, N., & Whitaker, A. (2023). *Personlig professionell utveckling för socionomer.* Stockholm: Liber.

Anteby, M., Chan, C. K., & DiBenigno, J. (2016). Three lenses on occupations and professions in organizations: Becoming, doing, and relating. *Academy of Management Annals*, *10*(1), 183-244.

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods, 18*.

Ashby, S. E., Adler, J., & Herbert, L. (2016). An exploratory international study into occupational therapy students' perceptions of professional identity. *Australian Occupational Therapy Journal*, *63*(4), 233-243.
Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (2014). Dirty Work and Dirtier Work: Differences in Countering Physical, Social, and Moral Stigma. *Management and Organization Review*, *10*(1), 81–108.
Ashforth, B. E., & Schinoff, B. S. (2016). Identity Under Construction: How Individuals Come to Define Themselves in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *3*(1), 111–137.
Aspers, P. (2001). *Markets in Fashion. A Phenomenological Approach.* Stockholm: City University Press.
Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder.* Malmö: Liber.
Aspers, P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (the cologne seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 9*(2), 1-12.
Aspers, P. (2018). Forms of uncertainty reduction: decision, valuation, and contest. *Theory and Society*, *47*(2), 133–149.
Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Korpen.
Avnoon, N. (2021). Data scientists' identity work: Omnivorous symbolic boundaries in skills acquisition. Work, Employment and Society, 35(2), 332-349.
Barbour, R. S. (1985). Dealing with the transsituational demands of professional socialization. *The sociological review, 33*(3), 495–531.
Barbour, J. B., & Lammers, J. C. (2015). Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization, 2*(1), 38–60.
Barretti, M. (2004). What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education, 40*(2), 255-283.
Bauman, Z. (2000) *Modernity and the Holocaust.* Cornell University Press.
Becker, H. S. (1953). Becoming a marihuana user. *American journal of Sociology*, *59*(3), 235-242.
Becker, H. S., Geer, B., Hughes, C. E., & Strauss, L. A. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School.* Transaction Publishers.
Beagan, B. L. (2001). "Even if I don't know what I'm doing I can make it look like I know what I'm doing": becoming a doctor in the 1990s. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, *38*(3), 275-292.
Beddoe, L. (2011). Health social work: Professional identity and knowledge. *Qualitative Social Work: QSW: Research and Practice*, *12*(1), 24–40.
Beddoe, L. (2013). 'A profession of faith'or a profession: Social work, knowledge and professional capital. *New Zealand Sociology*, *28*(2), 44-63.
Bengtsson, M. (2020). *Karriär och profession.: Om positioner, statushierarki och mobilitet inom socionomyrket* (Doctoral dissertation, Lund University).
Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, *26*(1), 611-639.
Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* Penguin Books.
Bergman Blix, S., & Wettergren, Å. (2015). The emotional labour of gaining and maintaining access to the field. *Qualitative research*, *15*(6), 688-704.
Bergmark, A., Bergmark, Å., & Lundstrom, T. (2012). The mismatch between the map and the terrain—evidence-based social work in Sweden. *European Journal of Social Work, 15*(4), 598-609.

Binyamin, G. (2018). Growing from dilemmas: developing a professional identity through collaborative reflections on relational dilemmas. *Advances in Health Sciences Education, 23*(1), 43-60.

Biszczanik, K., & Gruber, S. (2020). Att dokumentera fält. I Dahlstedt, M., & Gruber, S. (red.). *Metoder för forskning i socialt arbete.* (s. 97–109). Malmö: Gleerups.

Björk, A. (2016). *Evidence-based practice behind the scenes: How evidence in social work is used and produced*. Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete - Socialhögskolan.

Blom, B., Carpholt, C., & Krull, I. (2023). Outline of a theory of stigmatization in the personal social services. *Nordic Social Work Research,* 1–15.

Blom, B., Morén, S., & Nygren, L. (2013). Kunskapens villkor och användning i socialt arbete. I Björn Blom, Stefan Morén & Lennart Nygren (red.). *Kunskap i socialt arbete. Om villkor processer och användning.* (s. 17-30).

Bloom, M., Colbert, A. E., & Nielsen, J. D. (2021). Stories of Calling: How Called Professionals Construct Narrative Identities. *Administrative Science Quarterly, 66*(2), 298–338.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method.* University of California Press.

Brante, T. (1987). Om konstitueringen av nya vetenskapliga fält—exemplet forskning om socialt arbete. *Sociologisk forskning,* 30-60.

Brante, T. (2011). Professions as science-based occupations. *Professions and professionalism, 1*(1).

Brante, T. (2022). *Professions, Science, and the State. How Science and Practice are United in the Contemporary Knowledge Society.* Lund: Studentlitteratur.

Brante, T., Johnsson, E., Olofsson, G., & Svensson, L. G. (2015). *Professionerna i kunskapssamhället. En jämförande studie av svenska professioner.* Stockholm: Liber.

Börjeson, M. (2021). *Framtidens socialtjänst. Ett icke-önskvärt remissvar.* Lund: Studentlitteratur.

Campanini, A., Frost, L., & Höjer, S. (2012). Educating the new practitioner: The building of professional identities in European social work. *Revista De Asistenţă Socială,* (1), 33–47.

Carey, M. (2014). Mind the gaps: Understanding the rise and implications of different types of cynicism within statutory social work. *British Journal of Social Work*, *44*(1), 127-144.

Carlhed, C. (2011). Fält, habitus och kapital som kompletterande redskap i professionsforskning. *Socialvetenskaplig tidskrift, 18*(4).

Carlhed Ydhag, C. (2020). *Uppkomsten av ett professionellt medicinskt fält: läkares, sjuksköterskors och laboratorieassistenters formering*. Stockholm University Press.

Cataldi, L., & Tomatis, F. (2022). Gender and professionalism: Still a black box. A call for research, debate and action. Suggestions from and beyond the pandemic crisis. *Organization*, *31*(1).

Charon, M. J. (1995). *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Integration.* Prentice Hall.

Cootes, H., Heinsch, M., & Brosnan, C. (2022). 'Jack of All Trades and Master of None'? Exploring Social Work's Epistemic Contribution to Team-Based Health Care. *The British Journal of Social Work, 52*(1), 256-273.

Costello, C. Y. (2004). Changing clothes: Gender inequality and professional socialization. *NWSA journal*, 138-155.
Costello, McDermott, M.-L., & Wallace, R. (2017). Netnography: Range of Practices, Misperceptions, and Missed Opportunities. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1).
Christie, A. (1998). Is social work a 'non-traditional'occupation for men? *The British Journal of Social Work*, *28*(4), 491–510.
Cryns, A. (1977). Social Work Education and Student Ideology: A Multivariate Study of Professional Socialization. *Journal of Education for Social Work, 13*(1), 44–51.
Dahle, R. (2012). Social work: A history of gender and class in the profession. *Ephemera, 12*(3), 309–326.
Daly, M., McCulloch, T., & Smith, M. (2024). The Place of Knowledge in Constructing Social Work Identity: Validating Vagueness. *The British Journal of Social Work*, *54*(3), 958–975.
Davies, C. A. (2012). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
Davies, C. (1996). THE SOCIOLOGY OF PROFESSIONS AND THE PROFESSION OF GENDER. *Sociology (Oxford), 30*(4), 661–678.
Dellgran, P., & Höjer, S. (2005). Rörelser i tiden. Professionalisering och privatisering i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift, 12*(2-3).
Dellgran, P., & Höjer, S. (2012). The politics of social work research—Ph. D. theses in Sweden. *European Journal of Social Work, 15*(4), 581-597.
Dellgran, P., & Höjer, S. (2013). Kunskapsbildning som praktik och politik – om socialt arbete som forskningsämne. In Björn Blom, Stefan Morén & Lennart Nygren (eds.). Kunskap i socialt arbete. Om villkor, processer och användning. (p. 98–111). Stockholm: Natur & Kultur.
Dellgran, P., & Höjer, S. (2016). The academisation of social work: Sweden – a case study. I Taylor, I., Bogo, M., Lefevre, M. & Teater, B. (Red.). *Routledge International Handbook of Social Work Education.* London & New York: Routledge.
Driessen, H., & Jansen, W. (2013). The hard work of small talk in ethno-graphic fieldwork. *Journal of anthropological research, 69*(2), 249-263.
Duch, H., & Rasmussen, A. (2021). Familiarity and distance in ethnographic fieldwork: field positions and relations in adult education. *Ethnography and Education, 16*(1), 77-91.
Earl Rinehart, K. (2021). Abductive Analysis in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, *27*(2), 303–311.
Egeberg Holmgren, L. (2011). Cofielding in Qualitative Interviews: Gender, Knowledge, and Interaction in a Study of (Pro)Feminist Men. *Qualitative Inquiry, 17*(4), 364–378.
Emirbayer, M., & Williams, E. M. (2005). Bourdieu and Social Work. *The Social Service Review (Chicago), 79*(4), 689–724.
Emprechtinger, J., & Voll, P. (2017). Inter-Professional Collaboration. Strengthening or weakening social work identity? I Stephen A. Webb (red.). *Professional Identity and Social Work.* Routledge.
Ehn, B., & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv.* Malmö: Gleerups.

Enoch, Y. (1989). Change of values during socialization for a profession: An application of the marginal man theory. *Human Relations, 42*(3), 219-239.
Everitt, J. G. (2018). *Lesson plans: The institutional demands of becoming a teacher.* Rutgers University Press.
Everitt, J. G., & Tefft, T. (2018). Professional socialization as embedded elaborations: Experience, institutions, and professional culture throughout teacher careers. *Symbolic interaction, 42*(4), 564-587.
Evertsson, L. (2000). The Swedish welfare state and the emergence of female welfare state occupations. *Gender, Work & Organization, 7*(4), 230-241.
Evetts, J. (2006). Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology, 54*(4), 515-531.
Evetts, J. (2018). Professions in turbulent times: changes, challenges and opportunities. *Sociologia, problemas e práticas, (88)*, 43-59.
Eyal, G. (2013). For a sociology of expertise: The social origins of the autism epidemic. *American Journal of Sociology, 118*(4), 863-907.
Fagerberg, J., McKee, K., & Paulsen, R. (2020). The unreflective practitioner: a pilot study on functional stupidity and social work. *European Journal of Social Work, 23*(6), 992-1004.
Fargion, S. (2006). Thinking professional social work: Expertise and professional ideologies in social workers' accounts of their practice. *Journal of Social Work, 6*(3), 255-273.
Fernqvist, S. (2020). Street-level bureaucracy and categorization processes in social workers' encounters with parents who have financial and cognitive difficulties. *Nordic Social Work Research, 10(3)*, 245-356.
Fine, G. A. (2012). *Tiny publics: A theory of group action and culture.* Russell Sage Foundation.
Fine, G. A., & Hallett, T. (2014a). Group cultures and the everyday life of organizations: Interaction orders and meso-analysis. *Organization Studies, 35*(12), 1773-1792.
Fine, G. A., & Hallett, T. (2014b). Stranger and stranger: creating theory through ethnographic distance and authority. *Journal of Organizational Ethnography*.
Flexner, A. (2001). Is social work a profession? *Research on social work practice, 11*(2), 152-165.
Flower, L. (2014). The (un)emotional law student. *International Journal of Work Organisation and Emotion, 6*(3), 295-309.
Forsey, G. M. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography, 11*(4), 558-572.
Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic. On the Practice of Knowledge.* Chicago: The University of Chicago Press.
Freund, A., Blit-Cohen, E., Cohen, A., & Dehan, N. (2013). Professional commitment in novice social work students: Socio-demographic characteristics, motives and perceptions of the profession. *Social work education, 32*(7), 867-887.
Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E., & Dehan, N. (2017). Professional socialization and commitment to the profession in social work students: A longitudinal study exploring the effect of attitudes, perception of the profession, teaching, training, and supervision. *Journal of Social Work, 17*(6), 635-658.
Fürst, H., & Nylander, E. (2020). The worth of art education: Students' justifications of a contestable educational choice. *Acta sociologica, 63*(4), 422-435.

Gambrill, E. (1999). Evidence-Based Practice: An Alternative to Authority-Based Practice. *Families in Society, 80*(4), 341–350. https://doi.org/10.1606/1044-3894.1214

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures.* Basic Books.

Gillingham, P., & Smith, Y. (2020). Epistemological siblings: seven reasons to teach ethnography in social work education. *The British Journal of Social Work, 50*(7), 2233-2251.

Gitterman, A. (2014). Social work: A profession in search of its identity. *Journal of Social Work Education, 50*(4), 599-607.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life.* Penguin Books.

Goffman, E. (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction.* Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, Inc.

Goffman, E. (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience* (Northeastern Univ. Press ed.). Northeastern Univ. Press.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk.* University of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography, 18*(2), 123-132.

Gonsalves, A. J., Johansson, A., Nyström, A. S., & Danielsson, A. T. (2022). Other spaces for young women's identity work in physics: Resources accessed through university-adjacent informal physics learning contexts in Sweden. *Physical Review Physics Education Research, 18*(2), 020118.

Gray, M., & Webb, S. A. (2008). Social work as art revisited. *International Journal of Social Welfare, 17*(2), 182–193.

Greubel, A. D. (2021). Curricular content on women: Gender equity in social work education. *Journal of Social Work Education, 57*(3), 505-518.

Guhin, J., Calarco, J. M., & Miller-Idriss, C. (2021). Whatever Happened to Socialization? *Annual Review of Sociology, 47*(1), 109–129.

Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard Univ. Press.

Haas, J., & Shaffir, W. (1982). Taking on the role of doctor: A dramaturgical analysis of professionalization. *Symbolic Interaction, 5*(2), 187-203.

Hamington, M. (2010). Introduction. I Maurice Hamington (red.). *Feminist Interpretations of Jane Addams.* (s. 1-28). The Pennsylvania State University Press.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice.* London & New York: Routledge.

Hannigan, B., & Coffey, M. (2011). Where the wicked problems are: The case of mental health. *Health Policy (Amsterdam), 101*(3), 220–227.

HARRIS, N. (1987). Defensive Social Work. *The British Journal of Social Work*, *17*(1), 61–69.

Hasenfeld, Y. (2000). Organizational forms as moral practices: The case of welfare departments. *Social Service Review, 74*(3), 329-351.

Hasenfeld, Y. (2010). The Attributes of Human Service Organizations. In Yeheskel Hasenfeld (Ed.). *Human Services as Complex Organizations.* Sage.

Healy, K. (2009). A case of mistaken identity: The social welfare professions and New Public Management. *Journal of Sociology, 45*(4), 401-418.

Healy, K. (2022). *Social work theories in context: Creating frameworks for practice.* Bloomsbury Academic.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday.* Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Sociol., 3*0, 359-393.
Hochschild, A. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*. University of California Press.
Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2011). The Constructionist Analytics of Interpretive Practice. Denzin, N. K., & S Lincoln, Y. S. (red.). I *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* (s. 341-358). Thousand Oaks: Sage Publications.
Hughes, E. C. (1984). *The Sociological Eye. Selected Papers.* New Brunswick & London: Transaction Books.
Hughey, M. W. (2012). *White bound nationalists, antiracists, and the shared meanings of race*. Stanford University Press.
Hultqvist, E., & Palme, M. (2006). *"Om de kunde ge en mall" En studie av lärarstudenternas möte med lärarutbildningen.* Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Nr. 40.
Hübner, L. (2021). Utmaningar för utbildning och forskning i socialt arbete. I Hans Swärd & Per Gunnar Edebalk (red.). Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden. (s. 379–406). Lund: Studentlitteratur.
Högskoleförordningen. (SFS 1993:100). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
Högskoleverket. (2009). Utvärdering av socionomutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Högskoleverkets rapportserie 2009:36 R.
Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative science quarterly, 44*(4), 764-791.
Ibarra, H., & Petriglieri, J. L. (2010). Identity work and play. *Journal of Organizational Change Management, 23*(1), 10-25.
Isaksson, C., & Sjöström, S. (2017). Looking for 'social work' in school social work. *European Journal of Social Work, 20*(2), 191-202.
Jacobsson, K., & Meeuwisse, A. (2020). 'State governing of knowledge'–constraining social work research and practice. *European Journal of Social Work, 23*(2), 277-289.
Jacobsson, K., Wallinder, Y., & Seing, I. (2020). Street-level bureaucrats under new managerialism: a comparative study of agency cultures and caseworker role identities in two welfare state bureaucracies. *Journal of Professions and Organization*, *7*(3), 316-333.
James, W. (1907/1997). What Pragmatism Means. I Menand, L. (red.). *Pragmatism. A Reader.* (s. 93-111). New York: Vintage House.
Joas, H. (1993). *Pragmatism and Social Theory.* The University of Chicago Press.
Johansson, S., Dellgran, P., & Höjer, S. (2015). *Människobehandlande organisationer: Villkor för ledning, styrning och professionellt välfärdsarbete* (1.utg. ed.). Natur & kultur.
Juhila, K., & Abrams, L. S. (2011). Special Issue Editorial: Constructing Identities in Social Work Settings. *Qualitative Social Work : QSW : Research and Practice*, *10*(3), 277–292.
Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2003). Inledning: At skabe en klient. I Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (red.). At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde. (s. 9–29). Hans Reitzels Forlag.
Järvinen, M., & Miller, G. (2015). Social constructionism turned into human service work. *Qualitative Sociology Review, 11*(2), 198-214.

Karki, K. K., Moasun, F. Y., Freymond, N., Giwa, S., & Zoltek, A. M. (2022). MSW students' perception of the professional identity of the social work practitioner and the social work researcher: considerations for educators. *Journal of Social Work Education,* 1-14.

Karunakaran, A. (2022). Status–Authority Asymmetry between Professions: The Case of 911 Dispatchers and Police Officers. *Administrative Science Quarterly, 67*(2), 423–468.

Katz, J. (2001). From how to why: On luminous description and causal inference in ethnography (Part I). *Ethnography, 2(*4), 443–473.

Kaufman, P., & Feldman, K. A. (2004). Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education, 45*(5), 463–496.

Kolb, K. H. (2011). Sympathy Work: Identity and Emotion Management Among Victim-Advocates and Counselors. *Qualitative Sociology*, *34*(1), 101–119.

Kollind, A. K. (2003). Kvinnor och socialt arbete – vid övergången från filantropi till profession. *Socialvetenskaplig tidskrift, 10*(2-3).

Kidwell. (1995). Adolescent Identity Exploration: A Test of Erikson's Theory of Transitional Crisis. *Adolescence, 30*(120), 785–793.

Kleinman, S. (1981). Making Professionals into" Persons" Discrepancies in Traditional and Humanistic Expectations of Professional Identity. *Sociology of Work and Occupations*, *8*(1), 61–87.

Kleinman, S., & Fine, G. A. (1979). Rhetorics and Action in Moral Organizations: Social Control of Little Leaguers and Ministry Students. *Journal of Contemporary Ethnography, 8*(3), 275–294.

Kramer, R. M. (1998). Paranoid Cognition in Social Systems: Thinking and Acting in the Shadow of Doubt. *Personality and Social Psychology Review, 2*(4), 251–275.

Krause, M. (2018). How fields vary. *The British journal of sociology, 69*(1), 3-22.

Kristiansen, A. (2021). Studenter som aktörer i socionomernas professionalisering. I Hans Swärd & Per Gunnar Edebalk (red.). *Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden.* (s. 239–284). Lund: Studentlitteratur.

Kuusisto, K., Cleak, H., Roulston, A., & Korkiamäki, R. (2022). Learning activities during practice placements: developing professional competence and social work identity of social work students. *Nordic Social Work Research,* 1-14.

Laitin, D. D. (1998) *Identity in Formation. The Russian-Speaking Populations in the Near Abroad.* Cornell University Press.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology, 28*(1), 167-195.

Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qualitative sociology, 37*, 153-171.

Landau, R. (1999). Professional socialization, ethical judgment and decision-making orientation in social work. *Journal of Social Service Research, 25*(4), 57-75.

Langley, A., Lindberg, K., Mørk, B. E., Nicolini, D., Raviola, E., & Walter, L. (2019). Boundary Work among Groups, Occupations, and Organizations: From Cartography to Process. *The Academy of Management Annals, 13*(2), 704–736.

Lindberg, O. (2012). *'Let me through, I'm a Doctor!': Professional Socialization in the Transition from Education to Work*. Pedagogiska institutionen.

Lindberg, O. (2010b). "The next step" - alumni students' views on their preparation for their first position as a physician. *Medical Education Online, 15*(1), 4884–4888.

Lindgren, S. (2017). *Digital Media and Society.* SAGE.
Liljegren, A. (2012a). Pragmatic professionalism: Micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work, 15*(3), 295-312.
Liljegren, A. (2012b). Key Metaphors in the Sociology of Professions: Occupations as Hierarchies and Landscapes. *Comparative Sociology, 11*(1), 88–112.
Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation.
Liu, S. (2018). Boundaries and professions: Toward a processual theory of action. *Journal of Professions and Organization, 5*(1), 45–57.
Liu, T., Yi, S., & Zhu, Y. (2023). Does Chinese Social Work Students' Career Intention Match Their Professional Identity? The Role of Background Factors. *The British Journal of Social Work, 53*(4), 2392-2415.
Lorenz, W. (1996). *Social arbete i ett föränderligt Europa.* Göteborg: Daidalos.
Lorenz, W. (2004). Research as an Element in Social Work's Ongoing Search for Identity. I Lyons, K. & Lovelock, R. (red.). *Reflecting on Social Work – Discipline and Profession.* (s. 145-162). Taylor & Francis Group.
Loseke, D. R. (2003). *Thinking About Social Problems. An Introduction to Constructionist Perspectives.* New Brunswick: Transaction Publishers.
Loseke, D. R., & Cahill, S. E. (1986). Actors in search of a character: Student social workers' quest for professional identity. *Symbolic Interaction, 9*(2), 245–258.
Lundgren, A. S. (2000). *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Mannsåker, I. K-R., Vågan, A., Geirdal, A. Ø., & Stenberg, U. (2022). Hospital Social Workers' Boundary Work in Paediatric Acute Wards—Competitive or Collaborative? *The British Journal of Social Work, 52*(5), 2595–2612.
Mead, G. H. (2015). *Mind, self and society:* The University of Chicago Press.
Mears, A. (2011). *Pricing Beauty: The Making of a Fashion Model.* Berkeley: University of California Press.
Merdinger, J. M. (1982). Socialization into a profession: The case of undergraduate social work students. *Journal of Education for Social Work, 18*(2), 12-19.
Meeuwisse, A., & H. Swärd (red.). (2013). *Perspektiv på sociala problem.* Stockholm: Natur & Kultur.
Miller, S. E. (2013). Professional socialization: A bridge between the explicit and implicit curricula. *Journal of Social Work Education, 49*(3), 368-386.
Mills, C. W. (1940). Situated actions and vocabularies of motive. *American sociological review, 5*(6), 904-913.
Misheva, V. (2019). Jane Addams and the Lost Paradigm of Sociology. *Qualitative Sociology Review, 15*(2), 216–228.
Molander A. (2011). Efter eget skön: om beslutsfattande i professionellt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift, 18*(4), 320–335.
Moorhead, B. (2018). A Landscape of Intersecting Discourses. *Critical Social Work, 19*(2), 21–37.
Moorhead, B. (2019). Transition and Adjustment to Professional Identity as a Newly Qualified Social Worker. *Australian Social Work*, *72*(2), 206–218.
Moorhead, B. (2021). Sustaining professional identity during the initial post-qualification period: Implications for retention strategies. *International Social Work, 64*(6), 1009–1021.
Morén, S., Perlinski, M., & Blom, B. (2015). En domänteori för organisering av socialt arbete i offentlig sektor. *Socialvetenskaplig tidskrift, 22*(1).

Muel-Dreyfus, F. (1986). *Folkskollärare och socialarbetare. Metodologiska kommentarer till den historiska sociologin.* Stockholm: Skeptron.

Murphy, E., & Dingwall, R. (2001). The Ethics of Ethnography. I Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (red.). *Handbook of Ethnography* (s. 339-351). Sage.

Myklebust, R. B. (2021). Gendered repertoires in nursing: New conceptualizations of educational gender segregation. *Gender and Education, 33*(3), 322-336.

Nasir, N. I. S., & Cooks, J. (2009). Becoming a hurdler: How learning settings afford identities. *Anthropology & Education Quarterly, 40*(1), 41-61.

Noordegraaf, M. (2020). Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts. *Journal of professions and organization, 7*(2), 205-223.

Norris, P. (2001). How 'we' are different from 'them': occupational boundary maintenance in the treatment of musculo-skeletal problems. *Sociology of Health & Illness, 23*(1), 24–43.

Nygren, L. (2021). Kontroversteman i kunskapsbildningen i socialt arbete i Sverige. I Swärd, H. & Edebalk, P. G. (red.). *Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden.* (s. 341–377). Lund: Studentlitteratur.

Nygren, L., Blom, B., & Morén, S. (2013). Kunskapers villkor och användning i socialt arbete. I Nygren, L., Blom, B. & Morén, S. (red.). *Kunskap i socialt arbete. Om villkor, processer och användning.* (s. 17–30). Stockholm: Natur & Kultur.

Nyström, A. S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).

Nyström, A. S., Jackson, C., & Salminen Karlsson, M. (2019). What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education, 34*(4), 465–482.

Nästesjö, J. (2024). *Uncertainty, Worth, Identity: How Early Career Academics Navigate Evaluative Landscapes.* [Doctoral Thesis (compilation), Department of Educational Sciences]. Department of Educational Sciences, Lund University.

O'Driscoll, J. (2018). Dances with footings: a Goffmanian perspective on the Soto case. *Journal of Politeness Research, 14*(1), 39-62.

Oliver, C. (2013). Social Workers as Boundary Spanners: Reframing our Professional Identity for Interprofessional Practice. *Social Work Education*, *32*(6), 773–784.

Oscarsson, L. (2013). Evidensbaserad praktik i socialt arbete. I Blom, B., Morén, S. & Nygren, L. (Red.), *Kunskap i socialt arbete. Om villkor, processer och användning,* (s. 222–235). Natur & Kultur.

Osteen, P., Morris, R. C., Castillo, J., & Baffour, T. D. (2023). Professional Values, Gatekeeping, and Motivations for Seeking the MSW Degree. *Journal of Social Work Education, 59*(1), 66-77.

Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology,* 36, 477-499.

Paré, A., & Le Maistre, C. (2006). Active learning in the workplace: Transforming individuals and institutions. *Journal of Education and Work*, *19*(4), 363–381.

Parsons, T. (1991). *The Social System.* Routledge.

Parton, N. (2000). Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for social work. *The British Journal of Social Work, 30*(4), 449-463.

Parton, N., & Kirk, S. (2010). The Nature and Purposes of Social Work. In Ian Shaw, Katherine Briar-Lawson, Joan Orme and Roy Ruckdeschel (Eds.). The SAGE Handbook of Social Work Research (pp. 23-36). London: SAGE.

Pahwa, M., Cavanagh, A., & Vanstone, M. (2023). Key Informants in Applied Qualitative Health Research. *Qualitative Health Research, 33*(14), 1251-1261.

Payne, M. (2005). *The Origins of Social Work. Continuity and Change.* Palgrave Macmillan.

Persson, A. (2018). *Framing Social Interaction: Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis (Edition 1)* (1st ed.). Taylor & Francis.

Persson, M. (2023). *Turning Privilege Into Merit: Elite Schooling, Identity, and the Reproduction of Meritocratic Belief* (PhD dissertation, Uppsala universitet).

Petersén, A. C. (2022). New insights on motives for choosing social work as a career: answers from students and newly qualified social workers. *Social Work Education,* 1–15.

Pettersson, U. (2001). *Socialt arbete, politik och professionalisering. Den historiska utvecklingen i USA och Sverige.* Stockholm: Natur & Kultur.

Ponnert, L., & Svensson, K. (2015) Standardisering som lösning. I Staffan Johansson, Peter Dellgran och Staffan Höjer (red.). *Människobehandlande organisationer. Villkor för ledning, styrning och professionellt välfärdsarbete.* (s. 214–230).

Ponnert, L., & Svensson, K. (2016). Standardisation—the end of professional discretion?. *European Journal of Social Work, 19*(3-4), 586-599.

Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal, 49*(2), 235–262.

Proposition. (1964:48). Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformering av socionomutbildningen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/kungl.-majts-proposition-nr-48-ar-1964_ep3048

Riska, E. (2011). Hälsoprofessioner: Teoretiska perspektiv och forskningstrender. *Socialvetenskaplig tidskrift, 18*(4).

Rosén, M., Arneback, E., & Bergh, A. (2021). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of Education Policy*, *36*(6), 822–842.

Rojek, C., Peacock, G., & Collins, S. (1988). *Social Work & Received Ideas.* London & New York: Routledge.

Ryding, A. (2005). *Välviljans variationer: moraliska gränsdragningar inom brottsofferjourer*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Saks, M. (2016). A review of theories of professions, organizations and society: The case for neo-Weberianism, neo-institutionalism and eclecticism. *Journal of Professions and Organization, 3*(2), 170-187.

Salonen, T., & Panican, A. (2021). *Genomlysning av socionomfältet. Nuläge och prognoser om socionomers utbildning och arbetsmarknad.* Research Reports in Social Work 2021:6. School of Social Work, Lund University.

SBU. (2024). Oberoende utvärderingar för bättre vård och omsorg. https://www.sbu.se/contentassets/5d4b5f08314f4100b72df1d350134b8a/presentationsbroschyr-sbu_2024.pdf

Schütz, A. (1962). *Collected Papers I, the Problem of Social Reality*. The Hague: Nijhoff.

Scott, S. (2015). *Negotiating Identity. Symbolic Interactionist Approaches to Social Identity.* Polity Press.

Scott, S. (2019). *The Social Life of Nothing. Silence, Invisibility and Emptiness in Tales of Lost Experience.* Routledge.

Segal-Engelchin, D., & Kaufman, R. (2008). MICRO-OR MACRO-ORIENTATION? ISRAELI STUDENTS'CAREER INTERESTS IN AN ANTISOCIAL ERA. *Journal of Social Work Education, 44*(3), 139-157.

Segal-Engelchin, D., Kaufman, R., Huss, E., & Amos, O. (2017). Impacts of an Intensive Macro-Oriented Social Work Programme on First-Year Students' Values, Practice Preferences and Sense of Practice Competence. *British Journal of Social Work, 47*(8), 2346-2363.

Schneiderhan, E. (2018). Jane Addams and the Creativity of Helping. I Misheva, V., & Blasko, A. (red.). *Jane Addams' Sociology and the Spirit of Social Entrepreneurship.* (s. 189-201). ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS Studia Sociologica Upsaliensia Nr 65.

Shaffir, B. W., & Stebbins, A. R. (1991) Introduction. I Shaffir, B. W & Stebbins, A. R. (red.) *Experiencing Fieldwork. An Inside View of Qualitative Research.* (s. 1-24). Sage Publications.

Shields, P. (Ed.). (2017). *Jane Addams: Progressive pioneer of peace, philosophy, sociology, social work and public administration* (Vol. 10). Springer.

Schleef, D. J. (2006). *Managing elites: Professional socialization in law and business schools*. Rowman & Littlefield.

Sjöström, S. (1994). Professionell vänskap. I Bengt Erik Eriksson & Elisabet Näsman (Eds.). *Samhällsvetenskap och vardagserfarenhet.* Liber.

Sjöström, S., & Dahlstedt, M. (2020). En kontrasterande ansats. I Dahlstedt, M. & Gruber, S. (red.) *Metoder för forskning i socialt arbete.* (s. 41–56). Malmö: Gleerups.

Sjöström, & Öhman, A. (2018). What if an Investigative Journalist Calls? Media Relations in Social Work. *The British Journal of Social Work, 48*(7), 2077–2095.

Skeggs, B. (1997/1999). *Att bli respektabel.* Göteborg: Daidalos.

Skillmark, M., & Oscarsson, L. (2020). Applying standardisation tools in social work practice from the perspectives of social workers, managers, and politicians: a Swedish case study. *European Journal of Social Work, 23*(2), 265-276.

Snow, D. (2001). Collective identity and expressive forms.

Snow, D. A., & Anderson, L. (1987). Identity work among the homeless: The verbal construction and avowal of personal identities. *American journal of sociology, 92*(6), 1336-1371.

Sohlberg, P. (2013). Teorier och kunskapsbildning i socialt arbete. I Blom, B., Morén, S., & Nygren, L. (red.). *Kunskap i socialt arbete. Om villkor, processer och användning.* (s. 83–97). Stockholm: Natur & Kultur.

Socialdepartementet (2024) En förebyggande socialtjänstlag – för ökade rättigheter, skyldigheter och möjligheter. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/lagradsremiss/2024/07/en-forebyggande-socialtjanstlag--for-okade-rattigheter-skyldigheter-och-mojligheter/

Socialstyrelsen (2020). *Att arbeta evidensbaserat. Ett stöd för praktiskt arbete.* https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2020-10-6930.pdf

Socionomen. (2021). Psykisk ohälsa växande problem bland socialarbetare. https://socionomen.se/aktuellt/psykisk-ohalsa-okar-bland-socialsekreterare-och-terapeuter/?q=aktuellt/psykisk-ohalsa-okar-bland-socialsekreterare-och-terapeuter/

SOU. (2018). Styra och leda med tillit. Forskning och praktik. Statens offentliga utredningar, 2018:38.

Soydan, H. (1993). *Det sociala arbetets idéhistoria*. Studentlitteratur.

Spafford, M. M., Schryer, C. F., Campbell, S. L., & Lingard, L. (2007). Towards embracing clinical uncertainty: Lessons from social work, optometry and medicine. *Journal of Social Work, 7*(2), 155-178.

Spillman, L. (2020). *What is Cultural Sociology?* Polity Press.

Stokes, R., & Hewitt, J. P. (1976). Aligning actions. *American sociological review,* 838-849.

Svanevie, K. (2011). *Evidensbaserat socialt arbete: Från idé till praktik*. Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.

Svensson, K. (2008). Socionomer och socialt arbete. En enkätstudie av ett professionellt fält. (Meddelanden från Socialhögskolan; Vol. 2008, No. 3), (Research Reports in Social Work; Vol. 2008, No. 3). Socialhögskolan, Lunds universitet.

Svensson, K. (2019). Socionomers syn på sin yrkesroll och organisation. En jämförande enkätstudie 2008 och 2018. (Research Reports in Social Work; Vol. 2019, Nr. 10). Socialhögskolan, Lunds universitet.

Svensson, K. (2019). Den sociala regleringens professioner. I Brante, T., Svensson, K., & Svensson. L. G. (red.). *Ett professionellt landskap i förvandling.* (s. 171–216). Studentlitteratur AB.

Svensson, K. (2021). Expansion, variation och nya former av styrning. I Hans Swärd & Per Gunnar Edebalk (red.) *Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden.* (s. 207–237). Lund: Studentlitteratur.

Svensson, K., & Svensson, L. G. (2019). Det svenska professionella landskapet. I Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L. G. (red.). *Ett professionellt landskap i förvandling*. (s. 15–60). Studentlitteratur AB.

Svensson, K., & Åström, K. (2019). Den sociala regleringens fält. I Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L. G. (red.). *Det professionella landskapets framväxt.* (s. 209–260). Studentlitteratur AB.

Svensson, L. G. & Svensson, K. (2019). Nya samhällsvillkor för det professionella landskapet. I Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L. G. (Red.). *Ett professionellt landskap i förvandling,* (s. 61–90). Studentlitteratur AB.

Svensson, L. G., & Ulfsdotter Eriksson, Y. (2009). Yrkesstatus. En sociologisk studie av hur yrken uppfattas och värderas. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet. *Rapport nr. 140*.

Swärd, H. (2021). Kampen för en utbildning som svar på samhällets utmaningar. Åren 1884–1921. I Hans Swärd & Per Gunnar Edebalk (red.). *Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden.* (s. 49–101). Lund: Studentlitteratur.

Sundell, K., Soydan, H., Tengvald, K., & Anttila, S. (2010). From Opinion-Based to Evidence-Based Social Work: The Swedish Case. *Research on Social Work Practice, 20*(6), 714–722.

Sullivan, E. (2000). Gallows humour in social work practice: An issue for supervision and reflexivity. Practice, 12(2), 45–54.

Tavory, I. (2016). *Summoned: Identification and religious life in a Jewish neighborhood.* University of Chicago Press.

Tavory, I. (2020). Interviews and inference: Making sense of interview data in qualitative research. *Qualitative Sociology, 43*(4), 449-465.
Tavory, I., & Fine, G. A. (2020). Disruption and the theory of the interaction order. *Theory and Society, 49*(3), 365-385.
Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory, 30*(3), 167–186.
Terum, L. I., & Heggen, K. (2016). Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education. *The British Journal of Social Work, 46*(4), 839-854.
Tham, P. (2007). Why are they leaving? Factors affecting intention to leave among social workers in child welfare. *The British Journal of Social Work, 37*(7), 1225-1246.
Tham, P., & Lynch, D. (2014). Prepared for practice? Graduating social work students' reflections on their education, competence and skills. *Social Work Education, 33*(6), 704-717.
Tham, P., & Lynch, D. (2019). 'Lost in transition?'–Newly educated social workers' reflections on their first months in practice. *European Journal of Social Work, 22*(3), 400-411.
Tham, P., & Lynch, D. (2020). 'Perhaps I should be working with potted plants or standing at the fish counter instead?': newly educated social workers' reflections on their first years in practice. *European Journal of Social Work,* 1-13.
Tham, P., & Kåreholt, I. (2023). Lower Demands but Less Meaningful Work? Changes in Work Situation and Health among Social Workers in a 15-Year Perspective. *The British Journal of Social Work, 53*(4), 2038-2056.
Thörn, K. (2021). Karin Fjällbäck Holmgren – Liberal Socialreformator. I Hans Swärd & Per Gunnar Edebalk (red.). *Socionomutbildningen -då, nu och i framtiden.* (s. 103–144). Lund: Studentlitteratur.
Torelli, J., & Puddephatt, A. (2021). Reframing "Dirty Work": The Case of Homeless Shelter Workers. *Symbolic Interaction*, *44*(2), 310–338.
Townsend, R. C., & Cushion, C. J. (2021). 'Put that in your fucking research': reflexivity, ethnography and disability sport coaching. *Qualitative Research, 21*(2), 251-267.
Traynor, M., & Buus, N. (2016). Professional identity in nursing: UK students' explanations for poor standards of care. *Social Science & Medicine, 166*, 186-194.
Trost, J. (2018). Jane Addams and Social Change. I Misheva, V. & Blasko, A. (red.). *Jane Addams' Sociology and the Spirit of Social Entrepreneurship.* (s. 57-62). ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS Studia Sociologica Upsaliensia Nr 65.
Trouille, D., & Tavory, I. (2019). Shadowing: Warrants for Intersituational Variation in Ethnography. *Sociological Methods & Research, 48*(3), 534-560.
Tsang, N. M. (2014). Knowledge, Professional and Practice Integration in Social Work Education. *The British Journal of Social Work, 44*(6), 1384–1401.
Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field : on writing ethnography* (2. ed.). University of Chicago Press.
Varley, B. K. (1963). Socialization in social work education. Social Work, 102-109.
Vinson, A. H. (2018). Short White Coats: Knowledge, Identity, and Status Negotiations of First-Year Medical Students. *Symbolic Interaction, 42*(3), 395-411.
Vinson, A. H. (2019). Surgical identity play: the anatomy lab revisited. *Symbolic Interaction, 43*(3), 452-471.

Walkowitz, D. J. (1999). *Working with class: Social workers and the politics of middle-class identity*. UNC Press Books.
Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education, 26*(3), 193-199.
Watson, J., Nind, M., Humphris, D., & Borthwick, A. (2009). Strange new world: applying a Bourdieuian lens to understanding early student experiences in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 30*(6), 665-681.
Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field Education as the Signature Pedagogy of Social Work Education. *Journal of Social Work Education, 46*(3), 327–339.
Webb, S. A. (2017). Matters of professional identity and social work. I Webb, S. A. (red.) *Professional identity and social work* (s. 1-18). Routledge.
Weiss, I., Gal, J., Cnaan, R. A., & Maglajlic, R. (2002a). Where does it begin? A comparative perspective on the professional preferences of first-year social work students. *British Journal of Social Work, 32*(5), 589-608.
Weiss, I., Gal, J., Cnaan, R., & Maglajlic, R. (2002b). What kind of social policy do social work students prefer? A comparison of students in three countries. *International Social Work, 45*(1), 59-81.
Weiss, I., Gal, J., & Cnaan, R. A. (2004). Social work education as professional socialization: A study of the impact of social work education upon students' professional preferences. *Journal of Social Service Research, 31*(1), 13–31.
West-Olatunji, C., & Gibson, D. M. (2012). A Global and Historical Introduction to Social Class. I *Social Class and the Helping Professions* (s. 3–15). Routledge.
Westlander, G. (2022). *Vägröjare för välfärdsdemokrati. Om fyra pionjärer inom settlementrörelsen.* Stockholm: Atlas Akademi.
Wettergren, Å., & Bergman Blix, S. (2022). Prosecutors' Habituation of Emotion Management in Swedish Courts. *Law & Social Inquiry, 47*(3), 971–995.
Wheeler, J. (2017). Shaping Identity? The Professional Socialisation of Social Work Students. I Webb, S. A. (red.). *Professional Identity and Social Work.* (s. 183–196). Routledge.
Whittaker, A., & Havard, T. (2016). Defensive Practice as "Fear-Based" Practice: Social Work's Open Secret? *The British Journal of Social Work*, *46*(5), 1158–1174.
Winchester, D., & Guhin, J. (2019). Praying "Straight from the Heart": Evangelical sincerity and the normative frames of culture in action. *Poetics (Amsterdam), 72*, 32–42.
Wolcott, F. H. (1995) *The Art of Fieldwork.* Walnut Creek: AltaMira Press.
Wulff, H. (2002). Yo-yo fieldwork: Mobility and time in a multi-local study of dance in Ireland. *Anthropological Journal on European Cultures,* 117-136.
Wästerfors, D. (2019a). Den etnografiskt okänsliga etikgranskningen. *Statsvetenskaplig tidskrift, 121*(2).
Wästerfors, D. (2019b). *Vanskligt och kort. Om våldshändelser bland unga på institution.* Studentlitteratur.
Ye, R. (2018). The Aspirants : How faith is built in emerging occupations (PhD dissertation, Department of Sociology, Stockholm University).
Zerubavel, E. (1991). *The fine line*. University of Chicago Press.
Zerubavel, E. (1996). Lumping and splitting: Notes on social classification. *Sociological Forum, 11*(3), 421-433.

Zerubavel. (2006). *The elephant in the room silence and denial in everyday life*. Oxford University Press.

Bilaga 1: Definitioner av begrepp

Begrepp	**Definition**
Ram	Tolkningschema som medför normer för handling, riktar uppmärksamhet och vägleder gränsdragningsarbete
Laminering	Ett extra tolkningslager som ger en ram en något annorlunda betydelse än den ursprungligen hade
Identitetsresurser	Symboliska objekt som används för att konstruera ramar. Är begränsade och ojämlikt fördelade
Personliga resurser	Resurser bundna till en specifik person som har betydelse för en praktik
Kunskapsresurser	Kunskaper och förmågor som har betydelse för en praktik
Relationella resurser	Kontakter med personer som har betydelse för en praktik
Domän	Aspekt av en social praktik som är meningsbärande för utövarna av den praktiken
Startfas	Veckan innan programstart
Orienteringsfas	Första terminen
Ambivalent fas	Termin två till fyra
Praktikfas	Termin 5 då studenterna gör sin VFU
Hjälpande ram	Ett sätt att förstå socialt arbete som att handla om att hjälpa människor
Byråkratisk ram	Ett sätt att förstå socialt arbete som att handla om byråkrati
Individuell laminering	Ett extra tolkningslager som innebär att förstå socialt arbete som något som sker på individuell nivå genom relationer
Samhällsvetenskaplig laminering	Ett extra tolkningslager som innebär att se socialt arbete genom ett raster av samhällsvetenskaplig kunskap.
Beteendevetenskaplig laminering	Ett extra tolkningslager som innebär att se socialt arbete genom ett raster av beteendevetenskaplig kunskap.

Emotionell laminering	Ett extra tolkningslager som belyser känslors betydelse i det sociala arbetets praktik och behovet att hantera dessa.
Sammanbindande laminering	Ett extra tolkningslager som belyser betydelsen av att samarbeta med andra yrkesgrupper
Arbetssubjekt	De människor som är föremål för socionomens insatser
Angränsande yrkesgrupper	De yrkesgrupper som är involverade i det sociala arbetets praktik
Åtgärder	Sätt att hantera och hitta lösningar på arbetssubjektets problem
Personliga resurser	
Samhällssyn	Uppfattningar om hur samhället ser ut liksom hur det borde se ut
Allätarsmak	Att ha breda preferenser för olika praktiker och förmåga att röra sig mellan dessa
Kunskapsresurser	
Utsatthetserfarenhet	Kunskap från erfarenhet av egna problem och/eller att ha varit i kontakt med socialarbetare för att få stöd
Arbetslivserfarenhet	Kunskap tillägnad genom från andra arbeten som är betydelsefull för praktiken
Samhällsvetenskap	Paraplybegrepp för kunskap om sociologi, antropologi, ekonomi och politik
Beteendevetenskap	Kunskap från olika psy-discipliner
Juridik	Innefattar förståelse för det rättsliga systemet, beslutsprocesser samt specifika lagstiftningsområden
Dokumentering	Kunskap om hur man skriver dokument och utredningar
Praktisk erfarenhet	Kunskap som tillägnas genom att utföra socialt arbete
Relationella resurser	
Vänner och familj	Vänner och familj
Studenter	Klasskamrater och mer erfarna studenter
Lärare	Lärare och föreläsare från det sociala arbetets praktik
Kollegor	Kollegor och handledare under VFU
Samverkanspartners	Professionella vid verksamheter som studenter samverkar med under VFU
Syn på domäner under startfasen	

Angränsande yrkesgrupper som smala	Att se andra utbildningar och yrken som smala jämfört med socionomprogrammets bredd vad gäller möjliga yrken
Angränsande yrkesgrupper som statusfokuserade	Att se andra utbildningar och yrken som fokuserade på status och prestige
Arbetssubjekt som hjälpbehövande	Att se arbetssubjekt som hjälpbehövande i en ospecificerad betydelse
Åtgärder som personliga möten	Att se åtgärder som personliga möten med människor
Syn på domäner under orienteringsfasen	
Arbetssubjekt som socialt utsatt	Att framhäva sociala omständigheter som orsak till arbetssubjektets problem.
Arbetssubjekt som mångfacetterat	Att se arbetssubjekt som en människa med olika egenskaper och erfarenheter
Åtgärder som varierande i handlingsutrymme	Att se hur olika strukturella förutsättningar påverkade arbetet, liksom hur det skulle kräva resonerande
Åtgärder som situationsanpassade	Åtgärder behöver anpassas efter specifika omständigheter.
Syn på domäner under den ambivalenta fasen	
Angränsande yrkesgrupper som diagnosticerande	Syn på angränsande yrkesgrupper som förenklande av komplexa problem
Angränsande yrkesgrupper som konkurrenter	Syn på angränsande yrkesgrupper som konkurrenter om socionomens jurisdiktion
Arbetssubjekt som objekt	Innebär en distanserad och opersonlig relation till arbetssubjektet där dess situation inte beaktas
Åtgärder som myndighetsutövning	Åtgärder innebär att tillämpa lagar, utreda och dokumentera
Åtgärder som frånvaro av lagar och riktlinjer	Frånvaro av lagar och riktlinjer kräver etiska avvägningar
Åtgärder som samtalsbaserade	Syn på åtgärder som samtalsbaserade
Syn på domäner under praktikfasen	
Angränsande yrkesgrupper som personer	Personlig kännedom och kontakt är viktig för samverkan

Angränsande yrkesgrupper som okänsliga	Andra yrkesgrupper är mindre angelägna att förstå arbetssubjektets situation
Andra yrkesgrupper som överordnade	Syn på angränsande yrkesgrupper som hierarkiskt överordnade socionomen
Arbetssubjekt som person	Syn på arbetssubjekt som framhäver dess mänskliga egenskaper
Arbetssubjekt som missbelåten	Syn på arbetssubjekt som missnöjd över beslut eller på annat sätt negativt känslomässigt berörd
Åtgärder som regelstyrda	Syn på åtgärder som uppmärksammar hur arbetet bedrivs genom att tillämpa lagar, regler och rutiner
Åtgärder som metodflexibla	Syn på åtgärder som innebär att metoder behöver anpassas till den specifika situationen
Åtgärder som situationsanpassade	Syn på åtgärder som anpassade efter specifika omständigheter

Bilaga 2: Intervjuguide första tillfället

1. **Intro**
    a. Frivillighet, berätta om syftet med intervjun
2. **Bakgrund och livserfarenhet**
    a. Kan du berätta om dig själv (ålder, var du kommer ifrån, familj
    b. Vad arbetar dina föräldrar/syskon med?
    c. Livet innan socionomutbildningen: tidigare yrken, utbildningar (gymnasieutbildning)
3. **Motiv att bli socionom**
    a. Varför har du sökt socionomprogrammet? Vad är det som är särskilt lockande med socionomyrket jämfört med andra yrken?*
    b. Har du funderat på andra utbildningar?*
    c. Vad ledde fram till beslutet att söka socionomprogrammet? (Några särskilda händelser? Personer som påverkat dig?)
    d. Vad säger dina föräldrar/personer i din omgivning om ditt val att bli socionom? Vilka reaktioner har du fått? Var det ett brott mot eller låg i linje med omgivningens förväntningar?**
4. **Bild av socionomyrket**
    a. Vilken är din bild av socionomyrket och socialarbetare?
    b. Hur har du fått den bilden (sett i media, filmer, vänner/släktingar, personliga erfarenheter?)
    c. Har du en bild av de konkreta arbetsuppgifterna man gör som socionom?
    d. Vad är det sociala arbetets uppgift i samhället som profession, tycker du?

5. **Bild av utbildningen**
    a. Varför valde du socionomprogrammet vid (namn på lärosäte)?
    b. Vad vill du få ut av/vad är ditt mål med att läsa socionomutbildningen?
    c. Vad ser du mest fram emot på utbildningen? Något särskilt studiemoment, att träffa nya kompisar, livet som student?
    d. Är det något du är nervös/orolig inför på utbildningen?
    e. Finns det andra utbildningar/yrken som du hade kunnat tänka dig att läsa?*
    f. Vad är din uppfattning av socionomutbildningen vad gäller dess studenter, lärare, prestationskrav, samhörighet i studentgruppen?*
    g. Tycker du socionomprogrammet generellt har hög status gentemot andra utbildningar? Hur är statusen hos socionomprogrammet vid (namn på lärosäte) jämfört med andra socionomprogram?
6. **Färdigheter/egenskaper/kunskap**
    a. Vilka personliga egenskaper tror du att du kommer ha nytta av som socionomstudent och socionom?
    b. Vilka förväntningar har du på vad du kommer lära dig på utbildningen?
    c. Vad kommer att vara speciellt med det du lär dig på socionomutbildningen jämfört med andra utbildningar, tror du?
    d. Hur påverkar det din utbildning att du har/inte har tidigare yrkeskunskaper?
    e. Som socionom arbetar man mycket med människor med olika typer av problem. Har du själv erfarenhet av sådana problem? Hur påverkar det din utbildning och kommande yrkesroll?
    f. Kan du beskriva var du står politiskt? Hur är dina politiska ståndpunkter relaterade till ditt val att bli socionom?
7. **Syn på kommande yrkesliv**

a. Vilket yrke/målgrupp är du intresserad av att arbeta med efter examen?
b. På vilket sätt kommer socionomutbildningen förbereda dig för det arbetet, tror du?
c. Vad tror du en chef inom socialt arbete söker för egenskaper hos sina anställda?
d. Ett mål i er studieplan är att utveckla ett professionellt förhållningssätt och en professionell identitet. Vad innebär det att ha ett professionellt förhållningssätt/en professionell identitet som socionom?

* Inspirerad av Schleef (2006)
** Inspirerad av Hultqvist och Palme (2006)

Bilaga 3: Intervjuguide andra tillfället

1. **Intro**
    a. Frivillighet, berätta om syftet med intervjun
2. **Upplevelser av den första terminen**
    a. Hur har du upplevt den första terminen?
    b. Stämmer det med dina förväntningar?
    c. Kan du beskriva någon händelse/moment på utbildningen som du tyckt varit särskilt intressant/spännande? Någon specifik föreläsare?
    d. Vad har du tyckt varit mest respektive minst spännande/intressant? (litteratur, seminarier, studiebesök, föreläsningar)
    e. Hur har du upplevt att vara del av klassen? Hur har det fungerat att arbeta i basgruppen?
3. **Bild av socionom**
    a. Har din bild av socionom/socialt arbete förändrats under terminen? (vilja att hjälpa)
    b. Vad har påverkat din bild av socionom/socialt arbete mest?
    c. Vilken bild ger lärarna av socionom/socialt arbete? (dåliga arbetsförhållanden, inte stora möjligheter att förändra samhället)
    d. Har du fått en uppfattning om vad du vill jobba med?
    e. Vilken bild har du fått av personer som varit yrkesverksamma? Är det någon du tycker verkar vara en särskilt bra eller dålig socionom? Varför?
4. **Färdigheter/egenskaper/kunskap**
    g. Vad har du främst lärt dig under terminen?
    h. Vilka egenskaper och kunskaper har du haft bäst nytta av under första terminen? (intuition, människokännedom, cross-framing)

i. Har utbildningen fått dig förändra dina åsikter eller ändra ditt tankesätt om saker och ting? (politik, socialtjänstens möjlighet att hjälpa)
j. Har du blivit bättre förberedd att börja arbeta som socionom? (Upplever de utbildningen vag? Tydlig bild av vad de lär sig?)

5. Bild av utbildningen

h. Hur har du upplevt undervisningen? Vad har varit bra/dåligt? (vaghet)
i. Vad tycker du om lärarna? Vilken lärare tycker du varit bäst/sämst? Varför?
j. När du pratar med familj och vänner om utbildningen, vad säger de då? Vad säger din omgivning om att du läser socionomprogrammet? (status)
k. Vilken bild har du av andra utbildningar? Hur tycker du socionomutbildningens status verkar vara jämfört med andra utbildningar? (status)
l. Vad ser du mest respektive minst fram emot av kommande delar av utbildningen?
m. Har du någon gång ångrat att du började socionomutbildningen? Varför? Var det vid något särskilt tillfälle?
n. Vilken bild har du av dina klasskamrater? Hur är samspelet mellan er? Tycker du de verkar vara bra socionomer? (personliga egenskaper, människokännedom)
o. Vad tycker du om litteraturen? (vaghet)
p. Vilken kurs har du uppskattat mest/minst?

6. Uppföljningsfrågor från tidigare intervjuer

7. Teman

- **Vaghet**
- **Intuition**
- **Människokännedom**
- **Viljan att hjälpa**
- **Altruism**
- **Religion**

Bilaga 4: Intervjuguide tredje tillfället

1) Gränser

a) Vilken är din VFU-plats?
b) Kan du beskriva din VFU-plats huvudsakliga arbetsområde?
c) Vilken är socionomernas roll i arbetet?
d) Kan du beskriva en vanlig dag på din VFU?
e) Kan du beskriva en ovanlig dag på din VFU?
f) Som socionom, gör du saker som enligt dig inte hör till ditt huvudsakliga arbetsområde?
g) Hur är era kontakter med andra yrkesgrupper (eller andra verksamheter?) Hur ser det samarbetet ut? Vad fungerar bra/dåligt i samarbetet? Hur skiljer sig socionomerna från de andra yrkesgrupperna? Är det nån yrkesgrupp som är mer utmanande att arbeta med än andra?
h) Vad gillar du bäst med arbetet på din VFU?
i) Vad gillar du sämst med arbetet på din VFU?
j) Har din bild av socionomyrket förändrats under VFU, jämfört med din tidigare syn på det?

2) Problemsyn

a) De problem som ni arbetar med på din VFU-plats, hur skulle du förklara orsakerna till dem?
b) Hur går diskussionerna bland dina kollegor om de problem som ni arbetar med? Hur skiljer sig, om något, din syn på dessa problem från dina kollegors?
c) På vilket vis överensstämmer det ni läst på utbildningen om de problem ni arbetar med och hur problemen betraktas på din VFU-plats?
d) På vilket vis, om något, skiljer sig synen på problemen mellan socionomerna och andra yrkesgrupper?
e) När du tänker tillbaks på utbildningen, vad har varit mest användbart för att förstå och arbeta med de problem du möter i arbetet? Vad har varit minst användbart?
f) Vilka teorier, om några, använder ni på din VFU-plats?

g) Vilka hinder, om några, ser du i verksamheten för att arbeta med problemen på ett önskvärt sätt? (hur är arbetsmiljön?)

3) Förhållningssätt

a) Vilka problem eller utmaningar brukar uppstå i arbetet?
b) Kan du beskriva en problematisk eller utmanande situation under din VFU som du och dina kollegor hanterade riktigt bra? Hur ser en ideal lösning av problem eller utmaningar ut enligt dig?
c) Kan du beskriva en problematisk eller utmanande situation som du känner att du och dina kollegor kunde hanterat bättre?
d) Vilka metoder eller manualer använder ni på din VFU-plats? Hur upplever du att dessa påverkar arbetet?
e) På vilket sätt skiljer sig användningen av metoder eller manualer mellan olika yrkesgrupper på din VFU?
f) På vilket sätt inverkar lagar och regler på arbetet? Hur påverkar dessa i så fall arbetet?
g) Har du någon professionell förebild på din VFU-plats? Kan du beskriva på vilket sätt du ser upp till den personen? (Är det någon du tycker inte är så bra socionom på din VFU-plats?)

4) Om distansundervisning

a) Hur har du upplevt att gå en stor del av utbildningen på distans?
b) I vilken utsträckning har ni träffat varandra i klassen under distansundervisningen

Bilaga 5: Informationsbrev studenter

UPPSALA
UNIVERSITET

Förfrågan om deltagande i forskningsprojekt

Vi vill med detta brev fråga om du vill delta i en studie om socionomstudenters yrkesidentitet som planeras på *lärosätets namn*

Projektet *Formering av socionomstudenters professionella identitet* syftar till att undersöka hur socionomstudenter utvecklar en professionell identitet under sin utbildning. Det handlar exempelvis om studenters syn på sitt kommande yrke, kunskaper och sociala problem. För att undersöka detta vill doktoranden Johan Fagerberg följa en grupp socionomstudenter under utbildningen.

Studiens genomförande

Forskaren vill i studien följa en grupp socionomstudenter genom att vara närvarande vid föreläsningar, seminarier och andra undervisningssammanhang. I viss mån vill forskaren också delta i aktiviteter utanför undervisningen, som exempelvis kåraktiviteter. Forskaren vill även intervjua studenter om deras erfarenheter av utbildningen och förväntningar på kommande yrkesliv. Intervjuerna kommer även handla om mer personrelaterade förhållanden som kan tänkas påverka identiteten som socionom, som personliga erfarenheter och syn på livet.

Deltagande

Deltagande är frivilligt och studenter som tackar ja kan när som helst avbryta sitt deltagande eller förändra villkoren för deltagandet. För att alla studenter ska vara bekväma med forskarens närvaro kommer han att vara flexibel och anpassa datainsamlingen i löpande dialog med studiedeltagarna. Datainsamlingen kommer att genomföras så att den inte stör undervisningen. Deltagande i studien är anonymt. Det innebär att deltagare ges fiktiva namn och resultat kommer presenteras på ett sätt så att platser, händelser och personer inte kan identifieras av utomstående.

Möjliga följder och risker med att delta i studien
Deltagande i studien medför överlag få möjliga risker. All datainsamling kommer att anpassas efter den specifika situationen för att inte kränka informanters integritet eller att de ska känna sig obekväma. I begränsad utsträckning kan intervjufrågor om personliga erfarenheter och förhållanden innebära frågor av känslig karaktär. En positiv effekt kan vara att deltagande i studien stimulerar till ökad reflektion över yrkesroll och identitet.

Resultat och publikationer
Studien kommer att resultera i en doktorsavhandling i socialt arbete. Därutöver kan materialet även användas för andra vetenskapliga eller populärvetenskapliga presentationsformer. Allt insamlat material kommer att presenteras i avidentifierat skick. Deltagare i projektet kommer erbjudas ta del av studien genom seminarier eller föredrag. Formen för återkoppling kommer bestämmas i dialog med de berörda socionomutbildningarna.

Hantering av insamlat material
Material i form av fältanteckningar, ljudfiler och utskrifter från intervjuer kommer att förvaras så att obehöriga inte har tillträde till dem. Transkriberat material anonymiseras genom att informanter ges fingerade namn. Vid presentation av insamlat material kommer platser, händelser och individer att avidentifieras.

Ansvarig för dina personuppgifter är Uppsala universitet. Deltagare i studien kan begära att uppgifter raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas. Den som vill ta del av uppgifterna kan kontakta Johan Fagerberg (johan.fagerberg@soc.uu.se). Uppsala universitets dataskyddsombud Jacob Håkansson nås på tel. 018-471 2070 eller epost jacob.hakansson@uadm.uu.se. Den som är missnöjd med hur hens personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Forskningshuvudman för projektet är Uppsala universitet. Studien finansieras av Centrum för socialt arbete (CESAR). Medverkande forskare är Johan Fagerberg, doktorand i socialt arbete. Johan är socionom och har en magisterexamen i socialt arbete. Huvudansvarig forskare och handledare för projektet är Stefan Sjöström, professor i socialt arbete vid CESAR.

Om du har frågor om projektet får du gärna kontakta

Johan Fagerberg
Doktorand, medverkande forskare
CESAR, Sociologiska institutionen
Uppsala universitet
Box 624, 751 26 Uppsala
johan.fagerberg@soc.uu.se
070-7649225

Stefan Sjöström
Professor, huvudansvarig forskare
CESAR, Sociologiska institutionen
Uppsala universitet
Box 624, 751 26 Uppsala
stefan.sjostrom@soc.uu.se
018-471 1201

Bilaga 6: Informationsbrev lärare

UPPSALA
UNIVERSITET

Förfrågan om deltagande i forskningsprojekt

Vi vill med detta brev fråga om du vill delta i en studie om socionomstudenters yrkesidentitet som planeras på *lärosätets namn*.

Projektet *Formering av socionomstudenters professionella identitet* syftar till att undersöka hur socionomstudenter utvecklar en professionell identitet under sin utbildning. Det handlar exempelvis om studenters syn på sitt kommande yrke, kunskaper och sociala problem. För att undersöka detta vill doktoranden Johan Fagerberg följa en grupp socionomstudenter under utbildningen. Detta brev riktar sig till lärare och annan personal på socionomprogrammet. Studenter kommer att tillfrågas om samtycke till att delta i ett separat informationsbrev.

Studiens genomförande

Forskaren vill i studien följa en grupp socionomstudenter genom att vara närvarande vid föreläsningar, seminarier och andra undervisningssammanhang. I viss mån vill forskaren också delta i aktiviteter utanför undervisningen, som exempelvis kåraktiviteter. Forskaren vill även intervjua studenter om deras erfarenheter av utbildningen och förväntningar på kommande yrkesliv. Intervjuerna kommer även handla om mer personrelaterade förhållanden som kan tänkas påverka identiteten som socionom, som personliga erfarenheter och syn på livet.

För att få en bild av den allmänna kultur som råder på institutionen vill forskaren även genomföra viss deltagande observation och intervjuer med personal på socionomprogrammet. Det kan handla om att forskaren medverkar på personalmöten som behandlar kursplaner och organisationsfrågor. Forskaren vill även genomföra ett mindre antal intervjuer med lärare som behandlar deras syn på socialt arbete och erfarenheter som lärare.

Deltagande
Deltagande är frivilligt och lärare som tackar ja kan när som helst avbryta sitt deltagande eller förändra villkoren för deltagandet. Forskaren kommer att vara flexibel och anpassa datainsamlingen i löpande dialog med studenter och lärarkollegium. Datainsamlingen kommer att genomföras så att den inte stör undervisningen. Deltagande i studien är anonymt. Det innebär att deltagare ges fiktiva namn och resultat presenteras på ett sätt så att platser, händelser och personer inte kan identifieras av utomstående.

Möjliga följder och risker med att delta i studien
Deltagande i studien medför överlag få möjliga risker. All datainsamling kommer att anpassas efter den specifika situationen för att inte kränka informanters integritet eller att de ska känna sig obekväma. I begränsad utsträckning kan intervjufrågor till studenter om personliga erfarenheter och förhållanden innebära frågor av känslig karaktär. Intervjuer med lärare kommer inte att behandla etiskt känsliga frågor, utan mer fokusera på deras syn på socialt arbete och erfarenheter som lärare. En positiv effekt kan vara att deltagande i studien stimulerar till ökad reflektion över yrkesroll och identitet.

Resultat och publikationer
Studien kommer resultera i en doktorsavhandling i socialt arbete. Därutöver kan materialet även användas för andra vetenskapliga eller populärvetenskapliga presentationsformer. Allt insamlat material kommer att presenteras i avidentifierat skick. Deltagare i projektet kommer erbjudas ta del av studien genom seminarier eller föredrag. Formen för återkoppling bestäms i dialog med de berörda socionomutbildningarna.

Hantering av insamlat material
Material i form av fältanteckningar, ljudfiler och utskrifter från intervjuer kommer att förvaras så att obehöriga inte har tillträde till dem. Transkriberat material anonymiseras genom att informanter ges fingerade namn. Vid presentation av insamlat material kommer platser, händelser och individer att avidentifieras.

Ansvarig för dina personuppgifter är Uppsala universitet. Deltagare i studien kan begära att uppgifter raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas. Den som vill ta del av uppgifterna kan kontakta Johan Fagerberg (johan.fagerberg@soc.uu.se). Uppsala universitets dataskyddsombud Jacob Håkansson nås på tel. 018-471 2070 eller epost jacob.hakansson@uadm.uu.se. Den som är missnöjd med hur hens personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Forskningshuvudman för projektet är Uppsala universitet. Studien finansieras av

Centrum för socialt arbete (CESAR). Medverkande forskare är Johan Fagerberg, doktorand i socialt arbete. Johan är socionom och har en magisterexamen i socialt arbete. Huvudansvarig forskare och handledare för projektet är Stefan Sjöström, professor i socialt arbete vid CESAR

Om du har frågor om projektet får du gärna kontakta

Johan Fagerberg

Doktorand, medverkande forskare

CESAR, Sociologiska institutionen

Uppsala universitet

Box 624, 751 26 Uppsala

070-7649225

johan.fagerberg@soc.uu.se

Stefan Sjöström

Professor, huvudansvarig forskare

CESAR, Sociologiska institutionen

Uppsala universitet

Box 624, 751 26 Uppsala

018-471 1201

stefan.sjostrom@soc.uu.se

Bilaga 7. Samtyckesblankett

UPPSALA
UNIVERSITET

Samtycke till deltagande i forskningsprojektet Formering av socionomstudenters professionella identitet

☐ Jag samtycker till att delta i projektet, men har möjlighet att i framtiden under datainsamlingens gång avbryta mitt deltagande

Härmed intygas:

- Att jag tagit del av den skriftliga informationen om studien
- Att jag har förstått hur studien kommer genomföras
- Att jag har förstått att deltagande är frivilligt
- Att jag förstått att jag när som helst kan kontakta forskaren Johan Fagerberg om att anpassa sin närvaro i specifika situationer utifrån mina önskemål

Datum: _____

Namnteckning:_____

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Social Work
Editor: Pia Tham

1. Kjellberg, Josefin, Fri från (efter)våldet? Om partnervåldsutsatta kvinnors motstånd, uppbrott och stödbehov. 2023.
2. Lindegren, Stina. Support and Treatment for Men Convicted of Sexual Offending. Readiness, Change, and Previous Help-Seeking. 2024.
3. Fagerberg, Johan, Den ideal(istisk)a byråkraten. En etnografisk studie om professionell socialisering under socionomutbildning. 2024.