



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för socialt arbete

KONSTRUKTIONEN AV ETNICITET

En kvalitativ studie
om hur lärare och studerande upplever etnicitetsperspektivet
på socionomprogrammet vid Göteborgs universitet

C-uppsats

Höstterminen 2008

Författare: Ala Rebwar

Christina Rhedin

Omid Salehi

Handledare: Jörgen Lundälv

ABSTRACT

UNIVERSITY OF GOTHENBURG

Department of Social Work

Essay C-level, autumn 2008

Title: The construction of ethnicity - A qualitative study about how teachers and students experience the ethnicity perspective in Social work Education

Authors: Ala Rebwar, Christina Rhedin, Omid Salehi

Supervisor: Jörgen Lundälv

Key words: Ethnicity, culture, education, policy, social constructivism, postcolonial theories

The primary purpose of this essay is to study and describe how the concept of “ethnicity” is introduced, defined and constructed at the Universities of Social Work Education through the perspectives of students attending and teachers/researchers currently employed at the University of Gothenburg. Also, this study attempts to describe what differences there are between the two groups and how these are expressed. The theoretical perspectives which we have used to analyse the empirical data are social constructivism and postcolonial theories. We have applied a qualitative method based on four interviews with teachers/researchers and two focus group interviews with 14 students. Themes and subthemes covering different parts of the results have been constructed in order to present the material in a manageable matter.

The results show that the ethnicity perspective and questions surrounding the subject are perceived as sensitive and elusive. The concept of ethnicity in it self seems to be perceived by both parts as difficult to define and vague. Teachers find the ethnicity perspective difficult to integrate into their own material. Students feel that they are left with unprocessed perceptions and opinions and that this can result in re-establishing and reproducing prejudice. Also, they find contemporary course literature to be on a much too basic level and sometimes containing of non-scientific and biased information. According to most teachers and students, honour related issues are taught out and described in a limited manner. There are, however, obvious differences in how they would like the subject to be approached. Some teachers and students believe that the issues should be looked upon and analysed on the basis of culture, religion and tradition while the majority of the participants perceive it as a phenomenon related to the patriarchal order that prevails in all societies, regardless of religion and ethnic belonging.

Students and teachers believe that the motives behind practical class exercises related to these issues are well-intentioned and relevant. Some participants, however, would like more clarity regarding instructions and purpose in order to prevent misunderstandings and unpleasant situations. The majority of students and teachers would like a more integrated and theoretically based ethnicity perspective throughout the education with more advanced and international literature. However, there are differences both between and amongst the different groups concerning which theories and to what extend they want them to be emphasized. Overall, a stronger emphasis on critical thinking, i.e. postcolonial theories as an alternative to traditional culture-orientated approaches, is preferred and students would like for empowerment orientated theories to be more apparent and manifested into the theoretical and practical education concerning fieldwork with clients from ethnic minority groups.

FÖRORD

Efter att ha genomgått Socionomprogrammet vid Göteborgs universitet under åren 2004-2008 har vi som studerande blivit mer intresserade och utvecklat många synpunkter kring hur etnicitet framställs och diskuteras. Vi har alla tre som uppsatsförfattare olika "etnisk" bakgrund och har därmed ett personligt intresse för hur dessa frågor konstrueras. Vi går in i detta arbete med stort engagemang och vill med denna studie problematisera etnicitetsfrågan och även bidra med idéer och kunskap som kan öppna upp för alternativa infallsvinklar och förhållningssätt för att kritiskt analysera föreställningar i termer av etnicitet, ras och kultur.

Vi vill tacka alla som på något sätt hjälpt oss att genomföra vår studie. Först och främst vill vi rikta ett stort tack till de lärare och studerande som deltagit i studien och som bidragit med intressanta synpunkter och livliga diskussioner. Tack också till vår handledare Jörgen Lundälv som krävt en hel del av oss men som stöttat och trott på oss genom arbetet. Vi är också tacksamma mot Elisabeth Rhedin och Siamak Bamadi som generöst lånat ut sina laptop till oss under uppsatsens tid. Slutligen vill vi tacka våra nära och kära för att ni har stått ut med oss under denna långa och tidspressade period som en uppsats ofta innebär.

Ala, Christina och Omid

Göteborg, september 2008

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING

1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Avgränsningar.....	7
1.3 Uppsatsens disposition.....	7

2. BAKGRUND

2.1 Historik.....	8
2.2 Socionomprogrammets organisering och struktur i Göteborg.....	9
2.3 Pedagogiska former, innehåll och integration.....	9
2.4 Kvalitetstänkande och studentinflytande.....	10
2.5 Kort om etnicitetsperspektivet.....	11

3. TIDIGARE FORSKNING

3.1 Internationella studier i urval.....	12
3.2 Samhällsvetenskapliga trender och pedagogiska paradig.....	13
3.3 Pedagogik i praktiken och koppling till socialt arbete.....	14
3.4 Slutsatser.....	16

4. TEORETISKT RAMVERK

4.1 Teoribakgrund.....	17
4.2 Socialkonstruktivism.....	18
4.3 Postkoloniala teoribildningar.....	19
4.4 Definition av begreppet etnicitet.....	20

5. METOD OCH MATERIAL

5.1 Litteraturgenomgång.....	21
5.2 Val av ansats och motiv.....	21
5.3 Förförståelse.....	22
5.4 Urval.....	22
5.5 Datainsamling.....	23
5.5.1 Intervjuguide.....	24
5.5.2 Genomförande av djupintervjuer.....	25
5.5.3 Genomförande av fokusgrupper.....	26
5.6 Bearbetning av material.....	26
5.7 Reliabilitet och validitet.....	27
5.8 Analysmetod.....	28
5.9 Forskningsetiska krav.....	28
5.10 Presentation av respondenter.....	29
5.11 Uppsatsens fortsatta disposition.....	29

6. RESULTAT OCH ANALYS

6. Etnicitet och kultur och integrering av perspektiv.....	30
6.1.1 Analys.....	33
6.2 Teoretiska och samhällsvetenskapliga perspektiv.....	35
6.2.1 Analys.....	40
6.3 Praktiska moment på utbildningen.....	44
6.3.1 Analys.....	46
6.4 Möjligheter till förbättring och kvalitetstänkande.....	48
6.4.1 Analys.....	51
6.5 Konklusioner.....	51

7. DISKUSSION

7.1 Vidare forskning.....	55
---------------------------	----

FÖRKORTNINGAR

AASW	Australian Association of Social Workers
BSW	Bachelors in Social Work
EU	Europeiska unionen
FN	Förenta nationerna
IMER	Internationell migration och etniska relationer
PPU	Personlig och professionell utveckling

1. INLEDNING

Dagens samhälle är under ständig förändring och anpassning till den globaliseringsprocess som sker världen över. Vi påverkas och blir påverkade av det som händer runt omkring oss. Denna förändringsprocess berör även utbildning och dess riktlinjer.

Denna uppsats fokuserar på etnicitetsperspektivet inom utbildning för socialt arbete. Migration och etnicitetsperspektivet på högskolor skall ge studenter kunskaper om och förståelse för på vilket sätt de samhälleliga strukturerna påverkas av processer som migration, etniska relationer, integration. Hur tolkas utgångspunkter i ideologi, teori och handlingsstrategi för att arbeta med dessa frågor? Forskning baserad på liknande perspektiv inom utbildning synes mer vanligt förekommande i andra länder. Internationell forskning tyder på att man lägger mer fokus på hur man kan anpassa och förbättra socionomutbildningar i förhållande till det sociala fältet. Lärosäten som anordnar socionomutbildningar bör utvidga sina vyer och ta in influenser från länder där etnicitet är mer integrerat i utbildningen. Att utveckla kulturell kompetens inom socialt arbete är en ständig utmaning som kräver att man utvidgar perspektiven från den nationella nivån till det mer globala planet. Det är av stor vikt att betona multikulturella aspekters betydelse inom utbildning och detta kan uppnås genom att man tar del av den internationella forskningen.

Dagligen rapporterar medierna om hur migration har blivit en del av den svenska och europeiska vardagen. Detta sker övervägande i negativ mening i form av etniska konflikter, utanförskap, diskriminering samt främlingsfientlighet samhällsgrupper emellan. En del anser att det svenska samhället präglas av en utbredd och systematisk diskriminering. Det finns en allmän utbredd åsikt bland IMER-forskare¹ att Sverige är ett av de mest segregerade länderna i Europa. Detta särskilt med avseende på att invandrare tvingas bo i speciella stadsdelar samtidigt som arbetslösheten för vissa grupper är ett hinder för delaktighet i samhället. Sverige har också blivit utpekat av FN:s organ för Mänskliga Rättigheter som diskriminerande i behandlingen av flyktingar. Enligt olika undersökningar har öppen rasism och främlingsfientlighet ökat i Sverige det senaste decenniet². På senare år har avslöjanden om hur myndigheter behandlar och bemöter grupper med annan etnisk bakgrund ökat. Missförhållanden i form av misshandel, olaga frihetsberövande och rasistiska påhopp från personalens sida på behandlingshemmet Baggars hus i Mölndal³ är ett exempel på detta. Händelsen skapade stora rubriker i den svenska dagspressen. Debatten om apatiska flyktingbarn är ett annat exempel. Frågan om huruvida barnen simulerat sina uppgivenhetsymtom efter påstådd psykisk och fysisk misshandel från sina föräldrar var här i fokus. En statlig utredning ledd av Maria Hessle visade att asylprocessen i sig inte framkallade denna apati som barnen visade⁴. Sverige har EU:s kanske mest restriktiva tolkningar av asylregler⁵ vilket kan vara en av förklaringarna till varför man just här har ett klart högre antal insjuknade barn samt att debattens karaktär varit så hård.

Det sociala fältet är brett och omfattande vilket innebär att vi som socialarbetare i stor utsträckning kommer att möta människor med annan etnisk bakgrund. Det är därför viktigt att socionomutbildningen utformas på så sätt att den förbereder studerande för yrkesutmaningar vad gäller etnicitet och kultur samt att dessa frågor ges ett större utrymme. För att kunna bemöta, hantera men även utveckla möjliga lösningar på dessa problem behöver man på

¹ Internationell migration och etniska relationer

² Perez & Wigerfelt 2004

³ Janson Behandlingshem utreds av åklagare 20070618 SVD

⁴ Bengtsson Tredje och sista utredningen om apatiska barn 20061229 DN

⁵ Gellert Regeringen svek de apatiska barnen 20061221 DN

högskolor och universitet ökad kunskap om och medvetenhet kring kritisk tänkande och hur samhällsliga strukturer påverkas av processer som migration, etniska relationer, integration och segregation.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka och beskriva hur etnicitet har konstruerats på socionomutbildningen vid Göteborgs universitet under åren 2004-2008. Utifrån detta har vi för avsikt att undersöka nedanstående delfrågeställningar.

- Vad är etnicitet och hur kan etnicitetsperspektivet definieras?
- På vilket sätt upplever lärarpersonal/studerande att etnicitet konstrueras på utbildningen?
- Vilka likheter och skillnader finns det mellan lärarpersonal och studerandes upplevelser vad gäller hur etnicitet konstrueras? Hur uttrycks dessa i sådana fall?

Det bakomliggande syftet är att visa på möjligheter att utveckla socionomprogrammet. Beroende på det resultat som framkommer i undersökningen vill vi visa på förändring och förbättringsmöjligheter av etnicitetsperspektivet i utbildningen.

1.2 Avgränsningar

Nedanstående aspekter hade vi velat diskutera i vår uppsats men vid vidare eftertanke har vi förstått att detta kräver större uppoffringar vad gäller tid och resurser än vi har tillgång till.

I inledningsskedet av vårt arbete hade vi en tanke om att genomföra undersökningen med både en kvalitativ och en kvantitativ ansats för att nå ut till fler studerande och på så sätt höja undersökningens validitet. Vi ville även använda oss av egna och även kurskamraters erfarenheter från praktiktiden. Detta hade varit intressant att undersöka eftersom många upptäckte en avsaknad av kunskap och kompetens kring just etnicitetsfrågor. Vidare hade det varit givande att studera utbildningens kurslitteratur i stort och på ett mer djupgående plan för att senare kunna använda detta som underlag eller verktyg för analysen av datamaterial. Kurslitteratur kommer dock inte att uteslutas helt då vi kommer att belysa vissa teorier och begrepp utifrån den litteratur som varit aktuell under utbildningen.

Utöver dessa punkter hade vi även velat undersöka hur etnicitet, med inriktning på socialt arbete, framställs i media. Även om vi inte kan genomföra en genomgripande undersökning om medias roll i frågan kommer vi ändå ta upp dess betydelse i uppsatsen.

1.3 Uppsatsens disposition

Studiens disposition är av linjär karaktär och har ett traditionellt upplägg. Den börjar med Inledning som följs av uppsatsens syfte och frågeställning samt avgränsningar. Avsnittet Bakgrund ger en liten inblick i socionomprogrammets historik, struktur och organisering. Kapitlet Tidigare forskning innehåller en genomgång av tre vetenskapliga studier vilka vi funnit behandlat uppsatsens ämnesområde. Det fjärde kapitlet behandlar det teoretiska ramverket som ligger till grund för studien.

2. BAKGRUND

Det sociala arbetet är under ständig förändring vilket ställer nya krav på socionomutbildningens utveckling och anpassningsförmåga för att tillgodose studenternas kunskapsbehov. För att klara av de krav som finns i samhället och särskilt då inom socionomyrket måste utbildningen i så stor utsträckning som möjligt följa samhällets och det sociala arbetets förändring och utveckling. Enligt högskoleförordningen för socionomexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på individ-, grupp- och samhällsnivå. Vidare skall han/hon visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och förståelse för samspelet mellan individers och grupper sociala situation, levnadsvillkor, fysiska och psykiska hälsa samt funktionsförmåga i förhållande till samhälleliga och andra bakomliggande faktorer. Som socionomexaminerad skall man också visa självkännedom och empatisk förmåga för att med en helhetssyn på människan göra åtgärdsbedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna.

2.1 Historik

Historiskt sett har det svenska samhället förändrats mycket gällande homogenitet, från att ha varit ett relativt enhetligt samhälle till ett samhälle av mångfald. Fram till 1970-talet utgjordes invandringen till Sverige i första hand av arbetskraftsinvandring. Tiden därefter har dock dominerats av flyktinginvandring. Dessa flyktingar är främst människor från utomeuropeiska länder som på grund av omvärldens kriser är i behov av skydd och asyl. Den globala migrationen har gjort att frågor rörande identitet och kultur blivit allt mer brännande och står idag högt upp på den politiska dagordningen i det mångkulturella Europa som nu växer fram⁶.

År 1921 startades i Stockholm Institutet för socialpolitik och kommunal förvaltning och år 1944 inrättades Göteborgs Socialinstitut⁷. Den socialdemokratiska uppbyggnaden av välfärdsstaten med dess sociala reformer påbörjades efter andra världskriget. I detta uppstod krav på en ny typ av tjänstemän vilka utgjorde målgruppen för de nya utbildningarna. Liknande utbildningar upprättades därefter under 1900-talets andra hälft. Dessa har format de högskoleutbildningar som i nuläget är Socionomprogrammet. År 1999 började arbetet mot integreringen av det gamla socionomprogrammet, socialomsorg och socialpedagogik på Göteborgs universitet. Efter omstruktureringen kom Institutionen för social omsorg att förenas med socialt arbete innebärande att socionomprogrammets innehåll, som tidigare fokuserat på psykosociala och strukturinriktade insatser för barn och familjer, breddades till att också innehålla kunskap om äldre och funktionshindrade samt förstärkning av socialpedagogiska aspekter. Arbetet blev klart år 2002 och formade det nya socionomprogrammet. Idag, år 2008, ges utbildningarna vid 14 olika lärosäten i Sverige med delvis olikartat innehåll men dock med en tonvikt på att de nationella direktiven efterföljs⁸. I Sverige finns ca 25 000 socionomer och läsåret 2006/2007 fanns det totalt 8484 registrerade studenter på program som leder till socionomexamen utav vilka ca 10 procent hade utländsk bakgrund, det vill säga personer som är födda utomlands eller har två föräldrar födda utomlands⁹. De flesta yrkesutövande socionomer arbetar inom administrativa, planerande eller ledande positioner. Kommunala och statliga myndigheter är de vanligaste arbetsgivarna

⁶ Allwood & Franzén i Allwood & Franzén 2000

⁷ Halén Socionomutbildningen i Göteborg 2008

⁸ Halén Socionomutbildningen i Göteborg 2008

⁹ Amneis Utredare/Project Manager HSV 20080415 mailkontakt

men också privata företag och organisationer anställer socionomer. Ca 14 000 socialsekreterare är verksamma inom Svenska Kommun och Landstingsförbundet¹⁰.

Vad gäller det juridiska ramverket finns det ett antal lagar och förordningar som är väsentliga och reglerande för utbildningen. Dessa är bl.a. Likabehandlingslagen, Antidiskrimineringslagen, Högskoleförordningen och Högskolelagen (viktiga paragrafer från lagarna bifogas i bilaga 8). Här bör även nämnas Bologna processen som är en viktig strukturell förändringsfaktor för utbildning inom Sverige. Bologna processen är ett internationellt samarbetsprojekt som syftar till att skapa ett europeiskt område för högre utbildning. Dess riktlinjer kommer dock inte att påverka utbildningsplanen vad gäller etnicitet men självklart kan den tänkas frambringa nya förhållningssätt som en följd av att fler studerande från andra länder ges möjlighet att bedriva sina studier i Sverige¹¹.

2.2 Socionomprogrammets organisering och struktur i Göteborg

Göteborgs universitet har 51 000 studenter och 5500 anställda och är det största universitetet i Sverige och även i Skandinavien. Institutionen för socialt arbete är i termer av antal studenter och personal en av de största och ligger inom samhällsvetenskapliga fakulteten med bl.a. Sociologi, Psykologi och Statsvetenskap. I Göteborg har Socionomprogrammet ett så kallat generalistperspektiv där en bred baskunskap och förberedelser för ett brett verksamhetsfält förespråkas. På avancerad nivå finns ett mastersprogram under olika teman, exempelvis den internationella mastersutbildningen. Institutionens personal består av ca 110 personer, av dessa är ett åttio-tal engagerade i undervisning/forskning medan resterande är administrativ/teknisk personal. På grundutbildningsnivå finns ca 1100 studenter av vilka dryga tusentalet utgörs av socionomstudenter, 250 studenter på avancerad nivå och 40 doktorander på forskarnivå. På institutionen bedrivs forskarutbildning och även uppdragsutbildning med skräddarsydda utbildningar till statliga, kommunala och privata verksamheter och organisationer. Forskningsprogrammen har olika inriktningar som exempelvis Fattigdom och försörjning och sociala problem, Socialt arbete i förändring, Social exkludering och Internationell migration och etniska relationer.

Socionomprogrammet finansieras med statliga medel och institutionen får ersättning för varje student som är registrerad på varje enskild kurs samt varje student som avlägger examen. De allmänna mål för högskoleutbildning som finns angivet i högskolelagen och i högskoleförordningen (se bilaga 8) är de nationella styrdokument som gäller för samtliga socionomprogram i landet. Vidare tillkommer även en utbildningsplan med en översiktlig beskrivning av utbildningen samt kursplan för varje kurs i vilka bl.a. lärandemål, innehåll och examination framställs. För varje kurs tillsätts en kursansvarig och en examinator. Kursansvarig ansvarar för att i samråd med kursens lärarlag planera, genomföra och utvärdera kursen. Tillsättning av lärare görs av studierektorn efter samstämmande med den pedagogiska personalen som innefattar lärare, forskare, och doktorander.

2.3 Pedagogiska former, innehåll och integration

Socionomutbildningen är 3,5 år lång där det under det första året ges generella och grundläggande kunskaper om professionens och ämnets fält på individ-, grupp- och samhällsnivå samt grundläggande teoretiska begrepp. Under termin tre till fem problematiseras tidigare tillägnad kunskap samtidigt som förmågan till observation, reflektion

¹⁰ Gyllensjö Statistiker Akademikerförbundet 20080416 telefonkontakt

¹¹ www.socwork.gu.se 20080416

och analys övas i fokuseringskurser och i ett vetenskapligt arbete i anslutning till fältförlagda studier. Centrala handlingsperspektiv presenteras och analyseras utifrån olika teoretiska perspektiv för att sedan tillämpas under handledd studiepraktik. De sista två terminerna är inriktade på att problematisera, analysera och reflektera över såväl teorier och metoder som det egna professionella förhållningssättet med ett avslutande självständigt vetenskapligt arbete i form av en C-uppsats.

De tolv valfria kurserna omfattar 7,5 högskolepoäng vardera och kallas numera fokuseringskurser (se bilaga 1). Dessa läses under termin tre och fyra och syftar till att ge kulturella, sociala, psykologiska och juridiska kunskaper. Exempel på fokuseringskurser är Migration och etnisk mångfald och Psykisk ohälsa och livsvillkor. Heltidsstudier omfattar tre av dessa vilkas syfte är att man som studerande skall kunna inrikta och fördjupa sig i olika ämnen. De valfria kurser som ligger på avancerad nivå syftar till att ge fördjupade kunskaper i socialt arbete inom teorier, förhållningssätt och arbetsmetoder för det aktuella området och är inom ramen för programmet. Fördjupningskurserna är Psykosocialt arbete, Socialpedagogik och Social mobilisering, Verksamhetsledning och organisering samt Rättsliga dilemman i det sociala arbetet. Yrkesroll, etik och myndighetsutövning men också studiepraktiken problematiseras och analyseras i dessa kurser utifrån relevanta teorier i socialt arbete. De är öppna som fristående kurser vilket ger yrkesverksamma socionomer och studenter med behörighet möjlighet att ta till sig ytterligare kunskap inom olika områden.

Undervisning sker i form av föreläsningar, grupparbeten, tillämpningsövningar, uppsatsarbeten, handledning, seminarier och fältförlagda studier. Ambitionen är också att den studerandes egna erfarenheter tillvaratas i undervisningen samt att aktivt kunskapssökande, och kritiskt tänkande skall tränas. En uttalad ambition med socionomprogrammet är att utbildningen dels skall förbereda för en professionsutövning, dels skall förbereda för forskning. Tanken är att integration mellan teori och praktik skall ske löpande och i alla kurser under utbildningens gång.

2.4 Kvalitetstänkande och studentinflytande

För att hålla så hög kvalité som möjligt finns ett centralt kvalitetssäkringsprogram. Här anges bl.a. att varje kurs skall utvärderas och att utvärderingen skall återföras till studenter och berörda lärare. Varje kurs skall dessutom granskas var fjärde termin i en kurskonferens bestående av en forskare, en lärare och två studeranderepresentanter. De skall tillsammans gå igenom kursens uppbyggnad och innehåll för att se hur kursen kan förbättras. De deltagande lärarna och forskarna skall ha sakkunskap om kursinnehåll och forskningsområdet men ej vara direkt involverade i kursen. Av övriga inslag kan nämnas de pedagogiska dagarna där man diskuterar hur utvecklingen bevakas i utbildningen. Här berörs hur perspektiv som makt och genus behandlas samt hur lärandemål implementeras. Vad gäller studenter har de enligt lag rätt till att påverka sin utbildning. Universitet och högskolor skall aktivt medverka och underlätta detta arbete genom att exempelvis se till att studenterna är representerade i styrelsen samt att alla arbetsgrupper som tillsätts har studentrepresentanter. Högskoleverket är den statliga myndighet som utfärdar examensrättigheter för socionomer och har till uppgift att se till att landets högskoleutbildningar lever upp till sina examensmål. Verkets granskning av landets socionomutbildningar sker ungefär en gång var femte år då hela institutionens verksamhet, undervisning, forskning och informationsspridning blir föremål för en detaljerad och omfattande undersökning av en tillsatt expertgrupp. Granskningen publiceras i en

rapport¹² och det är upp till varje lärosäte att ta ställning till hur man skall bemöta eventuella krav på förändring.

2.5 Kort om etnicitetsperspektivet

Vad gäller etnicitetsperspektivet på den gamla socionomutbildningen ansvarade nuvarande studierektor Annika Halén för ett tvåårigt-moment benämnt Socialt arbete och sociala problem. Kursen var obligatorisk och hölls under första terminen till och med år 2002. Signaler från fältet om nyexaminerades bristande kunskaper om etnicitet, juridik och psykisk ohälsa samt en önskan från studenternas håll om en renodling av perspektiv som klass, kön och etnicitet resulterade i utformningen av det som idag kallas fokuseringskurser. Efter våren 2002 skulle alla kurser därtill enligt kursplan bevaka perspektiven kön, klass och etnicitet. Detta ledde dock till att ingen tog ett direkt ansvar för att integrera etnicitetsperspektivet inom utbildningen. Sedan hösten 2006 har vissa kurser enligt utbildningsplanen explicit ansvar för att etnicitet framhävs. Den första kursen som detta gäller för är Samhällsstruktur och välfärd som hålls under andra delen av första terminen. Tanken är här att man som studerande skall få grundteorier och begrepp som skall fungera som verktyg att hantera mångkulturrelaterade frågor under resten av utbildningen. Vidare skall kurserna Individ, grupp och familj, Handlingsstrategier och etik samt alla fokuseringskurser innehålla inslag av etnicitet¹³.

¹²Högskoleverkets rapport 2006

¹³Halén Socionomutbildningen i Göteborg 2008

3. TIDIGARE FORSKNING

Socialarbetare har länge varit i frontlinjen i mångfaldsdebatten. Med tiden har socialt arbete vuxit, professionaliserats och utvecklat fältarbetet vilket har påverkat socionomutbildningens karaktär och dess riktlinjer gällande hur man värderar arbete som omfattar kulturell mångfald. I vår sökning efter vetenskaplig forskning har vi haft ett social- och samhällsvetenskapligt perspektiv. Med utgångspunkt i ett etnicitetsperspektiv har vi sökt efter utbildningsvetenskapliga artiklar om utveckling inom pedagogiska ramar och metoder på högskole- och universitetsnivå med koppling till ett etnicitetsperspektiv. Vi har sökt i de vanligaste databaserna GUNDA, LIBRIS och söksidan Google scholar. Slutligen valde vi artiklar från Journal of social work education där kriterierna utgick ifrån uppsatsens huvudfrågeställning varefter vi valde studier som berörde sambandet mellan etnicitetsperspektivet och utbildning inom socialt arbete. De sökord vi använde oss utav var education, ethnicity, diversity, multiculturalism och policy. De vetenskapliga artiklar vi har valt att presentera fann vi genom att använda kombinationer av dessa begrepp. Samtliga var kvalitativa studier med ett samhällsvetenskapligt perspektiv på pedagogisk utveckling, flertalet med mångfaldsundervisning eller etnicitetsperspektivet som fokus. Vi fann inga svenska studier som berörde ämnet i samma omfattning eller med liknande inriktning på etnicitets/mångfaldsperspektivet som de internationella. Nedan följer en sammanfattning av de fyra utvalda studier som vi kommer att använda oss utav i vår undersökning.

3.1 Internationella studier i urval

Den första studien, som har genomförts av Napier och George¹⁴, utforskar nutida frågor i australiensisk socialarbetarutbildning och syftar till att belysa faktorer som har haft påverkan på utbildningen i Australien. Författarna utgår från en ny läroplan för kandidatexamen i socialt arbete vid Sydneys universitet och diskuterar hur den formas, introduceras och utvecklas. Demografiska, politiska, ekonomiska och sociala krafter som har påverkat sammansättningen och influerat planeringen, kraven och grunden för utbildningen och dess praktik framhävs. Studien beskriver den nuvarande politiska kontexten för socialarbetare och socialarbetarutbildningen samt reaktionen från författarnas egen institution inför omstrukturering och samhällsförändring. Avslutningsvis ges förslag på åtgärder för hur förändring och mångfald skall angripas.

Mama¹⁵ ger i sin studie från USA förslag på hur man i strukturerad form kan införa multikulturella moment i en mindre fältseminariet kurs inom BSW¹⁶, en grundutbildning för socialt arbete. Kursen syftar till att öka förståelsen för den kulturella mångfald som många socialarbetare möter i praktiken med sina klienter. Deras utbildningsmodell fokuserar på att, genom att låta studerande reflektera över sin egen kulturella identitet, utveckla och öka medvetenhet kring andra kulturella och etniska vanor och värderingar.

Utifrån kanadensiska och amerikanska studier beskriver Russel och White¹⁷ studerandes kunskap och intresse för tvärkulturellt arbete som ytligt och marginaliserat. Detta kan delvis bero på brister i praktisk kunskap, anser författarna. Inför studien intervjuades socionomer och klienter med olika kulturella bakgrunder för att undersöka uppfattningar om centrala frågor i anti-förtryckande arbete med invandrargrupper. Utifrån detta resultat växte två huvudteman fram. Det första temat Mångfacetterad uppfattning av Självet och Andra hänvisar

¹⁴Napier & George 2001

¹⁵Mama 2001

¹⁶Bachelors in Social Work

¹⁷Russel & White 2002

till att kultur är mångfacetterat, komplext och interaktivt definierat. Den andra är Proaktiv insats, innebärande aktiv arbetsinvolvering i kulturellt brobyggande. Socialarbetare var i denna studie ofta överraskade över att klienters definitioner av nutida kultur inte överensstämde med de egna vilket, enligt författarna, visar på behovet att förstå klienters definitioner i syfte att engagera sig i en dialektal process för samförstånd.

Abrams och Gibson¹⁸ skriver att aktuella pedagogiska paradig innehåller strategier för att förmedla viktig kunskap om tvärkulturellt arbete men att de däremot saknar en viktig komponent i att diskutera inverkan av White privilege och begreppets relation till rasistiskt förtryck, makt samt ojämlikhet i resurstillgång. Vita studenter ges inte möjlighet att reflektera över sin egen etniska och kulturella identitet¹⁹ samt hur rasism påverkar deras liv medan minoritetsstudenter tvingas att se på den ”problematiska” aspekten av sin egen historia och aktuella förtryck. Författarna föreslår en antirasistisk pedagogik, ett förhållningssätt som grundar sig i diskurser inom sociologi och utbildning, med fokus på implikationer av White identity och White privilege, för att medvetandegöra socialarbetare om hur de kan ingripa mot återskapandet av institutionell ojämlikhet och diskriminering.

3.2 Samhällstrender och pedagogiska paradig

Enligt Rådet för socialt arbete²⁰ samt Policyn för utbildning och ackrediteringsstandard²¹ i Los Angeles krävs att utbildningar inom socialt arbete innefattar specifika moment där mänsklig mångfald, utsatta gruppers situation och social och ekonomisk rättvisa behandlas²². Många skolor och institutioner för socialt arbete/social välfärd strävar efter att möta dessa riktlinjer genom att integrera teman som mångfald och social rättvisa i utbildningsplanen för grund- och vidareutbildningar. Modeller för att lära ut dessa moment ses som en parallell utveckling till professionens sociopolitiska historia i arbetet med människor med annan bakgrund.

Napier och George²³ skriver om hur de senaste socioekonomiska omställningarna har påverkat socialarbetarutbildningen i Australien. Författarna menar att sedan över ett decennium har det i Australien genomförts restriktioner vad gäller tillgång till social välfärd. Detta inkluderar framförallt utsatta grupper som t ex nyanlända invandrare, unga arbetslösa och ensamstående föräldrar. Effekterna av dessa restriktioner har lett till allvarliga konsekvenser av reducerade och mer marknadsorienterade tillgångar vad gäller sociala samhällstjänster för dessa grupper samtidigt som det skett en degradering av professionen socialt arbete. Detta kan jämföras med en liknande utveckling i det svenska samhället med den ökande privatiseringen och nedskärningar i välfärdssystemet. Författarna lyfter även globaliseringens och marknadsanpassningens påverkan på den lokala utbildningsmarknaden, att detta har lett till ökat antal studenter och minskad personal samt att lärares prestationer alltmer mäts efter kapaciteten att generera inkomster då utbildningsdepartementen förväntas allt oftare producera sina egna resurser. Studerande har kritiserat universiteten för att ha utvecklats till ett ”shoppingställe” av kunskap där mycket skall tas in på kort tid och där många är tvungna att arbeta vid sidan om för att klara sig ekonomiskt samt kunna betala obligatoriska avgifter. Även Russel och White²⁴ talar om låga kunskaps nivåer i sin beskrivning av studerandes kunskap och intresse för tvärkulturellt arbete som ytligt och

¹⁸ Abrams & Gibson 2007

¹⁹ Garcia & Van Soest 1997 i referens av Abrams & Gibson 2007

²⁰ Council of Social Work education

²¹ Educational Policy and Accreditation Standards

²² Abrams & Gibson 2007

²³ Napier & George 2001

²⁴ Russel & White 2002

marginaliserat. I den svenska utbildningspolitiken ser vi en stark privatiseringssvåg på förskole- och grundskolenivå²⁵. På senare tid har också kraven inom högre utbildning i Sverige sänkts. Högskoleverket presenterade en stor utvärdering där det framkom att 11 procent av utbildningarna, särskilt de inom skola, vård och omsorgsutbildningar, är så undermåliga att examinationsrätten ifrågasatts²⁶. Denna trend kan förklaras av ett resurstilldelningssystem som prioriterar kvantitet framför kvalitet varför vi vill anmärka på Bolognaprojektets delsyfte att skapa mer konkurrenskraftiga högskolor. Detta kan vara en indikation på en än mer marknadsorienterad och kanske då mindre kvalitetssäkrad utveckling.

I Abrams och Gibsons studie²⁷ belyses olika pedagogiska paradig och modeller samt den samhällskontext i vilka de aktualiserats. Modeller för att lära ut mångfaldsmoment ses som en parallell utveckling till professionens sociopolitiska historia. Författarna hänvisar bl.a. till Potocky²⁸ som har spårat socialt arbetes historiska relation till mångfald och förtryck genom att framhålla tre modeller inom utbildningar: assimilation model, the cultural sensitivity model samt antiracism model. Den första modellen såg rasetniska minoriteter som avvikande och uppmuntrade assimilering i de kulturellt dominerande anglosaxiska normerna. Utifrån detta utvecklades en avvikande modell under 1980-talet som med fokusen flyttad från klienter till socialarbetare och verksamheter skulle bidra till att öka socialarbetares mottaglighet för kulturella skillnader och understödja ett mer effektivt sätt att arbeta med kulturellt och etniskt blandade klientgrupper. Den tredje modellen blev aktuell så tidigt som på 1890-talet och återutvecklades under det radikala 1960-talet. Denna utgår ifrån att individer i maktposition spelar en viktig roll i återskapandet av institutionaliserad rasism inom arbeten där etniska och kulturella minoritetsgrupper systematiskt missgynnas. Modellen framhäver alla nivåer av socialt arbete inklusive individuella attityder, verksamhetspolicyn samt samhället i stort. Vidare vill den engagera socialarbetare i större sociala rörelser som bekämpar rasism och förtryck²⁹. Författarna skriver att, enligt Potocky³⁰, omfattar den nuvarande utbildningen strategier utifrån både den andra och den tredje modellen men att den ännu något mer fokuserar på kulturell kompetens och attitydförändring snarare än omfattande social förändring eller antirasistisk aktivism. De pekar vidare på att en granskning av modellerna visar på bristande information gällande institutionaliserad rasism och särskilt White privilege. De menar att inkludering av begreppet White identity och White privilege i det sociala arbetets utbildningsplan är nödvändig för att förstå det systematiska förtrycket av människor med annan etnisk bakgrund men också för att lyfta socionomers självmedvetenhet kring den professionella roll samt det ansvar som föreligger i mötet med mångkulturalism.

3.3 Pedagogik i praktiken och koppling till socialt arbete

Den kurs vars utvärdering är grunden för Mamas³¹ undersökningsmaterial utgjordes av moment som klassdiskussioner efter olika teman och kulturella perspektiv, gästföreläsare från etniska minoritetsgrupper med anknytning till det sociala fältet, strukturerade klassövningar med anknytning till handlingsstrategier samt litteratur om mångkultur utöver vanlig kurslitteratur. Teman som aktualiserades var exempelvis födelse- bröllops- och dödsritualer- sexualitet- privatliv- och hälsa medan ämnet religion uteslöts avsiktligt med skälet att risken fanns att ämnena skulle komma att diskuteras med alltför stor utgångspunkt i det. Dessa diskussioner visade sig uppfattas som ett av de mest lärorika momenten på kursen.

²⁵www.lararforbundet.se 20080214

²⁶www.hsv.se 20080403

²⁷Abrams & Gibson 2007

²⁸Potocky 1997 i referens av Abrams & Gibson 2007

²⁹Potocky 1997 i referens av Abrams & Gibson 2007

³⁰Potocky 1997 i referens av Abrams & Gibson 2007

³¹Mama 2001

Stereotyper, fördomar och myter om ”de andra” öppnade upp för diskussioner som gav ökad förståelse om andra kulturer. Lärarna deltog aktivt i kursen genom att hela tiden vara närvarande i övningar och diskussioner för att underlätta för kursdeltagare att våga vara mer öppna. Då ämnen som etnicitet och kultur kan upplevas som kontroversiella valde man att förlägga kursen i slutet på utbildningen när de studerande hade hunnit genomföra sin praktik och dessutom lärt känna varandra bättre. Abrams och Gibsons studie³² ger exempel på strategiska pedagogiska metoder i en liknande anda. De framhäver vikten av att först bygga upp ett förtroende under inledande sessioner för att senare utveckla diskussioner om innehåll. Vidare menar de att de som har anknytning till en kurs vars ämnesorientering kan upplevas som känslig måste ha stöd från institutionen. Fakultet samt kursansvariga bör vara eniga om kursmaterial och innehåll samt medvetna om de faktorer som kan underlätta hanteringen av obehagliga reaktioner och situationer. Slutligen nämns att kursen bör utvärderas systematiskt för att nå målet att förbereda studenter för arbete med mångkultur. Efter avslutad kurs fick studenterna i Mamas³³ studie genomföra en grundlig utvärdering. Resultaten visade sig vara övervägande positiva, man hade blivit mer öppen och fått en ökad förståelse genom att ha reflekterat över andra kulturers betydelser. Trots att resultatet föll väl ut i USA kan vi tänka oss att kursen hade varit mer problematisk att genomföra på socionomutbildningar i Sverige då man här i jämförelse med USA har en kortare bakgrund vad gäller mångfald i samhället och därmed en lägre heterogenitet bland studerande på universitet och högskola. Klassdiskussioner med teman som utgår från de studerandes egna olika etniska bakgrunder skulle troligen utmanas av brister i verklighetsförankrade värderingsövningar samt i eftersökningen av dynamiska diskussioner kring kulturella olikheter.

Russel och White³⁴ skriver om hur det ur socialarbetares perspektiv anses vara nödvändigt med orientering och engagemang i ett så brett spektrum av praktiska tjänster samt att vara klienternas ”kollektiva röst”. Socionomstuderande bör vara instruerade att värdera det centrala i att möta klientens grundläggande behov samt att känna stolthet inför dessa insatser med en klar förståelse för de flerfaldiga funktioner som de utgör. Författarna menar att flerspråkig kompetens i arbetet bör förespråkas av fler skolor inom socialt arbete. I föreliggande studie ansågs socionomers förmåga att kommunicera med klienter på deras modersmål som en definitiv tillgång. Medan dagens moderna utbildningar generellt sätt har mindre krav på flerspråkig facilitet har socionomutbildningar som syftar till att utveckla multikulturell kompetens inte råd att ignorera detta, påpekar de. Antagningskriterierna för utbildningar i socialt arbete kan t ex struktureras till fördel för flerspråkiga studenter. Alternativt kan krav för införande av ytterligare ett språk på socionomutbildningen övervägas. En svensk studie av Kamali³⁵ visar på att de flesta klienter på socialkontor föredrar en socialsekreterare med svensk bakgrund. I mötet med socialsekreterare från samma land eller med liknande bakgrund var klienter oroliga över att deras journaluppgifter och identitet skulle röjas. Man trodde inte heller att dessa hade samma kompetens som svenska socialarbetare gällande rätt och lagrum. Detta ger ett alternativt sätt att se på språkkompetens och användningen av den i praktiken som avgörande för relationen klient och socialarbetare emellan.

Socialarbetare var, i Russel och Whites studie³⁶, ofta överraskade över klienters subjektiva definitioner av kultur då dessa inte överensstämde med de egna. Socionomstudenter behöver därför utveckla skickligheter i att förstå klientens kulturella identifikationer och stärka sin förmåga att engagera sig i en dialektisk process med syfte att nå en delad förståelse som grund

³²Abrams & Gibson 2007

³³Mama 2001

³⁴Russel & White 2002

³⁵Kamali 2002

³⁶Russel & White 2002

för en hjälpande relation. Socialarbetare fann det nödvändigt att förklara professionens karaktär i medling med klienter som tidigare inte hade erfarenhet av socialt arbete. Därför har socionomutbildningen ett ansvar att utveckla studenters förmåga att klargöra socialarbetarens roll och funktion för klienter som inte delar samma kulturella förståelse i en hjälpande relation. I Mamas studie³⁷ beskrivs i samma karaktär att praktiken fordrar en förståelse för vad mönster, dynamik och konsekvenser som socialt förtryck och ojämlikhet ofta innebär. Socialarbetaren bör kunna implementera denna kunskap i sin egen verksamhet för att kunna jobba med social förändring. Det är viktigt att de studerande inte bara förses med kunskaper om hur andra etniska kulturer är utan även fokuserar på ett erkännande av olika kulturella perspektiv.

3.4 Slutsatser

Sammanfattningsvis kan man se många tydliga gemensamma drag i samtliga studier. Man betonar mångkulturella aspekter och behovet att utbilda studenter i att nå en ökad förståelse för mångkultur samt den egna kulturella identiteten. Socialarbetarutbildningar rör sig alltmer från ett låst kulturellt perspektiv mot ett mångfacetterat och mångkulturellt sådant. I sin hjälpande roll som socialarbetare krävs inte bara skicklighet men även flexibilitet och en vilja att kunna uppskatta och ta lärdom från andra kulturer. Napier och George³⁸ hänvisar till AASW³⁹ och framhäver att utexaminerade förväntas kunna visa en rad kvalifikationer och förmågor inklusive respekten för och acceptansen av mänsklig mångfald, att se värde och värdighet hos alla människor samt agera i enlighet med AASWs etiska linje. Russel och White⁴⁰ menar att socionomstudenter behöver utveckla färdigheter i förståelsen av klientens kulturella identifikationer och att det krävs en mångfacetterad definition av kultur som inte begränsas av ras, land, ursprung eller språk. Det australiensiska samhället är ett av de mest multikulturella i världen. Hur individuella skolor och socialdepartement tolkar mångfald och införlivar det i sin verksamhet är sedan en öppen fråga. Socialarbetarutbildningen måste fortsätta att påverka val av kontext som startpunkt för analys av idéer och praktik. Napier och George⁴¹ föreslår tre åtgärder för att förbättra socialarbetarutbildningen i Australien. Den första är att etablera strukturer för närmare dialog mellan olika skolor inom socialt arbete, professionella och arbetsgivare. Den andra är att utvidga utbildningens handlingsplan mot ökad experimentering och innovation. Den tredje åtgärden syftar till utbildares etablering i en kollektiv gemenskap för att gynna de värderingar som man hoppas ska stärka utbildningskontexten i Australien.

³⁷Mama 2001

³⁸Napier & George 2001

³⁹Australian Association of Social Workers

⁴⁰Russel & White 2002

⁴¹Napier & George 2001

4. TEORETISKT RAMVERK

Med uppsatsens syfte att granska hur etnicitetsperspektivet konstruerats på utbildningen har vi valt att utgå ifrån den kritiska forskningens grunder om ifrågasättandet och granskandet av kunskapsproduktion. Kunskap är beroende av sociala förhållanden där maktrelationer och institutionell praxis blir avgörande för vad som bildar dess ramar och påverkar människors uppfattningar, värderingar och sociala attityder. Payne tolkar teorier som något som påverkar kontexten och ramen inom socialt arbete då de påverkar vad människor säger och gör⁴². Med hjälp av den socialkonstruktivistiska och postkoloniala läran vill vi analysera hur etnicitet har presenterats på utbildningen samt vilka attityder och värderingar som kan ligga bakom konstruktionerna av etnicitet och det kritiska etnicitetsperspektivet.

Kultur och etnicitet ses av vissa som något mer eller mindre medfött, som en form av ursprunglig identitet. Mot detta synsätt står en konstruktivistisk syn där etnicitet uppfattas som ett föränderligt fenomen. Ibland talar man även om det mångkulturella samhället som olika kulturer som skall förhålla sig till varandra utan att förändras eller påverkas. På så sätt är begreppet och idén om sociala konstruktioner ett användbart begrepp för politiker och aktivister som följer debatter om kultur, ras, genus och vetenskap. En annan besläktad teori är de postkoloniala teoribildningar som beskriver hur kolonialismen kunde möjliggöras med hjälp av synen på de andra som lägre stående varelser. Med globaliseringens utveckling har världen blivit mindre och än idag är det tydligt att koloniala föreställningar i högsta grad lever kvar med olika uttrycksformer på alla samhällsfronter. Kamali menar: *”Föreställningar om de Andra som mindre värda och ”ociviliserade” varelser som måste genomgå olika ’förändringsprojekt’ för att kunna leva bland oss gäller inte längre bara i förhållande till ’periferierna’. Periferin har flyttat in i centrum”*⁴³.

Vi kommer att analysera huruvida den essentialistiska kontra den konstruktivistiska synen på ursprung präglar upplevelser av etnicitetsperspektivet på utbildningen. Genom att tillämpa dessa teorier i uppsatsen vill vi även undersöka i vilken omfattning och i vilka former konstruktivistiska och koloniala föreställningar kan urskiljas i lärares och studerandes upplevelser av etnicitetsperspektivet.

4.1 Teoribakgrund

Inom kunskapsteoretiska traditioner finns två grundläggande perspektiv som man kan utgå ifrån eller kombinera. Empiristerna menar att kunskap om verkligheten kan nås genom sinnesintryck och erfarenhet och att kunskap bygger på induktion⁴⁴, d.v.s. genom att utgå från många observationer av enskilda fall kan man så småningom säga något om det som är allmänt giltigt. Traditionen är besläktad med den vetenskapsfilosofiska positivismen som har varit kritisk till kvalitativ forskningsmetod och förespråkar den kvantitativa formen av samhällsvetenskaplig forskning innebärande att vetenskap ska bygga på objektiv och kvantifierad data⁴⁵. Rationalismen å andra sidan baseras på den kognitiva tankeförmågan och menar att kunskap är något som man kan tänka sig fram till via logik eller deduktion⁴⁶.

Det är den positivistiska naturvetenskapliga forskningens metoder och kunskapsproduktion som har varit dominerande i moderna tider. Utvecklingen har dock inte bara resulterat i goda

⁴²Payne 2002

⁴³Kamali i referens av Loomba 2006:11

⁴⁴Larsson i Larsson m.fl. 2005

⁴⁵Kvale 1997

⁴⁶Larsson i Larsson m.fl. 2005

upptäckter utan även i en allt mer omdebatterad fråga vad gäller konsekvenser av krig, fattigdom, miljöförstöring och forskningsetik i relation till mänskliga rättigheter. Uppkomsten av de kritiska perspektiven, som exempelvis postkoloniala teoribildningar och även socialkonstruktionismen, kan sägas vara ett resultat av motstånd mot hur världen och dess maktordning är beskaffad. Från början av 1960-talet och fram till idag har djupgående förändringar i synen på vetenskapen ägt rum. Nya perspektiv på vetenskap och vetenskapsfilosofi har successivt vunnit framgång. Debatten har i huvudsak förts mellan företrädare med en mera traditionell naturvetenskaplig kunskapssyn och olika postmodernistiska traditioner med representanter bland annat från socialkonstruktivismen⁴⁷.

4.2 Socialkonstruktivism

Konstruktionistiska och postmodernistiska idéer går ut på att människor förstår saker och ting genom att anpassa sig efter gemensamma representationer av det som vi godtar som verklighet. Konstruktionismen är detsamma som uppfattningen om att vi inte kan ha kunskap om en objektiv verklighet skild från våra uppfattningar om den. Den betonar den sociala aspekten av kunskap och det inflytande som kulturella, historiska, politiska och ekonomiska krafter utövar på de individer som formas och utvecklas i samhället. Socialkonstruktivism omfattar olika positioner vilket nästintill gör det omöjligt att sammanfatta den som teori. De idéhistoriska rötterna till teoribildningen går tillbaka till minst fyra tidigare förekommande rörelser. Den första har sitt ursprung i den kunskapssociologiska läran med framträdare som Karl Marx. Här framställs människans sätt att vara, tänka och förhålla sig som något som påverkas av hennes sociala vara⁴⁸. Det som var avgörande för den andra stora idéhistoriska strömningen är Kuhns arbete om vetenskapens paradigm och paradigmskiften. Den tredje strömningen representeras av den etnometodologiska skolan under 1960-talet med företrädare som Garfinkel som fokuserade på vardagslivets mikroprocesser och människors syften med sitt agerande. Wittgensteins teorier om livsformer och språkets roll inspirerade vad som anses vara den sista och fjärde strömningen av socialkonstruktivismen.

För den moderna kunskapssociologin har Berger och Luckmans verk varit avgörande. Deras betoning på vardagskunskap går tillbaka till filosofen Schutz och den fenomenologiska traditionen som betonar objekten som fenomen⁴⁹. Med en skeptisk men humanistisk prägel menar de att den kunskap som styr vårt beteende utgör verkligheten och att vi alla har olika uppfattningar om den⁵⁰. Intellektuella och psykiska processer samt handlingar skapas utifrån det som förväntas av oss med hänsyn till tidigare erfarenheter snarare än medvetna val. Sociala konventioner är alltså institutionaliserade genom att *"många individer är överens om hur en eller annan aspekt på samhället skall uppfattas (vilka förf. anm.) legitimeras därefter via en process som gör dem meningsfulla och som integrerar dessa idéer om verkligheten till ett organiserat och trovärdigt system"*⁵¹. Människan har alltså av naturen, enligt Berger och Luckmanns⁵², en tendens att utforma vanor som sedan externaliseras och tas för vedertagna av andra som inte själva varit med om att forma dem. Genom denna process skapas värderingar och normer och i en vidare mening bildas institutioner och samhällen som en mänsklig produkt. När ett barn sedan föds in i samhället är dessa institutioner redan fastslagna, på så sätt är den sociala verkligheten objektiviserad och existerar oberoende av

⁴⁷Gilje & Grime 1999

⁴⁸Wenneberg 2000

⁴⁹Lubecke 1987 i referens av Wenneberg 2000

⁵⁰Payne 2002

⁵¹Payne 2002:38

⁵²Berger & Luckmann i referens av Wenneberg 2000

människan. När människan som en social varelse uppfostras och växer upp i samhället tillägnar hon sig och internaliserar dessa institutioner och blir därmed en social produkt.

Med hänsyn till uppsatsens frågeställning och med utgångspunkt i denna teori och terminologi bör vi ställa frågan – Vilka är upplevelserna av etnicitetsperspektivet? Språket som används i svaren motsvarar den subjektiva verklighet som vi undersöker och som ligger till grund för konstruktionen av etnicitetsperspektivet.

4.3 Postkoloniala teoribildningar

Postkoloniala studier består av olika teoribildningar, skolbildningar och perspektiv varför de också är svåra att skildra. Dessa teoribildningar beskriver och undersöker *”hur diskurser om orättvisor och ojämlikheter i världen så ofta kommer att handla om skillnader, egenskaper, etnicitet, kulturella olikheter istället för att uppmärksamma (...) tillgång till makt och resurser”*⁵³. Man försöker alltså avtäckta sanningar om nationer, nationaliteter, identiteter och visa på att det handlar om fiktiva och konstruerade kartor snarare än stabila och beständiga geografier. Med utgångspunkt i kolonialismen vill teoretiker undersöka huruvida den europeiska kolonialismen har kommit att påverka och prägla de tidigare koloniserade länderna samt vilka effekter och spår den lämnat efter sig. Det skall också tilläggas att teorin innefattar såväl brister som förtjänster som resultat av kolonialismen. Några kända förespråkare som kan läsas inom teorin är Chakrabarty, Bhaba, och Said vars bok *Orientalism*⁵⁴ anses vara startpunkten för den moderna vetenskapliga debatten om postkolonialism. Said granskade den koloniala makten via dess manifestationer i kultur- och kunskapsfären genom att med dekonstruktivistiska och dialektiska satser använda ett utvidgat maktbegrepp för att undersöka hur kolonialmakten upprätthölls genom att skapa en ”diskurs” om orienten. Teorin går ut på att orientalismen, eller ”studiet” av Orienten, *”i sista hand (var) en politisk vision av verkligheten vars struktur framhävde skillnaden mellan det kända (Europa, västerlandet, ’vi’) och det okända (Orienten, österlandet, ’de’)*”. Denna motsatsställning anser han vara en av en av grundsatserna i skapandet av den europeiska självbilden, *”Om de koloniserade folken är irrationella, är européerna rationella; om Orienten präglas av barbari, känslsamhet och lathet, kännetecknas Europa av civilisation, sexuell självbehärskning och sträng arbetsmoral; om Orienten är statisk måste Europa betraktas som utvecklingsinriktat”* o.s.v.⁵⁵. Said har dock kritiserats för att ha övertolkat diskursiva uttryck och därmed förbisett kunskapsproduktionens samband med den historieekonomiska utvecklingen av industrialismen samt för att på ett påtagligt vis ha homogeniserat ”västvärlden”⁵⁶.

Enligt Lundahl⁵⁷ kan man ha två utgångsperspektiv i teorin. Det ena har sitt ursprung i den franska revolutionens slagord frihet, jämlikhet och broderskap. Dessa sprider man i implicerande mening om att vi alla i grunden är lika och det koloniala projektet handlar om att sprida detta budskap över världen. Det andra perspektivet utgörs av att man ser ”de andra” som svaga, underlägsna och mindervärdiga med ett genomgående mönster där skillnader framhävs istället för betoningen av ojämlikhet i tillgång till makt och resurser. Det sistnämnda är gemensamt för många av teoribildningarna, nämligen att de beskriver hur den europeiska kolonialismen kunde möjliggöras med hjälp av synen på de ”andra” som lägre stående människor. Vi kan med hjälp av postkoloniala teoribildningar se vilka processer som är aktiva när föreställningar skapas, upprätthålls och reproduceras.

⁵³Lundahl 2002:15

⁵⁴Said 1993

⁵⁵Said 1993 i referens av Loomba 2006:61

⁵⁶Loomba 2006

⁵⁷Lundahl 2002

4.4 Definition av begreppet etnicitet

Stora migrations rörelser har påverkat världen runtomkring oss. Våldiga folkvandringar och flyktingvågor har sin grund i politiska och ekonomiska processer som sker mot många människors vilja och kan ses som orsaker till varför begreppet har kommit att användas flitigt i samhällsdebatten.

Etnisk: gr (ethnikós) hörande till ett folk ”nation” av sammanhängande med folk eller folkgrupper (ne).

Under 1960-talet var begreppet allmänt använt inom antropologin och andra samhälls- och kulturvetenskaper för att benämna sociokulturella enheter som folkslag, nationer eller stammar och först i början av 1970-talet började termen etnicitet att istället tillämpas. Enligt Darvishpour och Westin kom begreppet in i den moderna samhällsvetenskapen på tre olika sätt: I första hand genom de socialantropologiska studierna av utomeuropeiska kulturer, i andra genom statsvetenskaplig och historisk forskning om nationsbildningsprocesser och konflikter inom kulturellt, språkligt och religiöst heterogena stater och i tredje genom migrations- och integrationsforskning i USA och Europa⁵⁸.

Enligt Nationalencyklopedin⁵⁹ har termen ett etymologiskt ursprung i de grekiska ordformerna ethnos och ethnikos som betyder folk. Termen uppkom till följd av den västerländska samhällsvetenskapens försök att dels möta efterkrigstidens och avkolonialiseringens sociala verklighet, dels handskas med det ökande, mer eller mindre konfliktfyllda, umgänget mellan folk med skilt språk, kulturell och historisk bakgrund. I Eriksens ord är etnicitet en ”*aspekt av sociala relationer mellan aktörer som uppfattar sig själva som kulturellt avskilda från medlemmar av andra grupper med vilka de har ett minimum av regelbunden interaktion*”⁶⁰, alltså som en social identitet uppbyggd på en tydlig olikhet gentemot andra. Med ett socialpsykologiskt perspektiv kan etnisk identitet definieras som en kollektiv identitet. Den är medvetet upplevd av individen och den är vidare emotionellt och kognitivt meningsfullt och vanligen också tillskriven av andra. På så sätt blir den en bekräftad identitet såsom tillhörande ett bestämt folk, ett folk med ett gemensamt språk, traditioner eller territorium. Likväl är alla samhällen hierarkiskt ordnade och det är här som begreppet och dess definitioner har ifrågasatts, bl.a. av förespråkare av postkoloniala teoribildningar, då den inte är tillräckligt tydlig i sin koppling till dessa maktförhållanden⁶¹.

Vi har beskrivit hur den sociala konstruktionismen inte accepterar den psykologiska och sociala verkligheten på förhand utan ser den som ständigt och aktivt konstruerad av människan. Vi talade också om Berger⁶² och hur konstruktionisterna hävdar att identiteter är sociala konstruktioner där även de mest ”personliga” aspekterna av självet är sociala till sin karaktär och att människors självdefinition ständigt påverkas av samhällets makt-, köns- och klasstrukturer. I motsatsställning till detta står essentialisterna som menar på att mänsklig utveckling, karaktär och mänskliga beteenden i huvudsak bestäms av inre egenskaper och förutsättningar samt att ”personligheten” är något objektivt, medfött och svårföränderligt⁶³.

⁵⁸Darvishpour & Westin 2008

⁵⁹Nationalencyklopedin 1998

⁶⁰Eriksen 1998:28

⁶¹Darvishpour & Westin 2008

⁶²Berger 1963 i referens av Darvishpour & Westin 2008

⁶³Bredänge m.fl. 2000

5. METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel följer en presentation av valet för vår kvalitativa ansats samt uppsatsens undersökningsinstrument, intervjuguide och analysmetod.

5.1 Litteraturgenomgång

Litteratur som vi har använt har sökts via databaser som Gunda, Libris, Google Scholar, tidskrifterna Journal of Social Education samt British Journal of Social Work, dagstidningarna Dagens Nyheter, Göteborgs Posten och Svenska Dagbladet samt Göteborgs Stadsbiblioteks katalog och Borås Stadsbiblioteks katalog. De aktuella sökorden har varit etnicitet, kultur, kulturell mångfald, utbildning, riktlinjer, postkolonialism, socialkonstruktivism och intersektionalism. Vidare har vi tagit hjälp utav diverse olika internetkällor, till exempel Högskoleverkets⁶⁴ och Institutionen för Socialt arbetes⁶⁵ webbsida, i detta fall för att införskaffa uppgifter som riktlinjer inom utbildning.

5.2 Val av ansats och motiv

Det är utifrån forskningsarbetets huvudsyfte att undersöka lärares och studerandes subjektiva upplevelser av hur etnicitet konstruerats som den kvalitativa forskningsmetoden valts. Här tas an ett holistiskt tänkande, ett helhetsperspektiv där sammanhanget forskningsobjekten befinner sig i tillvaratas för att inte reduceras till enstaka variabler. Kunskap om individens subjektiva upplevelser utifrån hennes egna ord, uttryck och meningsbeskrivningar blir en utgångspunkt. *”Man försöker förstå den andres kognitiva, emotionella upplevelsevärld mot bakgrund av hennes egna ord, beskrivningar, tankar, känslor, kunskaper, bedömningar och tolkningar”*⁶⁶. Då den subjektiva upplevelsen kan vara svår att nå, särskilt gällande ett relativt laddat ämne, är det avgörande att ha ett empatiskt förhållningssätt samt att försöka förena beskrivningar mot subjektiva beskrivningar i tankar, kunskaper, bedömningar och tolkningar.

Kvale⁶⁷ menar att kvalitativa metoder omfattar tre huvudtyper av datainsamling. Dessa är öppna intervjuer, direkta observationer och dokumentationsanalyser. Forskningsintervjun ser han som en mellanmänsklig situation, ett samtal om ett ämne som båda parter berörs av⁶⁸. Syftet med en kvalitativ forskningsintervju beskrivs vidare som ett sätt att erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka deras mening, i detta fall lärares och studerandes uppfattning om hur etnicitet har konstruerats. Uppsatsens kvalitativa metoduppbyggnad består av fyra djupintervjuer med lärare samt två skilda fokusgruppsdiskussioner med socionomstuderande på Institutionen för Socialt arbete vid Göteborgs universitet. Denna form av ansats möjliggjorde också en effektiv metod i angripandet av uppsatsens delfrågeställning vad gäller jämförelsen av lärarpersonal och studerandes upplevelser av hur etnicitet konstruerats. Då vi ville ta i beaktande socionomstuderandes kollektiva bild av känslor och upplevelser kring konstruktionen av etnicitetsperspektivet ansåg vi fokusgruppsintervjuer vara ett bra metodval. Denna bild hade inte kunnat erhållas vid användandet av enskilda intervjuer. Fördelarna med denna metod är också den ömsesidiga påverkan som leder till att svaren konkretiseras utifrån flera olika perspektiv men även att intervjupersonerna oftast uppskattar delaktigheten i vad diskussionen medför. Vidare är denna metod tidsgynnande då intervjun genomförs med flera personer

⁶⁴www.hsv.se 20080722

⁶⁵www.socwork.gu.se 20080416

⁶⁶Larsson i Larsson m.fl. 2005:92

⁶⁷Kvale 1997

⁶⁸Kvale 1997

samtidigt⁶⁹. Vår grundtanke var att använda oss utav fokusgruppsdiskussioner även för anställda på institutionen men vid närmare eftertanke föll valet på djupintervjuer. Anledningen var att vi såg problematiken med att föra ihop deltagare med olika befattningar, med den status och hierarki som dessa ofta medför. Detta skulle kunna medföra att respondenterna upplevde situationen som obekvämt och därför vara begränsade i sina uttalanden i samtalet kring detta känsliga ämne.

5.3 Förförståelse

I den inledande kursen Socialt arbete som ämne och profession introducerades perspektiven klass, kön och etnicitet i syfte att genom hela utbildningens gång ge en ökad medvetenhet samt stimulera till kritisk tänkande. Som studerande såg vi fram emot att få ta del av dessa förhållningssätt men förvånades inte bara över hur lite utrymme etnicitet och även klassfrågan fick utan också över hur det faktiskt utvecklades till ett inte helt oproblematiskt förhållningssätt. Vi fick uppfattningen att många kursansvariga och lärare hade svårt för att på ett naturligt sätt integrera perspektiven i sin undervisning på programmet. Det är utifrån detta iakttagande som idén till uppsatsen vuxit fram. I början av uppsatsarbetet var det dock svårt att se ur vilket perspektiv och med vilka frågeställningar som vi skulle kunna angripa ett så laddat ämne som etnicitet. Det har inte heller varit oproblematiskt att skriva om en institution som vi fortfarande studerar vid men det har underlättats av att vi har varit flera uppsatsskrivare då vi på så vis fått stöd av varandra och kunnat diskutera mycket. Även vår handledare Jörgen Lundälv är vald och tillfrågad med omsorg utifrån hans journalistiska bakgrund och erfarenheter av kritiskt tänkande.

Som flykting, utlandsadopterad och flyktingbarn är vi berörda av frågor kring etnicitet och det är även en förklaring till vårt engagemang och intresse för ämnet, varför vi också anser det särskilt viktigt att förklara och tydliggöra vår förförståelse. Vi är alla tre engagerade och delaktiga i samhällsdebatten kring dessa frågor och har åsikter om hur etnicitetsfrågor bör behandlas och aktualiseras på olika samhällsnivåer. Våra direkta erfarenheter som utlandsfödda har gett oss en bild av det svenska samhället som ett särbehandlande sådant där människor med annan etnisk bakgrund systematiskt diskrimineras. Vi är väl medvetna om att dessa erfarenheter spelar in och har betydelse vad gäller uppsatsen, varför vi vinnlagt oss om att inte vinkla arbetets resultat.

5.4 Urval

När det gäller lärarrespondenterna hade vi som första prioritet att få fem ur personalen från institutionen att medverka i undersökningen. Dessa skulle på något sätt stå i relation till och var berörda av ämnet. Eftersom majoriteten i detta urval avböjde att medverka på grund av tidsbrist kontaktades därefter 20 lärare/forskare via e-post via institutionens hemsida. Detta mail innehöll ett informationsbrev (se bilaga 2 Informationsbrev till lärare/forskare) som bl.a. upplyste om uppsatsens syfte samt datainsamlingsmetod. Sex lärarrespondenter visade intresse och ville gärna medverka i studien. Slutligen valdes fyra ut då vi i detta skede ansåg det som ett lämpligt antal för uppsatsens tidsram och omfattning.

Inför fokusgruppsurvalet var tanken inledningsvis att få ihop två grupper om 6-7 socionomstuderande vid Göteborgs universitet. Vidare fanns en tanke om att nå deltagare med ett intresse för ämnet, med en längre tids erfarenhet som studerande på programmet samt med en någorlunda klar och konsekvent föreställning om hur utbildningen har presenterat etnicitet.

⁶⁹Billinger i Larsson m.fl. 2005

Dessa skulle efterlysas via institutionens kursportal, anslagstavlor och med hjälp av informationsblad. Efter förslag från vår handledare valde vi dock att frånga denna metod och utgick istället ifrån praktikgrupperna, d.v.s. studerande som befann sig på praktik under termin fem, med anledningen att dessa redan var färdiga seminariegrupper bestående av lämpligt antal personer i varje grupp. Härmed kunde vi också få ta del av studerandes kunskaper och erfarenheter, inte endast av utbildningens teoretiska, utan även praktiska bildning. Med hjälp av praktiklärare införskaffades listor över namn samt praktikplatser till studerande som befann sig ute på praktik. Samtliga lärare och ett par praktikgrupper kontaktades via e-post (se bilaga 3) om deltagande inför undersökningen. Processen var tidskrävande och gav lite resultat och i efterhand kan vi se att detta möjligtvis berodde på att vi inte bad mottagarna om försäkran att förfrågan hade emottagits. En annan misstanke är att vår förfrågan om deltagande enkelt kan ha sorterats bort eller raderats då avsändarinformationen inte var igenkännbar för mottagaren. När tiden började bli knapp fattades istället beslutet att kontakta de studerande på deras praktikplatser via telefon. Eftersom praktikanterna ofta använde sig av praktikhandledarnas tjänstetelefon, som ofta var upptagna, var det svårt att snabbt komma i kontakt med dem. Flertalet som kontaktades var dock positivt inställda till förfrågan och endast några enstaka avböjde. Då praktikplatserna var utspridda över olika stadsdelar visade det sig emellertid svårt att få ihop en fullständig grupp som kunde mötas vid ett tillfälle under två timmar. Alla dessa faktorer gjorde att vi till slut valde att komplettera vår urvalsmetod genom att nyttja den så kallade snöbollsmetoden. Detta skedde i form av att två studerande, som vi redan kände till och som hade visat intresse för att delta i undersökningen, ombads att föreslå andra som de visste hade något intresse för ämnet och som var lämpliga med hänsyn till det ursprungliga urvalet. Dessa studerande kontaktades och slutligen fick vi ihop två fokusgrupper med åtta respektive sex deltagare i grupperna.

Fokusgrupper bör innefatta fyra till sju deltagare eftersom det i en alltför liten grupp snarare kan uppstå en mer relationsorienterad än en uppgiftsorienterad grupp. Är antalet deltagare för stort finns risk att tillbakadragna personer inte medverkar i diskussionen⁷⁰. Tydligt var att den ena gruppen bestod av för många deltagare då vi kunde se att några respondenter var mer aktiva och pratade betydligt mer än andra medverkande. Valet av urvalsförfarande liksom storleken på urvalet styrs av effektivitet, d.v.s. att man samlar den information man anser sig behöva med så små resurser som möjligt⁷¹. I efterhand kan vi också konstatera att två fokusgrupper gav ett allt för stort material för att hinna med att bearbetas inom ramen för en C-uppsats. Vi är alltså medvetna om att våra ambitioner gällande uppsatsen i stort var något höga i relation till tidsram och omfattning och en mer passande storlek på urval hade kunnat begränsas till två djupintervjuer med lärare/forskare samt en fokusgrupp om 4-6 deltagare.

5.5 Datainsamling

Kvale⁷² presenterar en modell för Intervjuundersökningens sju stadier. Dessa är: tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering. I ett första skede diskuterades och fastslogs frågeställningar med underfrågor som skulle ligga till grund för studien. En fortsatt planering av uppsatsarbetet följde därefter, en tidsperiod som var mycket intensiv och tidskrävande i form av sökande efter respondenter, insamlande av information om ämnet samt sammanställning av uppsatsens första del. När dessa kapitler var någorlunda färdiga genomfördes djupintervjuer och fokusgrupper med hjälp av en intervjuguide. I nästa skede påbörjades arbetet med utskrifter av det insamlade materialet. Parallellt med detta

⁷⁰Billinger i Larsson m.fl. 2005

⁷¹Kvale 1997

⁷²Kvale 1997

diskuterades och valdes lämplig analysmetod med utgångspunkt i uppsatsens orientering och syfte samt klargörande av intervjuresultatens generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.

Datansamlingen i forskningsarbetet utgörs främst av fyra djupintervjuer med lärare/forskare samt två fokusgruppsdiskussioner med totalt 14 socionomstuderande. Utöver litteratursökning i officiella rapporter, publicerade artiklar via internet samt kurslitteratur har tre kortare intervjuer med lärare, studierektor och universitetslektor vid institutionen genomförts. Dessutom har olika myndigheter, organisationer och förbund kontaktats via officiella webbsidor, e-post och telefon i sökandet efter kompletterande information om bl.a. socionomutbildningens historiska utveckling och riktlinjer i Göteborg.

5.5.1 Intervjuguide

Den strukturerade intervjuformen vi använt oss utav i denna studie omfattar ett antal teman till vilka formulerats ett antal öppna underfrågor med anknytning till uppsatsens huvudfrågeställning. En intervjuguide (se bilaga 4 och 5) nyttjades som stöd för att kunna konkretisera intervjuer och diskussioner till ämnet. Billinger skriver att den strukturerade formen används när ämnet är känsligt⁷⁰ och då vi anser detta stämma för uppsatsens orientering valdes guider av strukturerad form. Han menar vidare att intervjuguidens utformning är ytterst viktig då den kan ha en avgörande negativ effekt om frågorna är otydliga och svårformulerade. Vi vill här nämna att vi redan vid första intervjutillfället insåg att intervjuguiden innehöll för många frågor och begrepp som upplevdes invecklade och svårbegripliga. Detta berodde delvis på svårigheten i att avgränsa och konkretisera intervjufrågorna och dels på att vi ville undvika diffusa och svävande svar vilket vi ansåg fanns risk för då ämnet är svårfångat och laddat. Dessutom bedömde vi oss som oerfarna vid utformandet av guiden och så här i efterhand skulle vi ha formulerat den annorlunda. Från början var det också tänkt att vi skulle genomföra två pilotintervjuer i syfte att pröva intervjuguidens hållbarhet men detta bortföll i brist på tid.

Kvale framhåller att en bra intervjufråga bör medverka tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt i syfte att frambringa en bra samverkan intervjuare och intervjuperson emellan⁷³. Detta var särskilt viktigt att ta hänsyn till i djupintervjuerna där samspelet mellan intervjuare och intervjuperson hade en än mer avgörande roll för utformningen av processen, särskilt med tanke på att de frågor som ställdes kunde upplevas som utmanande och svåra att svara på. Intervjuguidens inledande del karaktäriserades av stimulifrågor som var formade på så vis att informanterna skulle beskriva sina upplevelser, tolkningar och definitioner av grundläggande begrepp som kultur, etnicitet och nationalism. Exempel på dessa är Finns det något som utmärker en viss kultur? Finns det bättre och sämre kulturer? Syftet var här att få värdefull information om den specifika intervjupersonens betraktelsesätt vad gäller viktiga begrepp i anknytning till uppsatsens syfte och frågeställning. Nästa del i intervjuguiden hade utgångspunkt i pedagogiska moment på utbildningen. En vinjett (se bilaga 7), som använts under speglingsövningar under kursen Handlingsstrategier och etik, samt ett antal värderingsfrågor, som nyttjats under PPU-tillfällen, har använts som underlag. Med dessa ville vi stimulera och inspirera till svar samt hålla intervjuprocessen på rätt spår. Den sista delen av intervjuguiden hade utgångspunkter i kvalitetstänkande samt samhällsrelaterade frågor som rörde makt- och diskriminering. Här var det särskilt viktigt att skilja på lämpliga och mindre lämpliga svarsmönster från intervjupersonerna genom att ställa följdfrågor och ge lämplig feedback som var kopplade till temat och på så sätt inspirera till svarsmönster med

⁷³Kvale 1997

väsentlig information⁷⁴. Frågorna i intervjuguiden är delvis utformade på så sätt att ju längre in i intervjuprocessen man kommer ju mer djupgående och detaljerade blir frågorna vilket hjälper både intervjuare och intervjuperson att hålla sig till ämnet. Då vissa frågor var invecklade och kunde upplevas som svårbegripliga krävdes regelbundna klarifieringar av dessa för att undvika missförstånd. Vi vill också understryka att vi som uppsatsförfattare är medvetna om att respondenterna kanske upplevde vissa frågor och följdfrågor som ledande. Tanken bakom detta var dock att utmana till problematiserande och analyserande intervjusvar. Respondenterna tillfrågades avslutningsvis om de hade något mer att tillägga samt hur de hade upplevt intervjun och frågorna i sin helhet.

Den aktuella intervjuguiden är av strukturerad karaktär varför frågorna ställdes i bestämd ordning med följdfrågor som omformulerades när så ansågs passande. Detta för att hålla sig på rätt spår med tanke på att fokusgruppsdiskussioner annars lätt kan avvika från det aktuella ämnesområdet. För att göra diskussionerna intressanta och givande varvades intervjuguiden med begreppsdefinitioner, frågor kring utbildningen samt moment som förekommit på programmet. Frågorna utgick ifrån teman som etnicitetsperspektivets plats i utbildningen, samhällsorienterade perspektiv på kultur och etnicitet samt olika begrepp och teoretiska ansatser för hur etnicitet har konstruerats. Enligt Wibeck, som refererar till Krueger⁷⁵, bör den strukturerade intervjuguiden för fokusgrupper innehålla öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor. Som öppningsfrågor, som är till för att få deltagarna att slappna av och bli mer bekanta med varandra, fick deltagarna presentera sig och berätta varför de valt att studera på socionomprogrammet samt vilka förväntningar de hade på utbildningen. En introduktion av ämnet gjordes bl.a. med hjälp av frågor som ”Hur upplever ni begrepp som kultur/eticitet/nationalism?”. Dessa kan även ses som övergångsfrågor som underlättade att inrikta sig från de mer öppna till de specificerade frågorna som utgjorde de resterande avsnitten (se bilaga 4 och 5). Avslutningsvis frågade vi respondenterna hur de hade upplevt intervjun om de ansåg att vi hade förbisett något av vikt och om de hade ytterligare synpunkter om ämnet generellt.

5.5.2 Genomförande av djupintervjuer

För att utföra intervjuerna på ett praktiskt vis och i en så naturlig miljö som möjligt för lärarna valdes institutionens grupprum och i den mån vi kunde hade vi försökt boka stora luftiga grupprum. Det var till stor fördel att hålla till i institutionens lokaler då lärarna under denna period var tidspressade och svårtillgängliga vilket underlättades av att de inte behövde lämna institutionen för att delta i undersökningen. Det gjorde det även lättare för oss eftersom det var i dessa lokaler som vi genomförde uppsatsarbetet. I förberedelserna inför intervjun bestämdes också placeringar då vi ville undvika att respondenten skulle känna sig i underläge då vi var tre uppsatsförfattare mot en. Inledningsvis presenterade vi oss samt redogjorde för uppsatsens syfte och huvudfrågeställning. Härefter informerades respondenter om sekretess, bandupptagning, hur intervjun var upplagd, dess ungefärliga tidsram på ca en timma samt våra respektive roller som intervjupersoner under själva intervjun. Rollfördelningen var den att två utav oss ställde intervjuguidens frågor och en tredje ansvarade för bandupptagning och anteckningar. Vidare ombads informanterna att ge en kort presentation av sig själva samt delge sin professionella bakgrund för att på så sätt skapa en avslappnad atmosfär men även för att avdramatisera den spänning som deltagande i djupintervjuer kan innebära. Vid passande tidpunkt dukades fika fram vilket också öppnade upp för en lättsam stämning. De fyra intervjuerna skiljde sig åt på olika sätt vilket vi upplevde berodde på att respondenterna hade

⁷⁴Kvale 1997

⁷⁵Krueger 1998a i referens av Wibeck 2000

olika inställningar till ämnesområdet och svarade därför mer eller mindre utförligt och ingående på intervjufrågorna. Samtalen spelades in på minidisk, som kontrollerades vid varje intervju och som en säkerhetsåtgärd fördes också anteckningar. Gällande själva intervjuerna kunde det märkas en klar skillnad på hur vi genomförde dessa från den första till den sista intervjun då vi fått in vanan och vi kände oss mer säkra i våra roller vilket resulterade i att vi var mer tydliga och därmed fick bättre respons från respondenterna.

5.5.3 Genomförande av fokusgrupp

I den första fokusgruppsträffen deltog åtta socionomstuderande varav sex stycken från termin fem och två från termin sex. Den andra utgjordes av sex deltagare från termin fem. Gällande val av miljö för fokusgrupperna valdes, av samma skäl som för lärarna, även här institutionens grupprum. Dessa var emellertid lite större, då de skulle rymma fler personer. Även de studerande bjöds på hembakt fika och upplägget i övrigt var detsamma med vinjett samt värderingsövning som hjälpmedel. Fokusgruppdiskussionerna pågick under ca två timmar och deltagarna kunde fritt placera sig kring bordet så att man tydligt kunde se och få ögonkontakt med alla vilket också underlättade kommunikationen oss och dem emellan⁷⁶. Därefter följde samma mönster som i lärarintervjuerna med presentation av oss själva samt redogörelse för uppsatsens syfte och huvudfrågeställning, information om sekretess och bandupptagning, hur intervjun var upplagd med dess ungefärliga tidsram samt våra respektive roller som intervjupersoner under själva diskussionen. Därefter fick gruppdeltagarna berätta lite om sig själva och varför de valt socionomprogrammet för att på så sätt öppna upp för en avslappnad atmosfär.

När det gäller rollfördelningen vid fokusgruppsdiskussioner var även den densamma som vid djupintervjuerna. Det vill säga att två utav oss ställde intervjuguidens frågor och höll i gång diskussionen medan en tredje ansvarade för bandupptagning och anteckningar. Som moderator för en fokusgruppdiskussion hade vi ett viktigt ansvar att få med och låta alla komma till tals i diskussionen. Det är viktigt att nämna viss kritik gällande hur vi hanterade fokusgruppsintervjuerna då vissa personer tog mer utrymme än de andra och vi hade svårt att avbryta i tid. Dessutom var vi medvetna om och uppmärksamma på gruppdynamikens påverkan och inverkan på individen. Detta kunde vi se i form av hur deltagarna intagit olika roller.

5.6 Bearbetning av material

Som redan nämnts spelades intervjuerna in på minidisk och därefter utfördes en transkribering av intervjuerna för att sedan kunna bearbetas. I ett andra moment togs onödiga ord som "alltså", "ju" "då" samt tydliga upprepningar och avvikelser från det som var relevant för uppsatsens syfte bort. Även ord och utmärkande språkanvändning, som kunde härledas till en specifik person, behandlades i syfte att avidentifiera intervjupersonerna. Här togs hänsyn till det som var väsentligt utifrån frågeställningarna och uppsatsens syfte. Därefter lästes alla intervjuer igenom för att få en helhetsbild av utsagorna. För att höja uppsatsens reliabilitet hade det bästa varit om vi alla tre uppsatsskrivare hade kunnat lyssna på det insamlade materialet och tillsammans välja ut det vi ansåg vara viktig information. Tyvärr hade detta varit alltför tidskrävande varför vi valde att en fokusgruppsdiskussion och tre lärarintervjuer omvandlades till text av en och samma person och resterande material av en annan. Då vi ville undvika att väsentlig information skulle gå förlorad gjordes därför utskriften ordagrant och de upprepningar som ofta förekom inkluderades.

⁷⁶Heap 1979 i referens av Wibeck 2000

I textresultatet tar vi vara på ord som bär ett visst värde samt åsikter och kommentarer som är avgörande för och speglar studenternas upplevelser av uppsatsens frågeställning. För att kunna arbeta så strukturerat som möjligt följde vi intervjuguidens ordningsföljd. Här placerades alla intervjusvar in under respektive frågeställning. Vid närmare bearbetning kategoriserades ett antal frågor och sammansattes utifrån gemensamma ämnesområden. Frågorna utvecklades till teman vilka är: 1. Etnicitet och kultur och integrering av perspektiv, 2. Teoretiska och samhällsvetenskapliga perspektiv med underteman som Teori och litteratur, Etnicitet som tillgång eller problem, Presentation av hedersproblematik på utbildningen, 3. Praktiska moment på utbildningen och 4. Möjligheter till förbättring och kvalitetstänkande.

”Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärld, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas”, skriver Kvale⁷⁷. Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv får uttolkarens förkunskap om textens ämne stor betydelse. Efter genomgång av litteratur, tidigare forskning och kurslitteratur som berör uppsatsens frågeställning fick vi än mer inspiration att formulera och argumentera för preliminära forskningsfrågor, teorier och analyser. För att få grepp om det samlade materialet och underlätta tolkningen av det, utgår vi ifrån hermeneutiken där tolkningen av materialet har en central roll. Dessutom försöker vi använda oss utav ett dialektiskt angreppssätt som *”inriktar sig på motsägelserna i ett uttalande och deras relation till motsägelserna i den sociala och materiella världen”*⁷⁸. Vi har valt att variera mellan teori och empiri som utgångspunkt för analys då vi använder oss utav teman och begreppsindelningar i en abduktiv undersökningsmetod där man kombinerar induktiva och deduktiva metodstrategier⁷⁹. Beroende på forskningens utveckling ville vi både tillåta mönster, begrepp och diskurser från data att få utforma analysen samtidigt som vi ville att teorier och begrepp som vi utgått ifrån skulle kunna få egna utgångspunkter i arbetet.

Vidare vill vi nämna att gällande intervjuer om ett så mångfacetterat problemområde är det naturligt med motstridigheter i respondenternas utsagor. Ett begrepp som bl.a. tas upp i Kvale och har sin utgångspunkt i marxistisk teori är dialektiken. Den strider mot (något som är vanligt inom hermeneutiken) koherensriteriet för sanning att *”en god tolkning är en sammanhängande gestalt fri från motsägelser”*⁸⁰. Han refererar ytterligare till Haug⁸¹ som menar att om den sociala verkligheten är motsägelsefull i sig så måste även samhällsvetenskapens uppgift vara att undersöka dessa motsägelser och ställa dem emot varandra. Detta hjälper även att urskilja diskurser, se hur dessa formas, yttras, tolkas och benämns i intervjuer.

5.7 Reliabilitet och validitet

Träffarna skedde vid två tillfällen i institutionens lokaler och intervjuarnas roller var i förväg fördelade. Vi antog dock olika roller vid de olika diskussionstillfällena vilket vi nu i efterhand inser kan ha påverkat uppsatsens validitet och reliabilitet på ett negativt sätt⁸². Validitet i kvalitativ forskning avgörs av den kompetens men också den empati som man som undersökare har och kan förmedla i syfte att tolka svaren. Å andra sidan är man som undersökare aldrig helt neutral då man redan genom val av frågor påverkar resultatets utformning⁸³. Som uppsatsförfattare borde vi i förväg ha förberett oss på hur vi skulle gå

⁷⁷Kvale 1997:49

⁷⁸Kvale 1997:42

⁷⁹Larsson i Larsson m.fl. 2005

⁸⁰Kvale 1997:58

⁸¹Haug 1978 i referens av Kvale 1997

⁸²Billinger i Larsson m.fl. 2005

⁸³Elofsson i Larsson m.fl. 2005

tillväga vid motfrågor ställda av respondenter om våra egna tankar och syn på ämnet. Vi förstår också att vår rädsla för att inte få tillräckligt innehållsrika diskussioner och uttömmande svar på våra frågeställningar gjorde att en del frågor var av ledande karaktär. Vi försökte dock motverka detta genom att ställa intervjufrågor som liknade varandra, genom att fokusera på samma tema men utgå ifrån olika utgångspunkter⁸⁴. Vidare var vi som moderatorer, med tanke på de många invecklade frågor som intervjuguiden innehöll, särskilt noggranna med att klarifiera frågor och moment för att höja uppsatsens pålitlighet⁸⁵. Validitetsaspekten och trovärdigheten i fokusgruppsresultatet kan också ifrågasättas eftersom det är omöjligt att veta om deltagare ärligt delger sina åsikter då man i grupp kan bli påverkad av grupstryck. Dock kan reliabiliteten sägas ha förstärkts av att vi genomförde två fokusgruppsdiskussioner då detta möjliggjorde en jämförelse av utsagorna grupperna emellan⁸⁶. I detta fall kan studiens omfattning vad gäller det stora antalet deltagare i båda undersökningsgrupper alltså ses som positivt.

5.8 Analysmetod

Att göra en kvalitativ analys av så mycket material som resultatet av fyra djupintervjuer och två fokusgruppsdiskussioner är en utmaning. För att skapa denna tydlighet behövde vi ett sätt att kartlägga vår empiri för att resultatet skulle bli mer begripligt och hanterbart samt även för att möjliggöra ett lättare sätt att hitta mönster och kopplingar mellan olika delar av det insamlade materialet. Vi valde att kategorisera empirin i olika teman som utgångspunkt för analys. Därefter utgick vi ifrån meningskoncentrering för att sammanställa och analysera slutresultatet. *”Meningskoncentrering innebär att de meningar som intervjupersonerna uttryckt formuleras mer koncist (...) koncentrering av meningen innebär således att större intervjutexter reduceras till kortare och koncisare formuleringar”*⁸⁷. Utöver de valda teorierna socialkonstruktivism och postkoloniala teoribildningar har vi använt oss utav begreppet etnicitet för att analysera texterna.

Resultatbeskrivningen av intervjuerna kommer att göras genom presentationer av relevanta citat från studerade teman med efterföljande kommentarer. Mönster, begrepp och teori anknyts till det insamlade datamaterialet. Här är det viktigt med en jämvikt mellan intervjuцитat, tema- kategoriseringar, tolkningar och teoretiska analyser. Tolkningar, i sig, skall vara motiverade men citaten bör samtidigt vara utförliga till den grad att läsaren till viss mån har möjlighet att undersöka om tolkningarna är befogade eller till föremål för kritisk diskussion⁸⁸. Detta gäller särskilt då undersökningsområdet är komplext samt då syftet med undersökningen är att stimulera vidare diskussioner som förhoppningsvis kan leda till en ökad kunskap.

5.9 Forskningsetiska krav

De viktiga etiska överväganden som vi har tagit hänsyn till är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Det första innebär att informera de berörda om syftet med forskningen, deras roll i studien och villkor för deltagandet samt att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. Samtliga punkter meddelades via ett informationsbrev i form av mail och även verbalt vid varje intervju och diskussionstillfälle. Gällande samtyckeskravet hade ett kontrakt om

⁸⁴Kvale 1997

⁸⁵Billinger i Larsson m.fl. 2005

⁸⁶Wibeck 2000

⁸⁷Kvale 1997:174

⁸⁸Kvale 1997

samtycke sammanställts. Efter att samtliga respondenter under intervju- och fokusgruppstillfälle givit sitt samtycke undertecknades två kopior, en som deltagarna själva fick behålla samt en för oss själva. Informationen som uppgavs innefattade att deltagare i undersökningen har rätt att bestämma över sin medverkan samt att de kan avbryta sin medverkan när de vill.

Enligt det tredje kravet måste deltagarnas identitet skyddas och uppgifter förvaras på ett säkert sätt. Vid avrapportering skall hänsyn tas till att deltagarnas identitet inte röjs. Då studien handlar om etnicitetsperspektivet samt att undersökningen endast omfattar fyra lärare på institutionen fanns oro över att bli igenkänd. Detta tycktes dock bero på en missuppfattning gällande uppsatsens syfte och frågeställning men också gällande, från lärares sida, uppfattningar om urval och antal förfrågade lärare på institutionen. Med ett forskningsarbete som har anknytning till ett specifikt ämne kunde detta uppfattas som att urvalet endast riktade sig till lärare som hade ett särskilt ansvar för etnicitetsfrågor likt en granskning av berörd kurs. I realiteten tillfrågades ett 20-tal lärare, direkt eller indirekt berörda av ämnet, om medverkan i undersökningen. Finns det någon risk, trots dessa åtgärder, måste respondenterna meddelas och ge sitt godkännande om deltagande. Den sista punkten innebär att insamlade uppgifter om enskilda personer endast skall användas för forskningsändamål. I detta avseende har därför allt insamlat material, i både ljud- och textform, efter bearbetning destruerats.

5. 10 Presentation av respondenter

Intervjupersonerna bestod av fyra lärare/forskare, alla med ett explicit eller implicit ansvar i att etnicitetsfrågan framhävs. Då intervjupersonerna är få till antalet valde vi, med aidentifiering i åtanke, att inte ge närmare beskrivningar, exempelvis i form av ålder, kön, titel, av dem. Den första fokusgruppen bestod av åtta deltagare varav 6 av dem hade läst kursen Migration och etnisk mångfald. Gruppen bestod av 6 kvinnor och 2 män i åldrarna 23-37 år. Den andra fokusgruppen bestod av 6 deltagare varav 2 stycken hade läst kursen. Här deltog 5 kvinnor och en man. Åldern på deltagarna var mellan 23 och 38 år.

5.11 Uppsatsens fortsatta disposition

Resterande del av uppsatsen består av kapitlen Resultat och analys samt Diskussion. För att kunna arbeta så strukturerat som möjligt följde vi intervjuguidens ordningsföljd och vid närmare bearbetning kategoriserades ett antal frågor och sammansattes utifrån gemensamma ämnesområden. Frågorna utvecklades till teman vilka är 1. Etnicitet och kultur och integrering av perspektiv, 2. Teoretiska och samhällsvetenskapliga perspektiv med underteman som Teori och litteratur, Etnicitet som tillgång eller problem, Presentation av hedersproblematik på utbildningen, 3. Praktiska moment på utbildningen och 4. Möjligheter till förbättring och kvalitetstänkande. För varje tema som redovisas redogörs för resultat av lärarintervjuer, fokusgruppsintervjuer och vidare sammanfattande resultat och analys med anknytning till teoretiskt ramverk. Diskussion av resultat och analys innehållande egna synpunkter samt vidare forskning följer därefter.

6. RESULTAT OCH ANALYS

Vi anser oss ha fått tillräckligt med material från både lärare och socionomstuderande för att, utifrån uppsatsens syfte, kunna dra vissa slutsatser om hur etnicitet konstruerats på socionomutbildningen. Utifrån resultatet tolkar vi upplevelsen av ämnet och perspektivet etnicitet som abstrakt samt att man som studerande saknar en tydlig definition av begreppet. En annan slutsats är avsaknaden av teorier som kan förklara etnicitetsbegreppet på ett begripligt och pedagogiskt sätt. Hedersrelaterade frågor upplevs presenteras på ett begränsat sätt enligt studerande och lärare och de efterlyser en mer nyanserad presentation av dessa frågor. Vidare upplever studerande en otydlighet vad gäller de praktiska momentens syfte och instruktioner.

6.1. Etnicitet och kultur och integrering av perspektiv

Det första temat utgår ifrån huvudfrågan Hur ser du/ni på begreppen kultur och etnicitet? med underfrågor som exempelvis Anser du att kultur är viktigt? och Kan man bevara en kultur?

Lärare

Lärrerespondenterna upplever begreppen som mångfacetterade och svårfångade. Vi kan urskilja tydliga motstridigheter i uppfattningen av begreppen både respondenter sinsemellan och hos dem individuellt. I huvudsak kunde dock två sätt att se på kultur urskiljas. Dels en mer traditionell syn på kultur som innebär ett samstämmigt system av idéer, handlingsmönster och normer om hur man skall bete sig och agera. Dels att se på kultur som något dynamiskt, som hela tiden förändras beroende av kontext som exempelvis social praktik eller social handling och hur människor kommunicerar mening med varandra.

Åslög och Turid beskriver begreppen etnicitet och kultur som ett relationsbegrepp som aktualiseras när olika etniska grupper möts. Deras definition sammanfaller med Hylland Eriksens⁸⁹ beskrivning, att gruppen har en egen uppfattning om att de hör ihop och att det är något som förenar dem och avskiljer dem från andra etniska grupper. Assar säger att det finns skillnader både mellan och inom kulturer och medan Natanel ger en okomplicerad definition av begreppet, enligt följande *"människor som kommer från olika delar av världen"*, vill Turid problematisera frågan vidare: *"Det är uppenbart att det finns kulturella skillnader eller likheter mellan olika människor men problemet är väl att det är svårt att säga att en nation inrymmer en kultur. Jag tror att det är svårt att knyta fast en kultur till en viss folkgrupp. Detta leder till ett stereotypt sätt att se på saken."*

På frågan Kan man bevara en kultur? svarar Natanel att man kan det genom att tänka på det. Vi tolkar detta som att man genom att vara medveten om och reflektera kring en kultur kan bevara den. Assar är på samma linje men anser att detta i större utsträckning beror på huruvida möjligheten till att vidta samhällsåtgärder finns. Vi tolkar detta som specifika samhällsåtgärder för att underlätta för människor med annan etnisk bakgrund att bevara och underhålla sina traditioner och seder, exempelvis genom föreningsstöd och hemspråksundervisning. På frågan Kan en kultur vara farlig? är Åslögs syn: *"Ja, kulturmönster som förbiser mänskliga rättigheter, som förtrycker kvinnor, jag vill inte att de skall finnas. Jag vill förändra dom. Jag är inte relativist. Jag tycker inte att allt går bra för att en viss grupp tycker på samma sätt"*.

Åslög och Assar betonar vikten av medvetenheten om att alla har en etnicitet samt lyfter en utifrån-definition av begreppet liksom Turid som menar att: *"Det är intressant att vi ofta pratar*

⁸⁹Eriksen 1998

om kultur när vi pratar om "dom andra". Det är invandrarna som har kultur (...) det svenska tas som givet. Detta kan man också se i media. När en svensk begår ett brott förklaras detta mer utifrån dennes sociala bakgrund medan när en invandrare begår ett brott så beror det på dennes etnicitet."

På frågan om det, i undervisningen, är tillräckligt att skildra kulturella olikheter mellan grupper i samhället istället för att peka på skillnader vad gäller makt och resurstillgång svarade Åslög att: *"Det kan vara bra att visa på olikheter för att på något sätt utmana det för vedertagna, att till exempel det sätt som man själv växt upp med, en svensk barnuppfostran, det tar man för givet (...). Då blir det lite annan dimension och då tror jag att det kanske inte är sådär jättebra att uppfostra till osjälvständighet eller till att man alltid skall lyssna till sina föräldrar. Det är inte säkert att det är det bästa balansen i ett svenskt samhälle där man kräver individuell självständighet. Det är i alla fall viktigt att föräldrar vet om att individualitet inte är detsamma som egoism"*.

De kritiska perspektiven kön, klass och etnicitet presenteras redan på första kursen under utbildningen i avsikt att de ska tas hänsyn till och genomgående integreras på utbildningen. Vi frågade lärarna/forskarna i vilken utsträckning och på vilket sätt upplever du att du bidrar till att dessa perspektiv tas upp och integreras? Vilken av faktorerna kön, klass och etnicitet tror du sätter mest prägel på en människas liv? Två av respondenterna, Turid och Assar, anser att samtliga samspekar med varandra och kunde inte utpeka en som mer avgörande än det andra. Resterande två respondenter ser det som att det möjligen kan vara kön som är mest avgörande, som något som en individ hela tiden konfronteras med. Natanel menar samtidigt att: *"Som lärare förmedlar (man, förf. anm.) en människosyn oavsett vad man säger och jag tror att det är där det kommer fram. Jag tänker inte så mycket på det i min undervisning. Jag vet också att det var svårt när man skulle ta in genus, att det var svårt att veta hur."*

Assar tror att olika lärare lägger tyngdpunkten beroende på de olika intresseområden som de själva har. Övriga tre respondenter är överens om att genus har utvecklats till ett trendigt begrepp under senaste tiden och att det är det perspektiv som framhävts mest på utbildningen och inom forskning. Åslög och Turid är eniga om att alla tre perspektiven, och även sexualitet, har fått för lite utrymme på programmet. Turid säger om etnicitetsperspektivet: *"Mångfaldskursen är där det kommer upp mest och sen är det inget obligatoriskt moment. Det tycker jag att den borde vara (...). Sen tycker jag att vi fortfarande är kvar i det här vi och dom tänkandet, det är fortfarande ett problem. Det positiva är väl att frågorna lyfts upp överhuvudtaget och att de problematiseras och man försöker lyfta fram lite nya perspektiv och att det är en hyfsad levande dialog. Men det behövs ju (...) mycket mer kritiskt tänkande. Det är sånt fokus på problemlösning att man kanske stjälper istället för att hjälpa."*

Fokusgrupper

Begrepp som kultur och etnicitet upplevs inte bara som svåruppfattade utan även som svårdefinierade. I likhet med lärarna infann sig meningsåtskillnader studerande emellan och ambivalensen som karakteriserade djupintervjuszvaren kunde observeras även här. Vår tolkning är att de själva upplever att detta beror att de inte har fått tydliga, koncisa och avgränsade begreppsförklaringar samt att lärare är osäkra i sin undervisning kring dessa frågor. Flertalet deltagare i båda fokusgrupper uttryckte att perspektiven presenterats på ett förvirrande och påtvingat, ytligt sätt just eftersom det angetts som ett krav i läroplanen. Perspektiven borde integreras på ett naturligare sätt istället för att belysas under enskilda föreläsningar i enstaka kurser, menade några. De flesta var överens om att kön var det perspektiv som framhävdes mest och ansåg vidare att klassbegreppet inte diskuteras i samma utsträckning som den bör göra. I den första fokusgruppen deltog totalt åtta studerande varav två av dem inte hade läst fokuseringskursen Migration och etnisk mångfald. Dessa upplevde

att utbildningen i övrigt inte hade bidragit med ny kunskap rörande etnicitetsfrågor. Fokusgrupp två bestod av totalt sex personer varav fyra inte hade gått kursen och även de uttryckte att detta var en brist. Vi inleder med ett kort utdrag ur en diskussion och interaktion mellan Erik och Peter från den första fokusgruppen.

Erik: *"Kommer någon och söker din hjälp spelar det ingen roll vad de har för kultur. De kommer och söker din hjälp i egenskap av människa, samhälls- eller världsmedborgare. Jag kan inte utgå ifrån att- Ja, nu kommer han och söker min hjälp. Kan det vara något speciellt bara för att han kommer ifrån Kurdistan? Alltså, säger han - Jag har ett problem, så får man ju jobba med det. Man måste ju jobba med klienten utifrån där den är, i sin situation, dens uppfattning. Jag kan inte börja spekulera i att han eventuellt har dolda motiv eller tänker annorlunda om vad ett problem faktiskt är. Det är det dom trummar in från första början, att alla är unika individer och speciella och ändå skall man lägga på en sån stereotyp uppfattning om hur vissa personer från vissa delar av världen är och hela tiden kulturalisera ett problem."*

Peter: *"Man kan inte bortse från att etnicitet inte påverkar ens sätt att vara."*

Erik: *"Inte bortse, men man kan fråga - Hur tycker du att din situation påverkas av din etnicitet eller kultur? Hur tycker du att vi jobbar bäst? Det är det socialt arbete går ut på. Att man med samarbete och samförstånd hittar den rätta vägen för att lösa klientens problematik."*

I fokusgrupp två inleder Lena med en subjektiv beskrivning av begreppen som känsliga och laddade samt upplever att det finns en risk för att uppfattas som rasist. Hon menar att man därför bör vara försiktig i sådana diskussioner med hänsyn till att situationen lätt kan leda till obehag. Ett flertal respondenter uttrycker också en önskan om större öppenhet i diskussioner kring begreppen i klassrum- och föreläsningssmiljöer. Däribland Rut som vill ha en tydlig, gemensam definition av etnicitetsbegreppet: *"Vi har inte ens pratat i någon annan kurs om vad etnicitet betyder. Så när vi ibland kommer vidare och pratar etnicitet så är det inte ens säkert att vi är ense eller vet vad vi pratar om (...) Lärare tar inte i problemen, även om det ibland kommer upp någon intressant fråga så tystas den ner. Då sitter alla elever med sina frågeställningar och "vi och dom" tänkande."*

Andreas tror att detta dels beror på att den tillgängliga kurslitteraturen varken är relevant i sin fokus eller tillräckligt djupgående. Respondenten upplever att diskussioner om känsliga ämnen ofta tar en obehaglig vändning vilket leder till att de behandlas på ett ytligt sätt. Lena fortsätter: *"För det skapas fördomar samtidigt också. Om man inte pratar om det så hittar man på sina egna föreställningar (men, förf. anm.) man kanske har fått någon sorts kulturförståelse och ett visst förhållningssätt till kultur, att kunna ta emot andras kultur och samtidigt ge av sin egen."*

Klas delar samma åsikt och menar att man har fått en öppenhet för andras kulturer. Kim invänder och hävdar att etnicitetsperspektivet främst tas upp av studenterna själva och fortsätter: *"Problemet tror jag är att lärarna själva inte vet hur de ska närma sig det här och dom måste ju veta innan dom ska lära oss."*

Erik anser att begreppen presenteras som något förenklat och polariserat och uttrycker ironiskt: *"Det finns ju bara två länder i världen, Sverige och resten. Och så problematiserar man alltid andra kulturer (...) Man utgår från att alla andra kulturer skapar problem när de kommer till den svenska kulturen (...) Man klumpar samman så otroligt många människor. Det finns ju skillnader på alla oavsett kultur."*

På frågan I vilken utsträckning tycker ni att ni på praktiken mött situationer som krävt kunskaper om etnicitetsfrågor? svarar Karin: *"Jag tycker den kunskapen man har, som man har kunnat integrera i praktiken, den har man skaffat sig själv. Alltså så pass ytlig är etnicitetskursen att den verkligen inte har tillfört något."*

Karl: *"Det är mycket snack om begreppet etnicitet men när man väl skall skriva om det så vet man inte, det är något som saknas."*

Gustav: *"Jag har inte gått kursen (Migration och etnisk mångfald, förf. anm.) och jag tycker inte att jag har något som helst grepp om de här teorierna och det tycker jag att jag borde ha fått med mig. Jag är på min sjätte termin och jag känner igen postkolonial teori, men de andra? Tycker det är dumt att man ska ha gått just den kursen för att få in den kunskapen. Det är en stor brist."*

Peter påpekar en skillnad mellan hur man behandlar etnicitetsfrågor och ämnen som rör exempelvis psykisk ohälsa och ungdomsproblem. Respondenten menar att teorier och begrepp från kursen Migration och etnisk mångfald inte återkommer senare på utbildningen (exempelvis i fördjupningskurser) i jämförelse med problematik som studeras i andra fokuseringskurser. Anna och Karl anser däremot att man får nog med teoretisk kunskap, exempelvis om bemötande och empati men att man saknar appliceringar i praktiken.

Gustav: *"Under praktiken insåg jag att jag har fått mycket mer från utbildningen än vad jag tror att jag har fått. Jag vet inte hur de har lyckats. De har ändå gett mig en förståelse om etnicitet som jag inte hade innan (...) Ja, man har en förståelse men inte hur man ska arbeta med det."*

Erik: *"Bitarna faller på plats nu under praktiken, till exempel när det kommer någon från Uzbekistan och de har levt under förtryck av ryssarna (...) och de kommer hit och inte litar på myndigheter. Det är liksom ett sunt tänkande, de har levt under korruption. Det fattar man nu, det med postkolonial teori, vad man har för bakgrund. Men det känns konstigt att det ska ta två år innan det sjunker in (...) Jag tycker snarare att nu under praktiken har jag blivit ännu mer ståndaktig att inte göra någon skillnad mellan olika kulturer, men det kan ju också bli negativt det med."*

En svaghet med utbildningen är att det är låga krav och att man har för lite kurslitteratur som rör etnicitetsperspektivet för att man skall kunna ge perspektivet fäste i exempelvis tentamensfrågor, anser Andreas från fokusgrupp två. Han, med stöd från Klas, upplever att dessa frågor tas upp på ett flyktigt och ytligt sätt i kurslitteraturen. Lena ser också en brist i att lärare har svårigheter att integrera perspektivet i sin undervisning och på programmet som helhet. Andreas berättar att den kunskap som han har nyttjat under praktiken har han fått genom egna erfarenheter. Rut instämmer och menar att utbildningen inte gett något nytt medan Lena ändå tycker att utbildningen bidragit till ett mer öppet synsätt i mötet med andra människor och kulturer samt att man har blivit mer medveten om perspektiven och dess innebörd. Diskussionen fortsätter:

Andreas: *"Men det sättet dom har lärt mig att möta människor, det känns som ett bra sätt att möta alla människor. Men just det som är särskilt för etnicitet, det har jag inte fått här"*

Lena: *"Man skall inte vara rädd för att göra bort sig. Jag menar, är det en viss kultur som kvinnor inte tar i hand och man sträcker fram en hand, ja då har man lärt sig det"*

Rut: *"Ja det är klart att man inte kan lära sig alla kulturer (...) Det är väl mer att man tänker ett steg längre."*

Lena: *"Jag tror att det är i mötet som relationerna skapas (...) inte bara genom läroböcker."*

Andreas: *"Den typen av kunskaper tror jag bara hade varit konstig att läsa sig till. Jag skulle till exempel inte vilja ha haft en bok om islamska seder eller något i den stilen. Det skulle bara blir ett hinder."*

6.1.1 Analys

I vår analys utgår vi huvudsakligen ifrån två olika sätt att se på kultur; det essentialistiska och det konstruktionistiska. Med hjälp av dessa vill vi polarisera och särskilja intervjupersonernas uttalanden och ställningstaganden. Lärarnas generella beskrivning av begreppen etnicitet och kultur kan ses som ett samstämmigt system av idéer, handlingsmönster och normer om hur

man skall bete sig och agera. Vissa uttalanden uppfattar vi lägger betoning på föränderligheten och dynamiken av begreppens innebörd. Dessa åsikter kopplar vi mer till att se fenomen som kultur och etnicitet som sociala konstruktioner, som hela tiden förändras beroende på den sociala kontexten.

Åslög och Turids definition löper samman med Eriksens⁹⁰ utgångspunkt i att gruppen har en egen uppfattning om att de hör ihop och att det är något som förenar den eller avskiljer den från andra etniska grupper. I Åslögs svar kan dels en essentialistisk syn urskiljas, då han säger att det finns oerhörda skillnader mellan olika kulturer, samtidigt som en betoning av dynamiken av kultur framhävs i kommentaren om kultur som något som hela tiden förändras. Turid är dock kritisk till att endast utgå ifrån Eriksons definition och eftersträvar en mer dynamisk syn medan Natanel ger en relativt enkel beskrivning av etnicitet. Åslög och Turid betonar vidare vikten av medvetenheten om att alla har en etnicitet samt framhäver en utifrån-definition. Även Assar uppfattas vara på liknande spår då hon säger att man kan utgå ifrån vem det är som skapar begreppet i relation till vad. I dessa uttalanden kan en mer konstruktivistisk syn urskiljas där man ser till omgivningens tillskrivning av etnicitet samt hur den påverkar grupper och individer och deras möjligheter till handlingsstrategier.

På frågan Kan man bevara en kultur? svarar två respondenter att man kan det genom att tänka på det eller genom att vidta olika former av samhällsåtgärder. På frågan Kan en kultur vara farlig? poängterar Åslög vikten av att ta till sig det rådande samhällets normer och värderingar samt att anpassa sig därefter. Vidare säger han att kulturmönster som förbiser mänskliga rättigheter är något som inte borde få finnas. Respondenten tar avstånd från begreppet kulturrelativist och anser det vara möjligt, i vissa fall lämpligt, att omvärdera och frånga sin kultur, särskilt i de fall där den strider mot mänskliga rättigheter. Denna åsikt framhäver begreppets ombytliga karaktär men vi kan även tyda kulturessentialistiska drag då respondenten inte uttryckligen tar hänsyn till faktorer som socioekonomisk bakgrund, uppväxtmiljö, ålder och kön. Andra viktiga aspekter i denna fråga kan vara att se till minoriteter och immigranternas situation i det nya landet, deras sociala nätverk och interaktion med omgivningen⁹¹.

Enligt den postkoloniala teorin används etnicitetsbegreppet av människor i överordnad maktposition för att tala om kultur, språk och ursprung hos dem i underordnad maktställning⁹². På frågan om det är tillräckligt att skildra kulturella olikheter mellan grupper i samhället menar en lärarrespondent att det kan vara bra att visa på olikheter för att på så vis utmana det som man ofta tar för givet utifrån sin egen kultur. Darvishpour och Westin⁹³ menar samtidigt att vid en alltför stor betoning av kulturella skillnader finns det dock risk att etniska minoriteters kulturella särdrag kan ses som avgörande hinder för integration. Den moderna kulturforskningen hävdar att all kultur är blandning, att det per definition handlar om möten mellan människor och att det inte är en egenskap utan snarare ett uttryck för en process i ständig omvandling. Utifrån ett postkolonialt synsätt betonas kulturella skillnader för att på så vis upprätthålla den konstruerade identiteten av ”de andra” i mån om att bevara den dominerande kulturens maktordning⁹⁴. Kamali⁹⁵ belyser de maktsammanhang som möjliggör en utveckling där ”de andra” får en underordnad position genom begreppet ”andrafiering”. Detta innebär en socialhistorisk process som, baserat på normativa uppfattningar om ras,

⁹⁰Eriksen 1998

⁹¹Darvishpour & Westin 2008

⁹²Darvishpour & Westin 2008

⁹³Sernhede 2000:1: 2-11

⁹⁴Loomba 2006

⁹⁵SOU 2005:45

etnicitet, kön, klass, ålder, sexualitet, funktionsförmåga osv., konstruerar ”den andra” som annorlunda och underlägsen ett föreställt ”vi”.

Att man inte får en tydlig definition av begreppen under utbildningen bidrar till en förvirring bland studerande och rädslan som lärare uppfattas ha när de inte vet hur de skall närma sig ämnet kan vara en anledning till detta. Fokusgruppsdeltagarna tror även att det kan ha grunder i avsaknaden av relevant och mer djupgående kurslitteratur. I båda grupperna saknar flera, särskilt de som inte hade läst kursen Migration och etnisk mångfald, ett teori- och begreppsbaseerat kritiskt förhållningssätt vad gäller utgångspunkter i etnicitet och kultur. Ett flertal anser också att man på utbildningen upprätthåller ett ”vi och de”-tänkande. Dessa uttalanden tolkar vi som en frustration över en otydlig framställning av teoretiska utgångspunkter, en otydlighet som kan bidra till upprätthållandet av en reaktionär syn och cementering av fördomar.

6.2 Teoretiska och samhällsvetenskapliga perspektiv

Till temat Teoretiska och samhällsvetenskapliga perspektiv har vi sammanfört en större andel av frågeställningarna och deras resultat. Tre underteman har arbetats fram, Teorier och litteratur, Etnicitet som tillgång eller problem samt Presentation av hedersproblematik på utbildningen. Resultatet följs av en sammansatt analys av de två första undertemana och avslutas med analysen av Presentation av hedersproblematik på utbildningen.

Teorier och litteratur

Lärare

Vi ställde frågan Vilka teoretiska eller samhällsvetenskapliga perspektiv tycker du präglar etnicitetsfrågor på utbildningen? De teoretiska perspektiv som Turid i nuläget tror presenteras i kursen Migration och etnisk mångfald är socialantropologiska och sociologiska teorier. I vidare mening anser hon att kurslitteraturen behöver bli mer uppdaterad men att det är positivt att postkoloniala teorier numera får mer utrymme på utbildningen, som komplement till det kulturessentialistiska perspektivet, och hänvisar till boken Ungdom, kulturmöten och identitet⁹⁶. Under samma fråga anser däremot Åslög att de postkoloniala teoribildningarna är svåra för de studerande att applicera på exempelvis en tentamensfråga samtidigt som han pekar på vikten av att inte låta en enstaka teori få dominera. När det gäller kurslitteratur är Åslög av den uppfattningen att det är svårt att hitta bra litteratur som lyfter viktiga frågor då exempelvis ett utökat inslag av engelsk kurslitteratur kanske skulle visa sig vara för avancerat för de studerande att ta till sig.

Det eurocenteristiska perspektivet styr utbildningssystemet och bidrar till att reproducera ett ”vi och de”-tänkande, menar Serhede⁹⁷. Vi frågade respondenterna om de ansåg att detta synsätt var gällande även för denna utbildning. Assar och Åslög svarade att det förmodligen stämmer, att det är lätt att hamna i den fällan men att man i sådana fall bör försöka vara medvetet eurocentrerad. Åslög menar dock att det nödvändigtvis inte behöver vara ett problem eftersom vi faktiskt befinner oss i Europa.

Natanel: *”Ja det kan jag nog tänka mig att det kan bli så faktiskt. Den litteratur vi läser är ju oftast västerländsk och då har vi som lärare sällan kunskap om något annat.”*

⁹⁶Ahmadi 1998

⁹⁷Serhede 2000:1: 2-11

Turid: "Tänker jag utifrån den kurslitteratur vi har stämmer det till viss del. Viss kurslitteratur bygger mycket på "vi och dom"-tänkandet. Alltså kollektivistiska kontra individualistiska kulturer och de här möts och det blir krockar och svårigheter."

Fokusgrupper

Flera i den första fokusgruppen tycker att utbildningen har ett eurocentriskt synsätt. Här följer ett utdrag ur meningsutbyten mellan deltagare från fokusgrupp ett: Gustav uttrycker ironiskt att "Vi är i Europa, då är ju undantaget de fattiga länderna (...) och de invandrare som söker hjälp är ju de fattiga invandrarna som inte har någon kunskap. Man ska tycka synd och tänka att de har mycket i bagaget och de är offer."

Eva: "Jag tycker man glömmet bort vissa delar av världen. Det är väldigt västerländskt och mycket mellanöstern men vad hände liksom med Afrika och Sydamerika?"

Erik: "Jag tycker man försöker presentera Sverige som det goda exemplaret som resten av världen ska ta till sig. Jag tror inte att det är Europa utan Sverige."

Karin: "Vi i storstaden, i Sverige."

Två fokusgruppsdeltagare i fokusgrupp två har läst fokuseringskursen Migration och etnisk mångfald och anser att Eriksens Etnicitet och Nationalism⁹⁸ är en bra teoretisk bok med tillämpliga perspektiv som ger ett öppet förhållningssätt. Andreas anser däremot att det i övergripande mening funnits en avsaknad av teorier, att "vi och de"-tänkandet har problematiserats men endast på en basal nivå: "Till exempel att det finns fördomar och att man måste skaffa sig en egen uppfattning. Men detta är ingen riktig teori (...) När de hänvisar till litteratur brukar det vara Tvärkulturella möten⁹⁹. Det perspektivet som var i den boken gav mig ingenting alls, det känns som att boken bekräftar fördomar och skapar fler."

Lena lyfter begreppet intersektionalitet (aktualiserad under ett par fokuseringskurser på utbildningen) som positiva och viktiga inslag i etnicitetsperspektivet. Gällande frågan om eurocentrism svarar hon: "Nu skriver ni uppsats efter västerländska vetenskapliga lagar och tankesätt och det är under skolans tak. Se bara på hur många föreläsare som är svenskar eller européer. Hur många är invandrare? (...) Jag tänker lite att man kan försvara det också i och med att det är här och nu i Europa som vi lever. Men sen att just få kulturförståelsen, då måste man ta del av andra kulturer (...) Jag tycker att sådana diskussioner har saknats helt. Det här med etnocentrism till exempel, att vi värderar utifrån vår egen föreställning och etnicitet, och dömer andras. Föreläsare pratar lite om det men går inte in på ett djupare plan."

Det bör poängteras att flera fokusgruppsdeltagare, även bland dem som hade läst fokuseringskursen Migration och etnisk mångfald, uttryckte att de inte ansåg sig vara tillräckligt insatta i teorier och begrepp som exempelvis postkoloniala teorier, kulturessentialism och eurocentrism för att diskutera och reflektera vidare i denna fråga.

Etnicitet som tillgång eller problem

Lärare

Vi frågade lärarna hur de upplever att utbildningen presenterar tillhörighet till annan etnicitet utifrån faktorer som tillgång och problem samt om det görs en skillnad på europeisk och utomeuropeisk tillhörighet. Turid svarade: "Det kan på sina håll hända att man tappar den sociala fokusen men å andra sidan poängterar flera av de böckerna vi har nu risken för att som

⁹⁸Eriksen 1998

⁹⁹Allwood & Franzén 2000

socialarbetare (...) bara se problem och inte se resurserna som klienter har. Det är något som är med i Tvärkulturellt socialt arbete¹⁰⁰. Utomeuropéer är mer utsatta för rasism, diskriminering och är utsatta i arbetsmarknaden (...) Sen finns det här med individualistiska och kollektivistiska kulturer. Individualistiska är ju européer och de andra är utomeuropéer. Men inte USA och Australien utan asiatiska, afrikanska, latinamerikanska.”

Assar: ”Från min erfarenhet så hoppas jag att det ses som en tillgång (...) Jag försöker dock se alla individer som en tillgång och deras kulturkompetens som något viktigt att ta till vara på.”

På frågan Tycker du att utbildningen belyser mekanismerna bakom särbehandling och diskriminering? tror Assar att diskriminering och dess orsaksförklaringar säkerligen belyses men inte i tillräcklig utsträckning. Åslög upplever inte att det görs speciellt mycket men hänvisar till Integrationens svarta bok¹⁰¹ (kurslitteratur som nyligen tillkommit) som en möjlig förändringsfaktor till detta. Turid svarar: ”Ja men på olika sätt. Dels på ett traditionellt socialpsykologiskt sätt, att man kategoriserar varandra. För att förstå vår omvärld så skapar vi grupperingar och använder oss av stereotyper. Jag föredrar att man lyfter in maktperspektivet (...) Den (Integrationens svarta bok¹⁰², förf. anm.) lyfter upp den postkoloniala (teoribildningen) väldigt mycket. Man kanske skulle fokusera på grunderna av diskriminering. Alienation is my nation¹⁰³ gör ju det. Den har ju inte långt historiskt perspektivet men den ser ju globaliseringen och det postindustriella samhället och krisen på 90-talet och sådana orsaker till diskriminering och uppdelning och segregation.”

På samma fråga svarar Natanel: ”Det är min föreställning ja, genom att det finns med i litteraturen (...) Om det är tillräckligt, det vet jag inte men jag tror att socionomer är rätt så medvetna personer. På ett sätt skulle man också ha kunskap om ett lands historia. Det säger oss mycket mer, det blir mer begripligt. Samtidigt kanske man inte har tid för det. Men om man bara visar på likhet och olikhet så kan det bli så platt.”

Fokusgrupper

Vi frågade de studerande om hur de upplever att utbildningen presenterar tillhörighet till annan etnicitet utifrån faktorer som tillgång och problem. Görs det en skillnad på europeisk och utomeuropeisk tillhörighet? Tanja inleder med: ”För det mesta är det dåligt. Det kan vara en fördel om man har erfarenhet av en annan kultur, men för det mesta är det dåligt.”

Erik menar här: ”Det kan ju vara en fördel som framtida socialarbetare, förutsatt att du har kunskap i det svenska språket då och är lagom utländsk. Men ur klientperspektiv är etnicitet i högsta grad ett problem.” Han anser att det är konstigt att man just när det gäller denna klientgrupp inte tar hänsyn till teorier som empowerment som ofta förespråkas i mötet med andra klientgrupper: ”Ja det salutogena perspektivet gäller alla grupper men inte invandrare. Där ska man bara fokusera på problemet som eventuellt kan uppstå, vid ett eventuellt möte, om de eventuellt kommer till dig.”

Flertalet i fokusgrupp två anser att tillhörighet till annan etnicitet främst har presenterats som ett problem och mer sällan som en tillgång. Rut menar ironiskt på att det i sådana fall varit aktuellt i tolkfrågan varpå Andreas tar ett exempel från ett utbildningsmoment som handlade om nätverksmöten där det i positiv bemärkelse framställdes att människor med annan etnisk bakgrund hade ett bättre och större nätverk. Samtidigt menar han att perspektivet var på gränsen till generaliserande: ”Generellt så är det mera inriktat på problem. Det är ju det här med kulturkrockar och dessa skyller man på dennes kultur och det brukar vara ett ensidigt perspektiv. Man

¹⁰⁰Ahmadi 2005

¹⁰¹SOU 2006

¹⁰²SOU 2006

¹⁰³Sernhede 2000:1: 2-11

måste kräva att folk anpassar sig. Det framställs som att det är ett problem att tillhöra någon annan kultur än den svenska. Den svenska anses inte som någon etnicitet överhuvudtaget.”

På frågan *Upplever ni att institutionen belyser bakomliggande faktorer när det gäller negativ särbehandling och diskriminering i samhället?* inleder Karl från första fokusgruppen med att säga att det var väldigt intressant att få ta del av antidiskrimineringsbyråns gästföreläsning. Erik och Lena anser att samhällsfenomen som diskriminering belyses men Lena tycker samtidigt att orsaksfaktorerna inte utforskas tillräckligt. Även Peter efterlyser kunskap som kan förtydliga vad som kan ha gett upphov till dessa samhällsfenomen: *”Vi saknar ett samlat begrepp för att prata om det. Kultur, ras och etnicitet är ju helt andra begrepp. Det finns inget begrepp att prata om vad förtrycket utgår ifrån.”*

Miriam: *”Man ser orättvisor när man är ute på praktik och då blir man superintresserad av att veta och vilja hämta mer information, bli mer politisk. Jag tycker att när jag pratar med folk som gått på skolan innan upplevde de det som mer politiskt. Så upplever jag inte alls att det är nu. Detta var kanske på 70-talet men även senare som för 10 år sen bara. Nu är det mindre politik och mindre engagemang i samhällsfrågor.”*

Sammanfattningsvis ser vi att de flesta respondenter, bland både lärare och studerande, anser att samhällsproblematik av dessa slag aktualiseras men inte i tillräcklig utsträckning samt att faktorerna bakom inte utforskas djupgående nog.

Presentation av hedersproblematik på utbildningen

Lärare

Hedersproblematik är idag ett samhällsproblem som många socialarbetare konfronteras med i sitt praktiska arbete. Media presenterar ofta heder som ett kulturellt fenomen som är starkt knutet till specifika grupper från Mellanöstern. Vi vill utforska om och i vilken mån institutionen reproducerar denna syn utifrån frågorna *Hur tycker du att hedersproblematik presenteras, beskrivs och diskuteras på utbildningen? samt Varför tror du att det berörs i samband med etnicitetsfrågor?*

Natanel: *”Sannolikt är det för att det är ett begrepp som vi förknippar med andra länder än Sverige, därför att det finns i andra länder än Sverige (...) Jag skulle tycka att det var bra att anlita någon som kan mycket om detta. Jag tror inte det finns någon på vår institution. Annars blir det så mycket tyckande som inte baseras på så mycket kunskap om det.”*

Åslög: *”Det är ju vissa befolkningsgrupper, till exempel från Kurdistan, där det här är en levande kultur. Det är det inte i Kina och inte i Japan. I vissa kulturer är det ok att förtrycka och reglera kvinnors villkor (...) Detta har med etnicitet att göra. Alltså det finns också etniska svenska, frireligiösa grupper, som de här mördarna i Knutby (...) Jag tror att detta inte tas upp mer på utbildningen beroende på att det inte finns utrymme. Lärare har sitt eget ämne (...) Jag tror att det beror på tre olika saker: att inte generalisera, att inte diskriminera och inte skrämma unga studenter.”*

Assar är osäker i denna fråga: *”Jag har inte själv så mycket erfarenhet utav detta, mer än att jag följer samhällsdebatten och lyssnar på det som tas upp på institutionen.”* Vidare berättar han att det finns pågående forskning som bedrivs på institutionen: *”Det tycks som att hedersbegreppet kommer att få nya dimensioner eller fler ingångar och att det inte bara till exempel är kopplat utifrån religion.”*

Turid tycker sig se att hedersrelaterad problematik ofta berörs i samband med etnicitetsfrågor, både i samhällsdebatten och på utbildningen: *”Man talar till exempel inte om att det finns fundamentalistiska kristna samfund i Sverige som också har den här typen av tänkande, där hedersvåld finns med som ett inslag (...) Man försöker visserligen linda in det och man talar om patriarkala familjer och så vidare men det är liksom underförstått: muslimska familjer från Mellanöstern. Det vet alla på något sätt.”*

Fokusgrupper

De studerandes åsikter när det gäller heder är, sinsemellan och även individuellt, splittrade. Båda grupperna är övervägande överens om att hedersrelaterade frågor presenteras på ett begränsat sätt. Tanja hävdar att: *”Media har bestämt att den har begränsats till etnicitet och jag tror att utbildningen har adopterat det.”*

Erik: *”Det är ju bara från tjejernas perspektiv, men killar som omgärdas av hedersproblematik då?”*

Två deltagare från den första gruppen, Peter och Gustav, berättar att de under ett seminarietillfälle hade sökt framhålla att problematiken förekommer i alla samhällen varpå de möttes av motstånd från lärare och andra studerande. Gustav: *”Heder är ju samma sak som när en svensk kille slår sin tjej, eller en tjej sin kille. Som när en familj försvarar sin heder, som det framställs i media. Vi fick svaret att – Nej, så är det inte alls, man måste se på hela den här kulturen.”*

Tanja menar att motståndet handlar om att hedersproblematik, som tillskrivs hierarkiska samhällen, exkluderar den hierarki som råder i västerländska samhällen. Karl tillägger att man sällan talar om sambandet mellan det våld som utövas mot exempelvis homosexuella och hedersrelaterad våld.

Kim i fokusgrupp två menar i samma fråga: *”Det beror väl återigen på vad man läser för tillvalskurs. På kvinnokursen diskuteras ju det mycket och där har vi kurslitteratur som berör detta. Så jag som har läst kursen tycker att jag har fått en bra bild av det.”*

Miriam tycker att man kan se hedersproblematiken utifrån olika synsätt. Respondenten ser det som en del av det patriarkala manssamhället snarare än ett fenomen med kulturellt ursprung men upplever även hon, likt deltagarna från den första gruppen, att lärare inte är öppna för alternativa synsätt. Här instämmer Rut och berättar utifrån en egen erfarenhet: *”Jag kommer ihåg den diskussionen. Jag ser det också som ett större problem. Då ställde läraren sig såhär (respondenten ställer sig upp med händerna i sidorna och tittar ner på de andra med sträng blick, förf. anm.) och tittar på mig och säger -Jasså, du är en sån! (...) Det var vissa kulturer som läraren inte kunde beskriva, vilka som det fanns hedersvåld i (...) Det blev väldigt infekterat.”*

Andreas, Kim och Miriam har olika uppfattningar om hur hedersfrågor bör tas upp på utbildningen. Nedan följer en diskussion dem emellan.

Andreas: *”Men man kan ju också prata om heder som något som uppstår. Det finns ju exempel på att det sker i hemländerna men också se det som något som uppstår i mötet mellan två kulturer. Det är ett integrationsproblem.”*

Kim instämmer och hänvisar till Tvärkulturella möten¹⁰⁴ som framhäver detta fenomen. På frågan om varför heder tas upp under etnicitet svarar Lena: *”Ja, man hade lika väl kunnat ta upp det där om mäns våld mot kvinnor eller mäns våld mot män (...) även homosexuella och invandrare blir utsatta för det.”*

¹⁰⁴Allwood & Franzén 2000

Kim tar en annan vändning och anser att heder går under specifika kulturer: *"Om man tittar på mäns våld mot kvinnor så är det ofta en hel släkt som står bakom."*

Miriam håller inte riktigt med: *"På ett sätt är det så men en man som slår, det handlar väl också om heder."*

De studerande från samtliga grupper som varken hade läst kursen Kvinnor i utsatta livssituationer eller Migration och etnisk mångfald upplevde att de inte hade fått ta del av sådana diskussioner och att detta var bristfälligt. Under denna fråga fördes också en diskussion om institutionens ansvar kontra samhällsbilden av etnicitet samt hur media presenterar den. Peter talade om faran i att man på utbildningen upprätthåller bilden som finns ute i samhället, ett "vi och de"- tänkande. Karin betonar institutionens skyldighet att vara drivande i frågan och framtidens vetenskapliga diskurser kring etnicitet. Erik framhåller också socialarbetarens individuella ansvar, att man måste vara reflexiv och vara villig att konfrontera sig själv i sitt tänkande.

Utifrån dessa diskussioner kan vi se att meningarna går isär vad gäller i vilka sammanhang heder bör tas upp och ses utifrån. En grov uppdelning mellan deltagarnas åsikter skulle kunna vara en syn på heder som något kulturellt betingat eller som en del i den patriarkala maktordningen som är gällande i alla samhällen.

6.2.1 Analys

I detta avsnitt analyseras lärares/forskarens samt studerandes uttalanden och upplevelser av de teoretiska samt samhällsvetenskapliga utgångspunkter som rör etnicitetsperspektivet. Då resultatmaterialet är av en stor omfattning har vi valt att fördela analysen i två mindre avsnitt, först med en sammanfattande analys av Teorier och litteratur samt Etnicitet som tillgång eller problem som följs av analys av Presentation av hedersproblematik på utbildning.

Teorier och litteratur samt Etnicitet som tillgång eller problem

I Tidigare forskning skrev vi om hur studenterna i Mamas¹⁰⁵ studie efter avslutad kurs fick genomföra en grundlig utvärdering. Resultaten visades vara övervägande positiva, man hade blivit mer öppen och fått en ökad förståelse genom att ha reflekterat över andra kulturers betydelser. Detta stämmer ganska bra överens med hur våra grupper upplevde sin utbildning men samtidigt var ett flertal kritiska till en del kurslitteratur som de ansåg presentera dessa frågor på ett ytligt, något förenklat och ibland även polariserat och fördomsfullt sätt. Några var av uppfattningen att denna öppenhet är ett bra förhållningssätt att ha i mötet med alla människor, oberoende av faktorer som etnicitet och kultur. Man ansåg sig inte ha fått ett tillräckligt kritiskt förhållningssätt vad gäller utgångspunkter i teorier och problematisering av begrepp rörande ämnet. Dessutom upplevdes en stor avsaknad av teoretiska perspektiv, begrepp och förhållningssätt hos studerande som inte gått fokuseringskursen Migration och etnisk mångfald. Av de lärare som intervjuades efterlyste Åslög och Turid en förbättring av den aktuella kurslitteraturen. Åslög uttryckte även en önskan om mer avancerad men trodde att detta kunde vara för utmanande för de studerande vilket förefaller inte stämma om man ser till resultatet från fokusgruppsdiskussionerna där man eftersträvar en förändring i form av mer djupgående och bred litteratur kring dessa ämnen, både inom kursen Migration och etnisk mångfald och på programmet i helhet.

¹⁰⁵Mama 2001

De flesta studerande upplever att programmet presenterar tillhörighet till annan etnicitet hos klienter som ett problem. Ett par deltagare menar att man vill ha ett mindre problemlösningsfokuserat och mer salutogent- och empowermentorienterat perspektiv i den teoretiska och handlingsstrategiska undervisningen. En studentrespondent lyfter begreppet intersektionalitet som är en förgrening av postkoloniala teorier och har tillkommit i syfte att bryta traditionella gränser mellan etnicitetsstudier och könsanalyser. Utgångspunkten är att individens utsatthet för diskriminering, och möjligheter att diskriminera andra, inte kan reduceras till en maktordning eller förklaras utifrån enkla grupp tillhörigheter¹⁰⁶.

Sernhede¹⁰⁷ talar om hur etnicitet och kulturbegreppet har aktualiserats i samband med de senaste decenniernas närvaro av andra etniska grupper. När vi talar om etnicitet är det ofta något vi förknippar med "de andra". *"De främmande kulturernas oförmåga att släppa sina gamla traditioner och religiösa eller vidskepliga föreställningar försvårar deras anpassningsförmåga till vår förnuftsbase och rationellt kulturella ordning. Det europeiska framstår som något av en självklar, blind eller oreflekterad utgångspunkt mot vilken alla skillnader mäts. På detta sätt blir den västerländska kulturen så att säga normen, vilket är just ett uttryck för eurocentrism"*¹⁰⁸. Kurslitteraturen vill visa på hur viktigt det är att studera etnicitet för att förstå hur människor från andra kulturer är funtade. Men undermeningen kan konstruera etnicitet som något som tillhör "de andra", alltså, medan vi är upplysta och reflekterande män och kvinnor är "de andra" i första hand etniska subjekt. Skapandet av "de andra" har varit en del i formandet av "vi" där "de andra" blir spegelbilden av oss. "De andra" görs inte bara till en annorlunda grupp utan även en underordnad sådan¹⁰⁹.

Kamali talar om begreppet andraism och använder den som en svensk motsvarighet för den väletablerade engelska termen otherism (att det inte finns motsvarande svenska termer för vissa etablerade engelska termer i området diskrimineringsforskning menar Kamali visar på eftersattheten av denna forskningstradition i Sverige)¹¹⁰. Makt och kunskap har genom en historisk interaktion skapat ett beständigt system av andrafiering där vissa grupper görs till "de andra" med underlägsna egenskaper och underordnas ett överlägset "vi". Genom kontroll och begränsad tillgång till makt och andra socioekonomiska resurser intar gruppen på så sätt en överordnad position. Den överordnade gruppen får makt och kontroll över materiella resurser och privilegiet att gestalta världens hierarki och ju närmare majoritetssamhället och dess ideologiska och kulturella hegemoni en grupp står desto bättre tillgång till makt och inflytande. Andraism och rasism skapar också en narcissistisk föreställning hos majoritetssamhället där "vi" görs till de bästa i jämförelsen med andra grupper, etniciteter och nationer. Med Stuart Halls¹¹¹ ord har detta skapat en dikotomi av "West and the rest" och lagt grunden för en ihållande rasism och diskriminering av "de andra" under etableringen och expansionen av den europeiska civilisationen, skriver Kamali. Han menar vidare att "Väst" har gjorts till platsen för det överlägsna "vi" och resten av världen konstrueras som platsen för de underlägsna "andra". Europa, som modernitetens och därmed den moderna rasismens vagga, har därmed ett stort ansvar för reproduktionen av den globala rasismen. Det finns alltså ett europeiskt dilemma där idéer om universalism, lika behandling och jämlikhet inte tycks gälla för alla som bor i Europa. Europas koloniala förflutna vittnar om en grundläggande motsättning i upplysningsfilosofin och dess paradoxala jämlikhetsdeklaration, menar han¹¹².

¹⁰⁶de los Reyes & Mulinari 2005:27

¹⁰⁷Sernhede 2000:1

¹⁰⁸Sernhede 2000:4:1

¹⁰⁹Sernhede 2000:1

¹¹⁰SOU 2006:55

¹¹¹Hall 1997 i referens av Kamali i SOU 2006: 56

¹¹²SOU 2006:56

Tre lärare anser att diskriminering och dess orsaksfaktorer belyses men inte i tillräcklig utsträckning. Turid vill att maktperspektivet skall lyftas mer samt att man bör fokusera mer på grunderna till diskriminering medan Natanel tänker sig att det troligtvis, istället för att visa på likheter och olikheter mellan olika kulturer, kunde bli mer begripligt om man bekantas med olika länders historia. Detta kan liknas vid fokusgruppsdeltagaren Eriks kommentar angående hur det kan vara till fördel att ha kunskap om exempelvis befolkningsgruppers situationer i hemlandet, vilka konflikter och förtryck de varit utsatta för, orsaker till dessa osv. I stort tyckte vi oss kunna urskilja liknande svar i diskussionen, nämligen att diskriminering aktualiserats men att det inte gjorts i tillräcklig utsträckning samt att faktorerna bakom samhällsfenomenet inte studerats djupgående nog.

Darvishpour och Westin menar att om etniska relationer analyseras utifrån ett maktperspektiv innebär det att frågor som diskriminering, marginalisering och exkludering blir mer centrala. Med detta perspektiv är "vi" *"en del av problemet som leder fram till etniska minoriteters utanförskap och segregation och som motverkar deras delaktighet och integration"*¹¹³. Uppfattningen om människors "olikhet" kan analyseras mot bakgrund av strukturer och ideologier som placerar individer i specifika positioner i samhällshierarkin. Kamali skriver om diskriminering som en del i reproduktionen av våra institutioner, *"Den är rutinmässig och därmed en integrerad del av våra vardagliga sociala relationer, dominerande maktstrukturer, regler och procedurer i ett institutionellt sammanhang"*¹¹⁴.

Miriam, från fokusgrupp två, tror att socionomprogrammet tidigare varit mer politiskt samt uttrycker en önskan om en sådan anda. Den politiska medvetenheten som har sin grund i institutionens vilja att lyfta socionomers självmedvetenhet kring det ansvar som föreligger i mötet med mångkulturalism kopplar vi till den pedagogiska modellen som Abrams och Gibson skriver om och som blev aktuell under 1890-talet samt under det radikala 1960-talet. Denna modell utgår ifrån att individer i maktposition spelar en viktig roll i återskapandet av institutionaliserad rasism inom arbeten där etniska och kulturella minoritetsgrupper systematiskt missgynnas. Modellen framhäver alla nivåer av socialt arbete inklusive individuella attityder, verksamhetspolicyn samt samhället i stort. Vidare vill den engagera socialarbetare i större sociala rörelser som bekämpar rasism och förtryck¹¹⁵. Enligt Potocky¹¹⁶, skriver författarna, omfattar den nuvarande utbildningen strategier från denna modell men att den fokuserar något mer på kulturell kompetens och attitydförändring snarare än omfattande social förändring eller antirasistisk aktivism.

Presentation av hedersproblematik på utbildningen

Ämnet hedersproblematik engagerade majoriteten av uppsatsens deltagare då det idag är ett välkänt samhällsproblem och högst aktuellt inom ramen för det sociala arbetsfältet. Dock anser ett par lärarrespondenter samt flertalet bland de studerande att de har begränsade kunskaper i frågan. Assar säger att hon känner sig osäker men vill poängtera att hon tar del av den pågående forskning som bedrivs på institutionen och tror att begreppet kommer att få nya dimensioner samt fler ingångar som inte endast har utgångspunkter i religion. En lärarrespondent som var mindre osäker i frågan var Åslög som menade på att det är *"vissa befolkningsgrupper, som till exempel från Kurdistan, där det här är en levande kultur. Det är det inte i Kina och inte i Japan."* Även bland fokusgruppsdeltagarna fanns skilda åsikter om huruvida hedersrelaterade frågor bör kategoriseras efter etnicitet eller religion.

¹¹³Darvishpour & Westin 2008:14

¹¹⁴SOU 2006:56

¹¹⁵Potocky 1997 i referens av Abrams & Gibson 2007

¹¹⁶Potocky 1997 i referens av Abrams & Gibson 2007

En del forskare menar att hedersvåld är ett universellt fenomen med rötter i den patriarkala maktordningen mer än något som tillhör specifika kulturer och etniciteter. Det är heller inte bundet till en specifik religion eller till särskilda områden utan förekommer i alla världsdelar och inom alla trosuppfattningar. I anknytning till Åslögs ovanstående kommentar kan sägas att i boken *En fråga om heder* beskriver Wikan¹¹⁷ hur hedersvåld även är vanligt förekommande i samhällen såsom just Japan. Ett fall som beskriver fenomenet handlar om Kimura som försökt dränka sig och sina barn då hon fått vetskap om makens otrohet. ”*I Japan är det enligt traditionen en stor skam för kvinna och barn om mannen är otrogen. Den utväg som den här kvinnan försökte välja är inte okänd i Japan*”¹¹⁸. Skillnaden i attityden gentemot våld i Sverige och i exempelvis Mellanöstern beror i mindre utsträckning på kulturella olikheter och mer på olikheter i familjestrukturer vilka grundar sig på socioekonomiska och demografiska faktorer¹¹⁹.

I Tvärkulturella möten kan läsas ”*Konsekvensen av att man i den utvidgade familjen i första hand är familjemedlem, och bara i andra hand en enskild individ, blir också att en persons beteende påverkar hela familjen på ett avgörande sätt. Om någon familjemedlem bryter normer eller lagar drabbar skammen hela familjen.*” (I kontrast till västerländska eller svenska familjer är den utvidgade familjen, som man menar är vanlig i Mellanöstern, bestående utav mellan 20 och 30 personer inkluderande föräldrar, barn, far och morföräldrar, farbröder och fastrar samt kusiner)¹²⁰. När hedersrelaterat våld beskrivs som något som skiljer sig från andra former av våld mot kvinnor konstrueras idén om ”de andra” som patriarkala¹²¹. Inom västvärlden och utvecklingsländer individualiseras våldet och motivet kan, som man ofta ser i media, få ”svartsjuka” som en orsaksförklaring. I ett vidare perspektiv resulterar denna kontrastering i att hedersvåld och hedersmord blir en konsekvens av något som enbart tillskrivs ”deras kultur”. Genom att förlägga det utanför vår egen kultur blir kontrasten större och ”vår kultur” ännu mer jämställd. Enligt Allwood & Franzén¹²² ser det svenska samhället inte familjen som ansvarig om vuxna begår fel och barn över 15 år är straffmyndiga och därmed ansvariga för sina egna handlingar. En kritik mot dessa typer av resonemang är att viktiga faktorer såsom familjens socioekonomiska bakgrund, vistelsetid och graden av integration i det nya samhället samt upplevelse av diskriminering tas mindre hänsyn till. Ålund menar strängt att man inom ungdomsforskningens huvudfåra vanligen betraktar ”invandrarungdomar” ur ett ”eländesperspektiv” samt att ”’*Invandrarflickan*’ är, såväl i Sverige som utomlands, med få undantag sedd som ’den stackars turkiska flickan’, bunden av hemmets och kulturens bojar.”¹²³. Men det är just bland unga människor med invandrarbakgrund som ett medvetandegörande, en kulturell förnyelse och revolt mot rasialiserande kategorisering och diskriminering kan växa.

6.3 Praktiska moment på utbildningen

I detta tema ligger fokus på olika moment som förekommer och som har förekommit under utbildningen. Det första momentet genomförs på kursen Migration och etnisk mångfald där man får instruktioner om att intervjua en person, från utvalda områden i Göteborg (se bilaga),

¹¹⁷Wikan 2004

¹¹⁸Wikan 2004:182

¹¹⁹Eduards 2002:28

¹²⁰Almqvist & Broberg i Allwood & Franzén 2000:133-134

¹²¹Eduards 2002:28

¹²²Almqvist & Broberg i Allwood & Franzén 2000

¹²³Ålund i Olsson 2005: 254

med erfarenheter av migrationsprocessen. Det andra momentet är en värderingsövning som genomförs under PPU-tillfällen. Här får man ta ställning till olika påståenden samt motivera sina svar. Exempel på dessa påståenden är: ”Muslimiska män misshandlar oftare kvinnor än kristna” och ” Blir England, USA och Iran bättre med svenska värderingar” (se bilaga Intervjuguide). Under djupintervjuerna fick respondenterna ta del av en fallbeskrivning/vinjett som tidigare använts på kursen Handlingsstrategier och etik (se bilaga Kurser) (en respondent informerade oss om att fallbeskrivningen inte längre finns kvar på grund av studenters kritik i utvärderingen av övningen). Vi frågade Vad upplever du/ni är syftet med dessa övningar? Vad bidrar de med? samt Upplever du/ni de som positiva/negativa inlärningsmoment?

Lärare

Samtliga respondenter anser att syftet med och den positiva aspekten av intervjumomentet är att man tar del av andra människors upplevelser av migrationsprocessen och bekantar sig med andra verkligheter. Vidare syftar uppgiften till att studerande skall få ökad kännedom om stadsdelar i Göteborg som de annars inte skulle vistas i. Åslög ser det som att momentet kan ha flera syften. Dels att intervjua en människa som har erfarenhet av en migrationsprocess men även att bekanta sig med en annan människas verklighet. Han jämför uppgiften med momentet Barnintervju, som utförs på fokuseringskursen Barn och familj, och menar på att det inte är ämnet som är avgörande utan att det generellt sätt är bra för studerande att få erfarenheter i intervjugenomförande. Turid är av en annan uppfattning och tycker att det är viktigt att poängtera att övningen främst handlar om att intervjua någon med erfarenhet av migrationsprocessen: *”Det är intressant för många som inte varit i Angered, bara att åka runt i Göteborg är bra i sig. Det kan också visa på hur segregerat det är. Sen är det så att om man själv har migrationserfarenhet är det inte säkert att man vet hur andras migrationserfarenheter ser ut.”*

Genomgående anser lärarna att PPU-övningen kan vara bra om syftet är att väcka diskussion, pröva sina värderingar och slå hål på fördomar genom att problematisera och polarisera åsikter och motiv. Assar säger: *”Här är det väldigt viktigt att tala om att det inte finns ett rätt eller fel. Syftet måste vara att väcka diskussion samtidigt som man ska kunna vara så trygg i gruppen att man vågar uttrycka vad det är som först ploppar upp för att sedan kunna ta ställning till det. Utöver diskussion, vad det är som vi problematiserar och på vilket sätt? Som lärare är det viktigt att kunna se mönster, vad är det som händer i gruppen? Att man följer upp och är mer eller mindre delaktigt beroende på diskussionen.”*

Åslög: *”Detta är ju saker som man tänker men som man kanske inte säger. För det gör man ju naturligtvis inte. Som exempelvis om man tänker att muslimska män slår kvinnor mer än svenska och då kan det vara bra att tänka efter vad man egentligen bygger detta på.”*

Natanel säger att man på detta sätt kan visa på orimligheten i påståendena och avslöja egna fördomar. Turid problematiserar frågan ytterligare och säger: *”Återigen är det liksom två delar, dels är det själva sakfrågan, alltså det som påståendena handlar om, men sedan en annan diskussion, vad gör man genom att ställa de här frågorna? Jag hoppas att syftet är gott och att man vill diskutera och slå hål på fördomar men det beror lite på vad man har för teoretiska utgångspunkter. Jag har ju lite den föreställningen att genom att man talar om saker, lyfter upp fördomar, så riskerar man även också att återskapa dom. Samtidigt, för att slå hål på fördomar så måste man identifiera dem.”* Han nämner också att man kanske skulle kunna få en än mer intressant diskussion genom att vända på påståendena och bryta den stereotypa formen, exempelvis genom omformuleringen från ”Muslimska män slår mer än svenska” till ”Svenska män slår mer än muslimska”.

Det andra praktiska momentet som ingick i intervjuguiden var en vinjett som använts som underlag på kursen Handlingsstrategier och etik. Här var huvudsyftet att de studerande skulle

diskutera ett fall utifrån perspektiven kön, klass och etnicitet (Se bilaga Vinjett). Lärarna uppfattar syftet som att man genom problematisering och diskussion får en ökad kunskap om hur man kan hantera mångfacetterad problematik. Samtidigt ser de en risk med framställningen av en så ytterlig problematik då den kan cementera och förstärka fördomar. Turid påpekar att vinjetten ingår i en diskurs om invandrare och framförallt farliga invandrar män samt betonar vikten av att diskutera vad en sådan fallbeskrivning kan få för konsekvenser och bieffekter.

Natanel: *"Man kan byta ut den här mallen mot vem som helst. Jag kan förstå att lärare gör såhär för att man ska få erfarenhet, men det kan bli dumt. För det kan vara vem som helst som gör detta, överklass och så vidare (...) Denna vinjett kopplar jag inte till hedersmord utan mer till svartsjuka."*

Turid: *"Svårigheten är hur man kan uppmärksamma den här typen av problem utan att patologisera hela befolkningsgrupper. Vad kan det leda till? Att patriarkatet förläggs utanför Sverige och att svenska mäns våld osynliggörs och individualiseras (...) Om man tänker på svensk media framställs ofta invandrarfamiljer som någonting farligt, aldrig som ett skydd mot ett rasistiskt samhälle. Den diskussionen borde man också ta upp. Det är alltid förtrycket inom familjen som är det centrala."*

Fokusgrupper

Gruppen är till viss del positivt inställd till intervjuuppgiften och anser det vara ett bra tillfälle att öva på att intervjua. Ett flertal från båda grupper påpekar dock att man inte får några klara direktiv samt att situationen kunde upplevas som obehaglig då man inte hade kunskaper om intervjugenomförande, intervjuteknik samt bearbetning och analys av resultatet. Samtliga respondenter ansåg att syftet med PPU-övningen var positivt, att man söker belysa att vi alla är oliktankande och att det kan vara nyttigt då man får lyssna till och försöka ta åt sig och ha respekt för andras åsikter. Vidare ser de det som ett tillfälle att få bearbeta och slå hål på fördomar genom att diskutera om sådant som man i annat fall försöker undvika genom att vara politiskt korrekt. Flera var av den åsikten att det hade varit bra med en uppföljning av övningen. Dessutom uttryckte ett flertal att risken för cementering av fördomar kunde vara en bieffekt av en sådan här övning. Peter inleder med kommentaren: *"Det är verkligen att dra alla över en kant. Nu har jag träffat Ahmed i Bergsjön, nu vet jag hur alla i Bergsjön är. Det är pinsamt!"*

Eva: *"Jag intervjuade nån som hade flytt, så trodde man att det säkert hade varit jättehemskt för honom men så var allting jättepositivt. Men varför börjar jag ifrågasätta hans svar? Varför kan det inte bara varit så att han har det så bra."*

Uppgiften upplevs särskilt underlig för studerande med utländsk bakgrund som i sin tur undrar om de skall intervjua "svenskar". Tanja tycker att det är givande att reflektera kring hur man med egna värderingar skall möta andras värderingar men då hon själv är av invandrarbakgrund anser hon sig inte kunna relatera till en uppgift som hon tolkar har utgångspunkt i hur svenskar med "svenska" värderingar ska bemöta "invandrare". Eva håller med och erkänner att hon själv tänkt mycket på den saken. Karin hävdar här att: *"Det finns ju inom alla områden, det med "vi och dom"-tänkandet. All statistik kan tillämpas på alla men det tas inte så mycket hänsyn till. Det är alltid dom som är homosexuella, psykiskt sjuka eller missbrukare."*

Flertalet av respondenterna i den andra fokusgruppen var kritiska till varför intervjuövningen just var förlagd till stadsdelar i förorten. Lena frågar sig ironiskt om det faktiskt förhåller sig så att alla invandrare bor i förorten och Rut poängterar att övningen förutsätter att alla invandrare har samma erfarenhet av migrationsprocessen. Andreas tror dock att tanken är god och menar att: *"Det behövs kanske fler möten med våra blivande klienter överhuvudtaget. Men detta har mer att göra med klass."* Klas kopplar denna övning, liksom lärarrespondenten Åslög, till

intervjuuppgiften som genomfördes på fokuseringskursen Barn och familj. Till skillnad från Åslög anser han det dock vara något märkligt: *”När vi till exempel skulle ut och intervjua ett barn så var det ingen som sa vart vi skulle åka, för det är förutsatt att barn finns överallt. Det borde vara samma sak med folk från andra länder.”*

6.3.1 Analys

Lärarna anser att de positiva aspekterna av och syftet med momentet är att man genom att få ta del av andra människors upplevelser bekantar sig med andra verkligheter. I Åslög och Turids kommentarer om intervjumomentet ser vi skiljelinjer. Åslög anser inte att uppgiften endast handlar om migrationsprocessen utan tycker att man kan lämna det öppet. Turid upplever å andra sidan att momentet främst är till för att öka de studerandes kunskaper om migrationsprocessen och att man därför bör vara tydlig i sina direktiv inför uppgiften. Uppgiften upplevdes därför som märklig av studerande med utländsk bakgrund som i sin tur undrade om de skulle intervjua svenskar, om syftet var att öva på intervjuer eller att bekanta sig med andra verkligheter. När det gäller de studerande ser de uppgiften som ett bra tillfälle att öva på att intervjua men också att samtala. Samtidigt är deltagarna kritiska till uppgiften och anser att man inte får några klara direktiv samt att situationen kunde upplevas som obehaglig då man inte hade tillräckliga kunskaper om intervjumetod. Här fördes våra tankar även till det etiska förhållningssättet då det finns en risk att man i intervjusituationen ställer ogenomtänkta och irrelevanta frågor vilket kan upplevas som kränkande för intervjupersonen.

Den huvudsakliga principen i konstruktivismen är att allt i handlingar, upplevelser och tankar, är skapat av människan och att man därför inte bör acceptera saker och tings naturlighet utan vara medveten om alla tings föränderlighet¹²⁴. Eftersom människan till sin natur är öppen och flexibel har hon inte särskilt många drifter och kan genom språket lära sig mängder av kunskap som tidigare generationer producerat. Berger och Luckmann¹²⁵ utgår från att människan har en naturlig benägenhet att utveckla vanor som ger en direction i det som kan försvåras av den öppenhet som mänskliga drifter erhåller. Detta reducerar i sin tur kognitiv dissonans och inger en psykologisk lättnad. En lärare påpekar att det finns studerande som aldrig varit i förorten eller träffat en ”invandrare” medan en deltagare i fokusgruppen ser det som positivt att få möjlighet att bekanta sig med blivande klienter. Här uttyder vi en sannolik klientifierad konstruktion av ”invandrare” som en grupp. En studerande menar att övningen förutsätter att alla invandrare har samma erfarenhet av migrationsprocessen och en annan anser att det förstärker ett ”vi och de”- tänkande. Deltagare från både lärargruppen och studentgruppen kopplar denna övning till momentet Barnintervju men medan läraren menar på att syftet är liknande menar studentrespondenten att om utgångspunkten där har varit att ”barn finns överallt” bör det i sådana fall även gälla för personer med annan etnisk bakgrund. I ett av de studerandes uttalande insinueras att man genom intervjuövningen bidrar till en generalisering av invandrare. En annan menar att övningen antyder om att alla invandrare bor i förorten. På detta vis konstrueras bilden av invandrare som personer som bor i förorten, som har socioekonomiska problem, som potentiella klienter osv.

Eva från den första fokusgruppen upplever uppgiften som något märklig då hon under intervjun kände att hon ifrågasatte intervjupersonens positiva upplevelse av migrationsprocessen. Presentationen av momentet konstruerar bilden av invandrare och flyktingar som personer som har genomgått specifika, svåra upplevelser under sin migrationsprocess. Därmed blir mötet med en person som har en positiv erfarenhet av

¹²⁴Wenneberg 2001

¹²⁵Wenneberg 2001

migrationsprocessen en motsägelse som är oförenlig med den bild som tidigare förmedlats. Detta kan liknas vid en kognitiv dissonans som grundar sig i att vi inte bara passivt ”ser” på verkligheten utan internaliserar verkligheten genom tolkningar och illusioner som hjärnan skapar: ”Kognitiv dissonans är den osäkerhet som vi upplever då vi befinner oss i situationer som vi inte är bekanta med och i vilka vi inte vet hur vi ska bete oss. Det uppstår då en dissonans (bristande överensstämmelse) mellan våra inre och yttre upplevelser”¹²⁶.

Syftet med PPU-grupperna är att stödja en process där studerande reflekterar över de problemställningar som de konfronteras med under sin utbildning. Genomgående anser man att PPU-övningen kan vara bra om syftet är att väcka diskussion, pröva sina värderingar och slå hål på fördomar. En lärare reflekterar över hur övningen hade kunnat ta en annan vändning genom att vända på påståendena. En annan ser en risk för cementering och återskapande av fördomar och framlyfter att man som lärare bör se till att stämningen i gruppen är trygg och att man följer upp diskussionen och är medveten om grupprocessen. I kapitlet Tidigare forskning och Mamas¹²⁷ studie tog vi upp vikten av att ansvariga lärare är närvarande vid övningar och diskussioner. Detta underlättar för kursdeltagare att våga vara öppna då ämnen som etnicitet och kultur kan upplevas som känsliga. Abrams och Gibsons studie¹²⁸ framhäver processen kring att först bygga upp ett förtroende under inledande sessioner för att senare utveckla diskussioner om innehåll. Vidare menar de att de som har anknytning till en kurs vars ämnesorientering kan upplevas som känsligt måste ha stöd från institutionen. Fakultetet samt kursansvariga bör vara eniga om kursmaterial och innehåll samt vara medvetna om de faktorer som kan underlätta hanteringen av obehagliga reaktioner och situationer. Utifrån detta resonemang kan vi förstå fokusgruppsdeltagarnas skenbara förvirring och frustration över att lärare inte verkar vara överens om exempelvis intervjuuppgiftens syfte och motiv.

Fokusgruppsdeltagarnas gemensamma uppfattning av värderingsövningens syfte är att få igång en diskussion. De anser detta vara positivt då det kan vara nyttigt att få lyssna till och lära sig att respektera samt försöka att ta till sig andras åsikter. Vidare ser de studerande detta som ett tillfälle att få bearbeta och slå hål på fördomar genom att diskutera sådant som man i annat fall försöker undvika genom att vara politiskt korrekt. Flertalet menade att det hade varit bra med en uppföljning av övningen, särskilt de studerande med invandrarbakgrund som hade svårigheter i att relatera till en uppgift med utgångspunkt i hur svenskar med ”svenska” värderingar ska bemöta ”invandrare”.

Syftet med vinjetten uppfattades som en övning i att öka kunskapen om hur man kan hantera mångfacetterad problematik rörande de tre kritiska perspektiven. Men även här såg man svårigheter i att uppmärksamma problematiken utan att patologisera hela befolkningsgrupper. En lärarrespondent menade att mallen för övningen egentligen inte behöver vara kopplad till kultur och etnicitet utan mer till svartsjuka. En annan påpekar att vinjetten ingår i en diskurs om invandrare och framförallt farliga invandarmän och betonar vikten av att diskutera vad en sådan fallbeskrivning kan få för konsekvenser.

6.4 Möjligheter till förbättring och kvalitetstänkande

Huvudfrågan som rör detta tema är följande: Hur skall GU förändra/förbättra för att förbereda socionomer att möta det mångkulturella Sverige? Under djupintervjuerna ställde vi bl.a. även frågan Tycker du att du har något ansvar för att dessa perspektiv framhävs och känner du att

¹²⁶Wenneberg 2001:74

¹²⁷Mama 2001

¹²⁸Abrams & Gibson 2007

du kan påverka i dessa frågor? Till de studerande ställde vi frågan Vad tycker ni är socionomprogrammets starka och svaga sidor gällande etnicitetsperspektivet? Upplever ni att ni har haft möjlighet att påverka utbildningens innehåll vad gäller detta perspektiv?

Lärare

Turid anser att forskare bör ha med sig maktdimensionen som ett grundläggande perspektiv och att fokuseringskursen Migration och etnisk mångfald bör vara obligatorisk. Hon tar även upp vikten av att media skall få ta del av ny forskning för att den inte skall fastna inom ramen för universitetet. På frågan vilka åtgärder man bör vidta för en bättre integrering av perspektiven svarades: *”Ha med maktperspektivet mer. Makten att kunna definiera en grupp som specifik i någon mening, att det får konsekvenser för hur människor upplever detta och agerar. Mycket mer det här intersektionella tänkandet, att begreppen finns tillsamman, låta det genomsyra kurserna.”*

Natanel: *”Överlag tycker jag att utbildningen skulle vara längre för att det är ett så fruktansvärt svårt arbete. Det är så komplicerat med väldigt mycket lidande hos människor och jättesvåra situationer. Man hinner knappt integrera kunskapen och det är ett jättekomplicerat arbetsområde.”*

Åslög: *”Satsa lite mer resurser, inte bara på utbildningen utan främja forskningsmiljöer också. För det är ju där det ska strömma in. Jag tycker till exempel att vi skulle ha en professur här på institutionen med inriktning på etnicitet”.*

Respondenterna tillfrågades om de upplever att de bidrar till att etnicitetsfrågor framhävs. Turid, Åslög och Assar kunde känna ett ansvar och anser att de genom sin undervisning och forskning bidrar till att framhäva dessa frågor. Vidare tillfrågades om man upplevde att man kunde påverka hur frågan bedrivs varpå Natanel svarade att man kan påverka genom de ämnesgrupper man är med i: *”Där kan man säkert få fram tankar som kan sändas till institutionsstyrelsen. Syftet är att bevaka sina egna områden, vad som är nytt och så vidare. Men jag tror att det från institutionens sida inte finns något hinder. Det finns en öppenhet där tror jag.”*

Två gånger per termin anordnar institutionens ledning pedagogiska dagar där undervisande lärare, forskare och administratörer kan dra nytta av och bidra till en pedagogisk dialog. Under de senaste åren har dessa ägnats åt uppbyggnaden av den nya utbildningen och omstruktureringar genom teman som exempelvis Vad innebär Bolognaimplementeringen? och Hur formuleras lärandemålen? Även teman som rör hur man arbetar med värderingsövningar samt de kritiska perspektiven kan här bevakas¹²⁹. Assar: *”Både från ledningen och från lärarkår har man försökt att med hjälp av pedagogiska dagar lyfta dessa perspektiv. Man måste se det hela som en utvecklingsprocess. Jag ser det som att vi lärare måste följa med och vidareutveckla oss angående dessa perspektiv (...) Jag tror att det behövs nyfikna och intresserade lärare. Det är viktigt att hela tiden försöka ta till sig kunskap samt ha en baskunskap för de här frågorna.”*

På frågan Upplever du att studentgruppen är homogen vad gäller etnisk bakgrund och anser du att detta är ett problem? svarar Åslög: *”Det är det ju verkligen inte. Den speglar bättre än studentgrupper på många andra institutioner. Men naturligtvis är den inte representativ men det finns dock en stor variation när det gäller klass, etnicitet, boende, var man kommer ifrån och så vidare.”*

Assar: *”Jämfört med andra institutioner, de som läser juridik eller går på Handels, så tror jag inte att de har samma sammansättning av studenter som på vår institution. Då socialt arbete innefattar arbete med socialt utsatta människor så ser jag en förhoppning med att det finns intresserade studenter samt*

¹²⁹Halén Socionomutbildningen i Göteborg 2008

studenter med annan etnisk bakgrund som kan bidra till utvecklingen inom socialt arbete, som jag ändå tycker vår institution har.”

Turid reflekterar annorlunda i denna fråga: *”Ja det är det väl till viss del. Jag tror inte att det är representativt. Det är en stor fråga. Man kommer åt det genom att bryta segregationen och öka integrationen. Men jag är inte helt främmande inför kvotering, på något sätt är det något nödvändigt ont. Man brukar säga att kvotering är ett motmedel mot en redan befintlig kvotering.”*

Slutligen frågade vi hur de tänker kring socionomstuderandes upplevelser av etnicitetsperspektivet. Natanel förmodar att studerande tycker sig ha fått för lite utav genusperspektivet och eventuellt även etnicitetsperspektivet. Assar tänker sig att det skiljer sig mellan olika studenter men att de flesta nog vill ha mer och att detta är legitimt. Turid säger: *”Jag upplever att de är rätt kritiska mot etnicitetsperspektivet. På ett sätt tycker jag att lärarna underskattar studenterna (...) De kan vara mer uppdaterade än lärarna. De fattar de här frågorna med hybriditet och blandning bättre än de äldre lärarna (som, förf. anm.) växte upp i ett mer homogent samhälle. Jag uppfattar att många gillar de här texterna och välkomnar de här postkoloniala texterna, än det kollektivistiska, individualistiska och hedersfrågor.”*

Åslög tror att de som går fokuseringskursen är intresserade och efterlyser därför mer kunskap men menar också på att: *”När det gäller utvärderingar kan jag se att de är kritiska över att behöva jobba. Föreläsningarna är inte entertainment. Helt ärligt tycker jag att de utvärderingar som levereras är undermåliga (...) Men det är ju en trend som man kan se i hela världen, det har med individualism att göra. Och det har med att man inte fattar förmånen med att gå på universitet. Till exempel, vad har jag fått? Hur kan jag få valuta för min insats? Jag är trött på utvärderingar. Studenterna borde ha vett till att tänka på att det faktiskt är några som har lagt mycket tid och arbete på att sammanställa en kurs. Det är inte speciellt motiverande, läraren skall också motiveras.”*

Respondenterna vill att det satsas mer resurser på utbildning, forskningsmiljöer samt att man förenklar för ny forskning att komma ut i samhällsdebatten genom media. En respondent yrkar på att utbildningen skall vara längre medan en annan menar att man bör ha en starkare fokus på maktperspektivet och diskriminering utifrån exempelvis postkoloniala teoribildningar och intersektionalitet samt att göra fokuseringskursen Migration och etnisk mångfald obligatorisk. Lärare som undervisar i dessa ämnen ska vara mer pålästa, hängivna och nyfikna för att väcka intresset hos studenterna och mer avancerad och internationell kurslitteratur efterlyses även här. Generellt upplever samtliga ett ansvar i bidragandet till att etnicitetsfrågor framhävs och ser hoppfullt på möjligheter till påverkan och förbättring.

Fokusgrupp

Studentgruppen tillfrågades om den tyckte sig ha möjlighet att påverka utbildningen gällande etnicitetsfrågor. De flesta uttrycker att man kan detta genom att exempelvis utföra utvärderingar. Däremot anser, exempelvis Karin, att det främst blir aktuellt för studentkullen efter dem, på grund av trögheten i byråkratin: *”Man borde göra så att nästa lärare får ta del av förra kursens utvärdering och då anpassa sin kurs och då sakta men säkert hade det blivit mindre saker att klaga på.”*

Karin, som för övrigt har gått kursen Migration och etnisk mångfald, upplever heller inte att hon fått tillräckligt med kunskap om migrationprocessen då hon säger: *”Något som borde ha belysts är migrationsprocessen, det är ju väldigt viktigt att känna till om. Visst diskuteras lite om misstron för myndigheter men det är ju oerhört mycket mer nyanserat än så och det får vi aldrig reda på (...) Och att faktiskt ta hänsyn till att en fjärdedel av studenterna är invandrare och att inte prata om ”dom” längre.”*

Peter: *"Det här med att man inte ska viktimisera invandrare utan se dom som en resurs, empowerment!"*

Gustav: *"Det är inte alltid som det finns ett forum för diskussioner. Sitter man på storföreläsning så funkar det inte, det är bättre med klass/seminarieföreläsningarna, då är det lättare."*

Erik: *"Jag tycker att alla bara köper det lärare slänger ur sig, även om de säger emot sig själva, Det finns inget utrymme för diskussion eller revidering av åsikter och tankar och ifrågasättande (...) Jag känner att vissa lärare lever på avhandlingar från slutat av 80-talet. Det handlar om att man ska vara medveten om samhällets utveckling och vad det finns för trender i dagens tänkande."*

Detta påpekas även i fokusgrupp två där Kim talar om *"lärare som lever i sin egen lilla bubbla. De har kanske skrivit en avhandling för flera år sedan, en del är kanske lite mer förankrade i verkligheten men många är det inte."* Angående homogenitet bland studentgruppen ser Rut och Lena det som ett problem att fler personer av utländsk härkomst inte går utbildningen. De hävdar att det handlar om segregation, att invandrare inte får ta del av det svenska samhället. Andreas menar vidare att detta resulterar i att diskussioner och åsiktsutbyten kring etnicitet och mångfald just av denna anledning dessutom blir mindre livliga och verklighetsförankrade.

I diskussionen kring åtgärder till förbättring vill Klas från första gruppen ha socionomgästföreläsare av utländsk härkomst som själva har genomgått en migrationsprocess: *"Om nån föreläser om något som de inte har upplevt själva, är det svårt att förstå. Jo, måhända att de har läst mycket men det är inte samma sak."*

En liknande åtgärd som föreslås av Lena i fokusgrupp två är: *"Invandrare som föreläser för oss, det tycker jag är A och O. Jag skulle vilja plocka dom från fältet."*

Kim fortsätter: *"Sen att man inte skall vara så rädd för att vara så PK hela tiden utan att man vågar ta tag i de här frågorna."*

Lena: *"Att lyfta fram intersektionaliteten."*

Andreas: *"Ja hade de lagt fram det redan i början så hade de gjort sig själva en stor tjänst i och med att det skall återkomma i varje kurs. Det hade på så sätt varit mycket enklare att koppla det till varandra då."*

Rut: *"Ja, om man tar in allting så slipper man det. Och det kanske inte alltid handlar om etnicitet. Det kanske är ett klassproblem i vissa fall."*

Andreas: *"Ja det hade varit bra om man hade fått en lite mer grundläggande del i början med teorier som postkolonialism, och sen hade man kunnat bli pepprad med en massa konstiga föreläsningar men då hade man mer kunnat ta ställning själv till det."*

En diskussion om institutionens ansvar kontra samhällsbilden av etnicitet och hur media presenterar den återkom under flera huvudfrågor. Peter och Karin talade om faran i att man på utbildningen upprätthåller bilden som finns ute i samhället, ett "vi och de"-tänkande. Karin betonar institutionens skyldighet att vara drivande i frågan då denna har till uppgift att bestämma framtidens vetenskapliga diskurser kring etnicitet. Erik delar inte denna åsikt utan framhåller socialarbetarens individuella ansvar, att man måste vara villig att vara reflexiv och konfrontera sig själv i sitt tänkande.

Flertalet studerande är positiva till utvärderingar och anser sig ha möjlighet till påverkan. Gemensamt för respondenter från både djupintervjuer och fokusgrupper är en önskan om att bjuda in fler gästföreläsare, med anknytning till etnicitetsrelaterade frågor, från det sociala fältet. Skiljelinjen är att de studerande dessutom vill ha fler föreläsare med annan etnisk bakgrund. De studerande anser vidare att det krävs mer förankring mellan teori och praktik samt en ökad integrering av perspektiven genomgående på utbildningen. De önskar en mindre förankring i det kulturessentialistiska synsättet och förespråkar mer multidimensionella

perspektiv med starkare utgångspunkter i kritiskt tänkande. De eftertraktar även mer avancerad litteratur med en starkare vetenskapsteoretisk förankring.

6.4.1 Analys

Tillsammans med några studentdeltagare är endast Turid bland lärarrespondenterna den som problematiserar homogeniteten bland studentgruppen och kopplar den till negativ särbehandling och diskriminering. Hon talar om kvotering som ett nödvändigt motmedel mot den redan befintliga kvoteringen. Genom diskrimineringskommittén har man yrkat för att så kallad positiv särbehandling på högskolor, som nu är gällande för kön, även skall gälla för etnicitet. Kommittén konstaterade dock att ungdomar med utländsk härkomst totalt sett inte kan betraktas som underrepresenterade men enligt Kamali¹³⁰ saknar detta beslut en relevant motivering då argumentet även stämmer för kvinnor men hindrar inte den positiva särbehandlingen av kön¹³¹.

Både studerande och lärare i vår undersökning diskuterar utbildningens krav och förväntningar. Medan Turid anser att man som lärare ofta underskattar studentgruppens kunnskap menar Åslög på att det skulle vara bra med mer engelsk kurslitteratur men är samtidigt osäker och tror att detta skulle vara för svårt för de studerande att ta till sig. De studerande å sin sida uttrycker en önskan om mer utmanande material med tydligare vetenskapsteoretiska utgångspunkter. I Tidigare forskning refererade vi till Napier och George¹³² som skrev om hur sociala samhällstjänster utvecklade en stark marknadsorientering. Författarna lyfter vidare globaliseringens och marknadsanpassningens påverkan på utbildning som har lett till ökat antal studenter och färre personal samt att lärares prestationer alltmer mäts efter kapaciteten att generera inkomster. Russel och White¹³³ diskuterar låga kunskapsnivåer och beskriver studerandes kunskap och intresse för tvärkulturellt arbete som ytligt och marginaliserat. Även om detta inte är aktuellt i samma utsträckning på högskole- och universitetsnivåer i Sverige ser vi Högskoleverkets utvärdering om undermåliga utbildningar samt även Bolognaprojektets delsyfte att skapa mer konkurrenskraftiga högskolor som indikationer på en utveckling mot lägre kvalitetssäkring, med lägre krav- och kunskapsnivåer som resultat av ett resurstilldelningssystem som gynnar kvantitet framför kvalitet.

6.5 Konklusioner

Nedan redogörs för de huvudfynd som framkommit i studiens insamlade material i förhållande till uppsatsens frågeställningar: Vad är etnicitet och hur kan etnicitetsperspektivet definieras? På vilket sätt upplever lärarpersonal/studerande att etnicitet konstruerats på utbildningen? Vilka likheter och skillnader finns det mellan lärarpersonal och studerandes upplevelser vad gäller konstruktionen av etnicitet?

- Både lärare och studerande upplever begreppet etnicitet som sensitivt och svårfångat. De studerande menar att etnicitetsperspektivet presenterats på ett abstrakt sätt samt att dess integrering är otydlig och begränsad. Lärare/forskare upplever begreppet som svårdefinierat varför de, enligt vår tolkning, har svårt att integrera det på ett naturligt sätt i sin undervisning.

¹³⁰SOU 2006

¹³¹SOU 2006

¹³²Napier & George 2001

¹³³Russel & White 2002

- Samtliga respondenter upplever att den tillgängliga kurslitteraturen höll en alltför låg nivå. Lärare ansåg att detta kan åtgärdas genom mer avancerad, internationell kurslitteratur. Även de studerande eftertraktar mer utmanande material med tydliga vetenskapsteoretiska utgångspunkter.
- För att förebygga missförstånd och förvirring gällande de praktiska momenten på utbildningen vill studerande få en större tydlighet vad gäller uppgifternas och övningarnas instruktioner och syften. Respondenter från båda grupperna uttrycker vidare en önskan om att lärare skall vara mer pålästa, intresserade och kunniga i ämnet.
- Studentrespondenter menar på att teorier som rör ämnesområdet, samt även hedersrelaterade frågor, får för lite utrymme på utbildningen samt att viss aktuell kurslitteraturen har utgångspunkter i statiska perspektiv som kan medverka till att förstärka och cementera fördomar. De studerande anser även att tillhörighet till annan etnisk grupp genomgående presenterats som ett problem snarare än en tillgång på utbildningen. De uttrycker därför en önskan om material med starkare utgångspunkter i makt- samt empowermentorienterade perspektiv. Vår bedömning är att detta skulle kunna bidra till en mer sammanhängande uppfattning av begreppet etnicitet samt en starkare integrering av etnicitetsperspektivet på utbildningen.

7. DISKUSSION

När vi valde kursen etnicitet och mångfald hade vi höga förhoppningar om att fördjupa våra kunskaper i ämnet samt diskutera praktiska handlingsstrategier för hur man bemöter klienter med annan etnisk bakgrund. Detta särskilt med tanke på att det sociala fältet är en mosaik av

människor med olika etniciteter och många av våra klientgrupper kommer att utgöras av personer med annan etnisk bakgrund än svensk. Dessutom har våra erfarenheter från praktiktiden medfört att vi tycker oss kunna se svårigheter för socialarbetare att hantera etnicitetsfrågor inom sitt yrke. Eftersom denna uppsats fokuserar på etnicitetsperspektivet på socionomprogrammet vill vi diskutera huruvida institutionen har gett studerande nödvändiga kunskaper om etnicitetsfrågor utifrån detta kritiska perspektiv. Vi har också undersökt huruvida de upplever att de har fått insikt i hur samhälleliga strukturerna påverkas av processer som migration, etniska relationer och integration. Som redan nämnts är vi medvetna om uppsatsens alltför stora omfattningen och med facit i hand hade vi, med ett mera hanterbart material, haft större möjlighet att analysera resultatet på ett mera djupgående plan. Likväl anser vi oss ha fått tillräcklig med material från lärare och studerande för att kunna, utifrån uppsatsens syfte i viss mån dra slutsatser kring hur etnicitet konstruerats på socionomutbildningen.

Utifrån resultatet tolkas ämnet etnicitet som svårdefinierat och abstrakt samt att man som studerande saknar en tydlig definition. En annan slutsats är avsaknaden av teorier som kan förklara etnicitetsbegreppet och dess helhet på ett begripligt och sammanhängande sätt. Detta, anses av de studerande kan leda till att etnicitet oftast framställs som ett problem och på så vis bidra till missvisande kunskap. Hedersrelaterade frågor presenteras som tillhörande en specifik kultur och både bland lärare och studerande efterlyses en mer nyanserad presentation av denna fråga. Vad gäller praktiska moment på utbildningen upplever studerande en otydlighet i momentens syfte och instruktioner samt upplever att en stigmatiserande och cementerande bild av tillhörighet till annan etnisk bakgrund här konstrueras.

Som social varelse påverkas människan av den miljö och sociala sammanhang hon lever i. Den bild av etnicitet som lärare förmedlar till studerande är summan av den verklighetsbild som de själva upplever, vilken är färgad av den omgivande miljön med socialt konstruerade sammanhang. Konstruktionen av bilden av "de andra" tar sig olika uttrycksformer på programmet. Den förmedlas genom lärares, men även institutionens, förhållningssätt. Den bild som framträder från resultatet av fokusgruppsdiskussioner tyder på att det finns en simplificerad och statisk syn på etnicitet. De flesta är eniga om att detta sker i okunskapens skugga och leder till en cementering av fördomar. Bilden reproduceras återigen i de nya sammanhang, inte minst på arbetsplatser, som nyblivna och verksamma socionomer hamnar i. Vi ser att både lärare och studerande återkommande pekar på avsaknaden av teorier som med en vetenskaplig grund och på ett pedagogiskt sätt kan ge tydliga förklaringar av begrepp som etnicitet och kultur.

Bernler och Johnsson¹³⁴ menar att teori måste vara isomorf med den praktiska verklighet som den vill beskriva och om så inte är fallet riskerar man att göra våld på den verklighet som man vill tillämpa teorin på. Under uppsatsarbetet blev vi successivt mer övertygade om att det krävs teorier som kan beskriva och förklara bakomliggande orsaker till diskriminering, marginalisering och utanförskap. I resultatet kan tendenser till stigmatisering av människor med annan etniskt bakgrund ses samt att institutionen på ett omedvetet plan bidrar till reproduktionen av ett "vi och de"- tänkande. Vi ser även brister i hur ämnet heder har presenterats på socionomprogrammet. Ämnet som engagerar många studerande tycks ha tagits upp i för liten utsträckning samt anses ha behandlats på ett ytligt och begränsat sätt. I de fall etnicitetsfrågor presenterats och diskuterats på utbildningen har det ofta funnits en underton av hedersproblematik även om det inte varit explicit uttalat, innebärande att hedersproblematik förknippas med kultur och annan etnicitet än svensk. Vi är av åsikten att

¹³⁴Bernler & Johnsson 2005

detta leder till ett begränsat synsätt då hederskultur inte är bunden till specifika områden eller folkgrupper utan kan ses som en del av en patriarkal maktordning som råder i alla samhällen.

Det är också intressant att jämföra hanteringen av etnicitetsperspektivet med andra kritiska perspektiv på utbildningen. Ett tydligt sådant exempel är då genusgruppen tillsammans med institutionen anordnar en heldagsutbildning gällande genusfrågor. Detta anser vi kan bero på att majoriteten av studentgruppen består av kvinnor samt att de studerande på programmet till största del är av etniskt svenskt ursprung och speglar så sätt inte hela samhället. Göteborgs universitet skulle exempelvis kunna anordna, tillsammans med studentkåren och politiskt sakkunniga personer som har kunskap om ämnet, temadagar rörande dessa frågor. Detta skulle bidra till att man höjer nivån och intresset hos lärare och studerande men även skulle Göteborgs universitet på detta vis bli mer engagerat i aktuella samhällsfrågor. Eller varför inte visa större engagemang genom att tillämpa kvotering eller positiv särbehandling för anställda och studerande? Detta skulle också kunna stärka etnicitetsperspektivet på så vis att fler studerande skulle ha en personlig och direkt anknytning i frågan. Vidare bör institutionen genom täta och regelbundna utvärderingar kvalitetssäkra de teoretiska och praktiska momenten på utbildningen.

Vi har med hjälp av socialkonstruktivismen tolkat hur samhällseliga institutioner och invanda sociala beteenden får en fast form. I fokusgruppsdiskussioner har institutionens otillräckliga engagemang för etnicitetsfrågor kontra samhällsbilden av etnicitet samt hur media presenterar den problematiserats. En studerande talar om faran i att man på utbildningen upprätthåller schablonbilden av minoritetsgrupper som finns ute i samhället. En annan betonar institutionens ansvar och skyldighet att vara drivande i frågan då den har en avgörande roll i framtidens vetenskapliga diskurser kring etnicitet. Med utgångspunkt i socialkonstruktivism, att människan genom anpassning till sin objektiverade värld förstår sin omgivning, bör vi se på frågan ur ett bredare perspektiv. I vilken utsträckning har de anställda vid institutionen möjlighet att avvika från inrotade akademiska hållningar och attityder? Institutionen verkar inte avskild från sin övriga omgivning utan präglas av andra institutioner i det samhälle den befinner sig i. Möjligheten till förändring står därför i relation till samhällssynen på dessa frågor inom utbildning i allmänhet samt de ramar institutionen har att anpassa sig efter vad gäller direktiv, ändamål, personalomsättning osv.. Vi har i tidigare kapitel diskuterat den ökande marknadsanpassningen och dess inverkan på utbildning med bl.a. allt färre lärare som får ansvara för fler studenter och ämnesområden, samt prestationer som alltmera mäts efter kapaciteten att generera inkomster. Dessa faktorer resulterar i bristande kvalitet samt lägre krav- och kunskapsnivåer varför kunskapsproduktion inte kan låta sig baseras på tävlingsinriktade marknadsmodeller med vinst i syfte. Utöver fokus på kulturell kompetens och attitydförändring behöver därför utbildningen också engagera studerande och framtida socialarbetare i mer omfattande frågor kring social förändring. Med ovanstående aspekter i åtanke bör framtida socialarbetare ha möjlighet till mer adekvat teoretisk kunskap. Enligt oss och utifrån studiens resultat behövs en ökad fokus på maktperspektivet och begrepp som marginalisering, diskriminering och exkludering. Kunskapskraven bör höjas, särskilt vad gäller ideologiska, politiska och historiska aspekter i frågan, då den har en avgörande betydelse för studerande att kunna internalisera sammanhängande kunskaper om ämnet samt för möjligheten att tillämpa ett öppet och lämpligt förhållningssätt. Kanske skulle detta kunna vara en början till att riva barriärer som särskiljer människor under ett "vi och de"- tänkande för att istället bygga delaktighetens och integrationens broar människor emellan.

7.1 Vidare forskning

Ambitionen inför denna uppsats var inledningsvis att, utöver djupintervjuer och fokusgruppsintervjuer, genomföra en relativt omfattande kvantitativ enkätundersökning med rampopulationen socionomstuderande på Göteborgs universitet. Vid närmare diskussion avgränsades denna eftersträvan då studiens tidsram var alltför begränsad för en så omfattande undersökning. Fokusgrupper med studerande och lärare ser vi som en lämplig metod för en sådan här undersökning då ämnet ofta upplevs som laddat samt då gruppdynamiken kan ge ett mer nyanserat undersökningsresultat i forskningsområden som rör ett så mångfacetterat ämne som detta. Men vi vill lägga som förslag till vidare forskning att utföra kvantitativa undersökningar, genom exempelvis enkätundersökningar, om hur studerande och lärare på institutioner för socialt arbete upplever att kritiska perspektiv presenteras och integreras. Med en sådan ansats når man fler studerande och lärare, vilket ger större underlag som kan möjliggöra en generalisering av resultatet. Vidare kan det vara relevant att jämföra socionomprogram som har liknande kursupplägg samt litteratur som inte skiljer sig alltför mycket åt. Utifrån studiens resultat vill vi ställa frågor om huruvida institutionen har klarat av den pedagogiska uppgiften att förmedla kunskap om etnicitetsperspektivet och dess växelverkande faktorer som utanförskap och diskriminering. Här kan ställas frågor som På vilket sätt framställs bilden av utanförskap för socionomstuderande? Vad har lärare för tolkningar, föreställningar och idéer utifrån personliga erfarenheter och vad har det för betydelse för undervisningen? Utifrån dessa frågor ges möjlighet till flera intressanta forskningsområden att forska vidare inom.

I SOU:s rapport¹³⁵ framhävs att Utbildningsdepartementet, enligt Vetenskapsrådet¹³⁶, har en explicit ambition att "*skapa kreativa och framgångsrika spetsforskningsmiljöer, som ges förutsättningar att konkurrera med de allra främsta internationella forskare*". I brist på institutionellt stöd för forskning om strukturell diskriminering vilar ansvaret på individuella forskares initiativ och kontakter, vilket resulterar i att kunskapsproduktionen begränsas. Statsmakterna har genom statliga forskningsråd ett ansvar att finansiera kunskapsutveckling och för att uppfylla detta syfte krävs större resurser än de som är befintliga. Vi anser att högskoleverket bör utföra en nationell utvärdering av hur etnicitet framställs inom socionomutbildningen på olika lärosäten i Skandinavien för att utifrån detta dra upp riktlinjer för hur man på ett pedagogiskt, teoretiskt och vetenskapligt sätt skall presentera etnicitetsperspektivet. I kapitlet om tidigare forskning hade vi svårigheter att hitta nationella eller nordiska studier som gjorts i ämnet om hur etnicitet konstrueras vid högskola och universitet. Vi anser det därför behövligt att göra liknande studier på andra institutioner för socialt arbete och övriga samhällsvetenskapliga lärosäten inom Sverige. En annan aspekt som vi vill belysa är homogeniteten, dels inom utbildningen, men även inom det sociala forskningsfältet. Det är av stor vikt att visa på hur homogenitet bland studerande och lärare och forskare påverkar samt präglar den forskning som kommer fram och den kunskapsproduktion som råder. Vidare anser vi det vara av stor vikt att utföra studier om hur diskurser kring dessa frågor förs på en högre politisk nivå, då Högskoleverket lyder under regeringsdirektiv bör man undersöka vad politiker och lärosäten vill åstadkomma med att integrera dessa kritiska perspektiv.

9. REFERENSER

Litteratur

Abrams, Laura S. (2007:43:1 s.147-160). *Reframing Multicultural Education: Teaching white privilege in the social work curriculum*. Journal of Social Work Education.

¹³⁵SOU 2006:79,335

¹³⁶Vetenskapsrådet 2003:1

Ahmadi, Nader och Lönnback, Eva Britt (red) (2005). *Tvärkulturellt socialt arbete: av socialarbetare för socialarbetare*. Stockholms stad: Socialtjänstförvaltningen Forsknings- och utvecklingsenheten.

Allwood, Carl Martin och Franzén, Elsie C (2000): *Tvärkulturella möten: Grundbok för psykologer och socialarbetare*. Stockholm: Natur och kultur.

Bernler och Johnsson (2005). *Teori för psykosocialt arbete*. Falköping: Natur och kultur.

Darvishpour, Mehrdad och Charles Westin (red) (2008). *Migration och etnicitet: perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

de los Reyes, Paulina och Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Lund: Liber AB.

Eriksen, Thomas Hylland (1998). *Etnicitet och Nationalism*. Nora : Nya Doxa, 1998 ;

Gilje, Nils och Grimen, Harald (1995). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalo.

Kamali, Masoud (2002): *Kulturkompetens I socialt arbete: Om socialarbetarens och klientens kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Sam och Lilja, John och Mannheimer, Katarina (red) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Loomba, Ania (2006). *Kolonialism, postkolonialism: En introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: TankeKraft.

Lundahl, Mikaela. Skriftserien *Kairos "Postkoloniala studier"* (2002). Stockholm: Raster.
Mama, Robin Sakina (2001:20:3 s.373-382): *Preparing social work students to work in culturally diverse settings*. Journal of Social Work Education,

Napier, Lindsey och George, Janet (2001:20:1 s.75-87): *Changing social work education in Australia*. Journal of Social Work Education. 2001:

Nationalencyklopedin (1998) Förlag: Nationalencyklopedin

Narda, Razack (1999:29:2 s.231-250). *Anti-Discriminatory Practice: Pedagogical Struggles and Challenges* British Journal of Social Work.

Olausson, Lennart (red) (2004). *Genus, miljö, migration och etnicitet - om konsten att arbeta med perspektiv*. Malmö: Studentlitteratur.

Olsson, Erik (red) (2005). *Etnicitetens gränser och mångfald*. Falun: Scandbook.

Pérez, Enrique och Wigerfelt, Anders S. (2004). *Migrations- och Etnicitetsperspektiv. I Genus, Miljö Migration och Etnicitet. Om konstens att arbeta med perspektiv*. Malmö:

Russell, Mary Nomme och White, Bonnie (2002:21:6 s. 635-650). *Social worker and immigrant client experiences in multicultural service provision: educational implications*. Social Work Education.

Said, Edward W. (1993). *Orientalism*. Södertälje: Fingraf.

Sernhede, Ove (2000:1: s.2-11). Nordisk sosialt arbeid.

Wibeck, Viktoria (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wikström, Hanna (2007). *(O)möjliga positioner*. Göteborgs: Intellecta Docusys.

Wennerberg, Barlebo Sören (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Helsingborg: AB boktryck.

Statens offentliga utredningar

Statens offentliga utredningar (2006) SOU 2006:79. *Integrationens svarta bok: Agenda för jämlikhet och social sammanhållning*. Kamali Masoud, Grogiopo Adrián, Lundgren Marcus, Andersson Simon. Stockholm: Edita Sverige AB.

Rapporter

Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik (2001:02). *Utbildning i det mångkulturella samhället. Vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld: frågor och utmaningar*. Redaktörer: Bredänge Gunlög, Hedin Christer, Holm Kerstin och Tesfahuney Mekonnen.

Högskoleverket (2003). *Socialt arbete: En nationell genomlysning av ämnet*. Högskoleverkets rapportserie 2003:16. Kalmar: Lenanders Grafiska AB

Övriga artiklar

Bengtsson, Ninna. *Tredje och sista utredningen om apatiska barn*. Dagens Nyheter 20061229

Tamas, Gellert. *Regeringen svek de apatiska barnen* Dagens Nyheter. 20061221

Janson, Maria. *Behandlingshem utreds av åklagare*. Svenska Dagbladet 20070618

Halén, Annika (2008): *Socionomutbildningen i Göteborg* (Manus översatt till utgiven rysk publikation utskrivna inom ramen för Institutionen samarbete med Nord Västra Akademien i St. Petersburg).

Muntlig och skriftlig korrespondens

Anneús, Ingeborg, Utredare/Project Manager, Högskoleverket 20080415 per mail

Gyllensjö, Elisabeth, Statistiker, Akademikerförbundet, 20080416 telesamtal

Internetkällor

<http://lagen.nu/1993:100> Hämtad 20080403

<http://www.hsv.se> Hämtad 20080403

www.lararforbundet.se Hämtad 20080404

<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=649747> Hämtad 20080416

www.socwork.gu.se Hämtad 20080416

9. BILAGOR

Bilaga 1

Fokuseringskurser samt kursansvariga:

Alkohol- och narkotikamissbruk – teoretiska perspektiv och sociala interventioner/Ylva Donning
Barn och familj – livsvillkor och sociala sammanhang/Karin Lundén

Boendemiljö och livskvalitet/Lage Svedelius
Fattigdom och försörjningsfrågor/Björn Gustafsson
Fysiskt funktionshinder och långtidssjukdom – livsvillkor och sociala sammanhang/Jörgen Lundälv
Kriminalitet och prevention/Karin Ahlberg
Kvinnor i utsatta livssituationer – ett genusperspektiv/Birgitta Ljungberg
Migration och etnisk mångfald/Maren Bak
Psyisk ohälsa och livsvillkor/Gunilla Framme och Annica Johansson
Ungdomstiden – identitet och livsvillkor/Anna Nelson
Utagerande och utsatta män och deras livssituationer/Jari Kouosmanen
Utvecklingsstörning – livsvillkor och sociala sammanhang/Per-Olof Larsson
Åldrandet och de äldres livsvillkor/Siv Hansson

Forskningsprogrammen på Institutionen för socialt arbete vid Göteborgs universitet har följande inriktningar:

Föräldraskap, barn och ungdom i moderna familjekulturer
Fattigdom och försörjning och sociala problem
Funktionshinder, ohälsa och socialt arbete
Internationell migration och etniska relationer
Kön, sexualitet och socialt arbete
Socialt arbete i förändring - Organisation, professionalisering och kunskapsbildning
Social exkludering och kontroll
Äldres vardags – och levnadsvillkor

Bilaga 2

Informationsbrev till lärare/forskare om intervjufrågan

08-03-23 Göteborg

Hej!

Vi är tre socionomstuderande som går termin sju på Institutionen för socialt arbete vid Göteborgs universitet. Vi skriver nu C-uppsats där syftet med undersökningen är att beskriva hur etnicitet konstrueras på utbildningen. Beroende på det resultat som framkommer i undersökningen vill vi visa på utvecklingsmöjligheter av etnicitetsperspektivet i utbildningen.

Som datainsamlingsmetod kommer vi att utgå ifrån en kombination av djupintervjuer med lärare samt fokusgrupper med studerande på institutionen. Det tilltänkta antalet lärare för intervjuer är fyra stycken vilka alla på ett särskilt sätt arbetar med frågan i sin undervisning. Intervjuerna kommer att äga rum under veckorna 14-15 i institutionens lokaler och kommer att pågå under ca en till två timmar (möjlighet till alternativa veckor/tider finns).

Med utgångspunkt i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer det insamlade materialet att behandlas konfidentiellt. Uppgifterna kommer enbart att användas för uppsatsens syfte. Vi vill också upplysa att Ditt deltagande är frivilligt samt att Du när som helst har rätt att avbryta din medverkan.

Vi skulle gärna se att just Du medverkar i vår undersökning då Du säkerligen har betydelsefulla erfarenheter och åsikter som kan vara av grundläggande värde för vår uppsats.

Vi som uppsatsskrivare är medvetna om den knappa tid vi har att röra oss med, vilket säkerligen också gäller Dig. Därför skulle vi vara ytterst tacksamma om svar anhålles snarast möjligt via mail (...) eller mobil (...). Ni kan även kontakta vår handledare och Universitetslektor Jörgen Lundälv på mailadressen (...) eller telefonnummer (...).

Med vänliga hälsningar,

Ala Rebwar, Christina Rhedin och Omid Salehi.

Socionomstuderande vid Göteborgs universitet.

Bilaga 3

Informationsbrev till studerande om intervjufrågan

08-03-23 Göteborg

Hej socionomstuderande!

Vi är tre socionomstuderande som går termin sju på Institutionen för socialt arbete vid Göteborgs universitet. Vi skriver nu C-uppsats där syftet med undersökningen är att beskriva och undersöka hur etnicitet konstrueras på socionomutbildningen. Beroende på det resultat som framkommer i undersökningen vill vi visa på förändring och förbättringsmöjligheter av etnicitetsperspektivet i utbildningen.

I studien kommer vi att använda oss utav fokusgrupp som datainsamlingsmetod. Med detta menas en form av gruppdiskussion där deltagarna diskuterar ett givet ämne. Ämnet i detta fall är hur etnicitetsbegreppet konstrueras utifrån de studerandes uppfattningar och upplevelser. Vi söker nu kontakt med 14 studerande som kan tänka sig medverka i vår undersökning. Vi vänder oss till just er som är ute på praktik då vi själva kommer ihåg denna tid som en händelserik period med många tankar och funderingar. Det är också en fördel då ni redan är indelade i grupper vilket kan skapa goda förutsättningar för givande diskussioner.

Med utgångspunkt i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer det insamlade materialet att behandlas konfidentiellt. Allt som yttras vid diskussionstillfället kommer att stanna inom gruppen. Uppgifterna kommer enbart att användas för uppsatsens syfte och vi vill dessutom upplysa om att deltagandet är frivilligt samt att man när som helst har rätt att avbryta sin medverkan utan att motivera varför.

Diskussionen kommer att hållas vid ett tillfälle med möjlighet till att vara i institutionens lokaler. Den kommer att pågå under en till två timmar där vi bjuder på kaffe med fika.

Då vi har begränsat med tid skulle vi vara tacksamma för svar om deltagande snarast för att komma överens om tid och plats.

För intresseanmälan maila (...) eller ring (...). Ni kan även kontakta vår handledare och Universitetslektor Jörgen Lundälv via mail (...) eller telefon (...).

Med vänliga hälsningar,

Ala Rebwar, Christina Rhedin och Omid Salehi,

Socionomstuderande vid Göteborgs universitet.

Bilaga 4

Intervjuguide inför djupintervjuer med lärare/forskare

Introduktion

- Vi presenterar oss som uppsatsförfattare samt studiens syfte
- Information om sekretess och informerat samtycke samt upplysning om hur de kan ta del av resultatet
- Upplysa om bandupptagning
- Låt respondenten presentera sig samt berätta lite om sin professionella bakgrund

Frågor kring begrepp

Hur upplever du begrepp som kultur/etnicitet/nationalism?

Upplever du att kultur är viktigt? Varför?

Upplever du att det är skillnad på kultur och kultur? Finns det något som utmärker en viss kultur, exempelvis beteenden/värderingar? Finns det "bättre" och "sämre" kulturer?

Upplever du att man kan bevara en kultur? Kan en kultur vara farlig?

Frågor kring utbildningen

Vi vill diskutera utifrån ett par moment som förekommer/förekommit på utbildningen. Vi undrar vad syftet är med dessa och om du upplever dem som positiva eller negativa inlärningsmoment? Vad anser du de bidrar med?

På kursen Migration och etnisk mångfald finns ett moment som går ut på att studerande skall intervjuva en person med erfarenhet av migrationsprocess.

På kursen Handlingsstrategier och etik finns en övning där etnicitets och genusfrågan diskuteras utifrån en vinjett.

Dessa påståenden tillhör en värderingsövning som vi har haft som PPU-övning:

Jag har tur som bor i Sverige.

Invandrare är ofta företagsamma.

Svenskar har bättre kvinnoösyn än andra.

Blir England, USA, Iran bättre med svenska värderingar?

Muslimska män misshandlar kvinnor oftare än svenska.

1. I det sociala arbetet möter man situationer där perspektiven klass, genus och etnicitet är viktiga att ha med sig. Vilket av dessa perspektiv anser du sätter mest prägel på en människas liv? Är det något utav dessa perspektiv som framhävs i större utsträckning på utbildningen?

2. På vilket sätt eller i vilken omfattning anser du att du bidrar till att etnicitetsfrågor framhävs i din undervisning/forskning? Tycker du att du har något ansvar för detta och känner du att du kan påverka i dessa frågor?

3. Det eurocentriska perspektivet som styr utbildningssystemet påstås av vissa forskare bidra till att reproducera ett "vi och de" tänkande. Vad anser du om det?

4. Om du tänker på etnicitet utifrån faktorerna tillgång och problem, hur upplever du att utbildningen presenterar tillhörighet till annan etnicitet? Är det skillnad på europeisk och utomeuropeisk tillhörighet?

5. Vilka tycker du är socionomprogrammets starka respektive svaga sidor gällande etnicitetsperspektivet? Hur kan man integrera perspektivet på socionomutbildningen? Räcker det med att skildra kulturella skillnader?

6. Hur tycker du att hedersproblematik tas upp, beskrivs och diskuteras på programmet? I vilka sammanhang tas

problemet upp?

7. Vad tycker du om kurslitteraturen på kursen Migration och etnisk mångfald? Vilka teoretiska eller samhällsvetenskapliga perspektiv tycker du präglar etnicitetsfrågor på utbildningen (exempelvis kulturrelativism, postkolonialism, rasism, nationalism etc.)?

8. Negativ särbehandling och diskriminering är en stor samhällsfråga. Anser du att socionomutbildningen belyser mekanismerna bakom denna diskriminering? I sådana fall på vilket sätt och är det tillräckligt?

9. Hur skall Göteborgs universitet förändra/förbättra socionomutbildningen för att förbereda socionomer att möta det mångetniska Sverige? Vilka åtgärder föreslår du som lärare/forskare i sådana fall?

10. Angående studerande på programmet, hur upplever du homogeniteten vad gäller personer med annan etnisk bakgrund? Anser du att detta är ett problem? Hur skall detta hanteras?

Avslutningsvis frågade vi respondenterna hur de hade upplevt diskussionen, om de ansåg att vi hade förbisett något av vikt och om de hade ytterligare synpunkter om ämnet generellt.

Bilaga 5

Intervjuguide inför fokusgruppdiskussion med studerande

Introduktion

- Vi presenterar oss som uppsatsförfattare och studiens syfte samt diskussionstillfällets upplägg
- Information om sekretess och informerat samtycke samt upplysning om hur de kan ta del av resultatet
- Upplysning om bandupptagning
- Gruppdeltagarna får presentera sig med namn, ålder, vilken termin de går samt varför de valde socionomprogrammet, vilka fokuseringskurser de läst, vilka förväntningar de haft på programmet samt hur väl dessa har överensstäm

Frågor kring begrepp

Hur upplever ni begrepp som kultur/etnicitet/nationalism?

Upplever ni att kultur är viktigt? Varför?

Upplever ni att man kan bevara en kultur? Kan en kultur vara farlig?

Upplever ni att det finns något som är typiskt för en viss kultur, exempelvis beteenden/värderingar?

Utbildningen och dess moment

Vi vill diskutera utifrån ett par moment som förekommer/förekommit under utbildningen. Vi undrar vad syftet är och om ni upplever dessa som positiva eller negativa inlärningsmoment? Vad anser ni de bidrar med?

Kön klass och etnicitet presenteras redan på första kursen. Dessa perspektiv skall tas hänsyn till under utbildningen. I vilken utsträckning och på vilket sätt upplever ni att dessa perspektiv har tagits upp och integrerats? Finns det något perspektiv som framhävts mer?

Vad tycker ni om kurslitteraturen på kursen Migration och etnisk mångfald? Vilka teoretiska eller samhällsvetenskapliga perspektiv tycker ni präglar etnicitetsfrågor på utbildningen (exempelvis kulturrelativism, postkolonialism, nationalism etc.)?

På kursen Migration och etnisk mångfald finns ett moment som går ut på att studerande skall intervju en person med erfarenhet av migrationsprocess. Hur ser ni på detta moment (positivt/negativt)? Vad tror ni är dess syfte?

Värderingsövning

Dessa påståenden tillhör en värderingsövning som har utförts under PPU:n. Vi ville få fokusgruppsdeltagarnas åsikter om denna övning samt undersöka vad de trodde dess syfte var.

Svenskar är alla med ett svenskt pass.

Jag har tur som bor i Sverige

Invandrare är ofta företagsamma.

Svenskar har bättre kvinnoyn än andra

Blir England, USA, Iran bättre med svenska värderingar?

Muslimska män misshandlar kvinnor oftare än kristna.

Etnicitet på utbildningen samt hur ämnet diskuteras och förs i samhället.

1. Vad tycker ni är socionomprogrammets starka och svaga sidor gällande etnicitetsperspektivet? Upplever ni som socionomstuderande att ni har haft möjlighet att påverka utbildningens innehåll vad gäller detta perspektiv?

2. Det eurocentriska perspektivet som styr utbildningssystemet påstås av vissa forskare bidra till att reproducera ett "vi och de" tänkande. Vad anser ni om detta?
3. Om ni tänker på etnicitet utifrån faktorerna tillgång och problem, hur upplever du att utbildningen presenterar tillhörighet till annan etnicitet? Är det skillnad på europeisk och utomeuropeisk tillhörighet?
4. Hur tycker ni att hedersproblematik tas upp, beskrivs och diskuteras på programmet? I vilka sammanhang tas problemet upp?
5. Angående praktik, anser ni att ni har haft nytta av kunskapen som ni har tillförskanskat er angående etnicitetsfrågor här på programmet och anser ni att ni i sådana fall fått tillräcklig kunskap om detta?
6. Negativ särbehandling och diskriminering är en stor samhällsfråga. Anser ni att socionomutbildningen belyser mekanismerna bakom denna diskriminering? I sådana fall på vilket sätt och är det tillräckligt?
7. Hur skall Göteborgs universitet förändra/förbättra socionomutbildningen för att förbereda socionomer att möta det mångkulturella Sverige? Vilka åtgärder föreslår ni som studerande?
8. Angående studerande på programmet, hur upplever ni homogeniteten vad gäller personer med annan etnisk bakgrund? Anser ni att detta är ett problem? Hur skall detta hanteras?

Avslutningsvis frågade vi respondenterna hur de hade upplevt diskussionen, om de ansåg att vi hade förbisett något av vikt och om de hade ytterligare synpunkter om ämnet generellt.

Bilaga 6

Mall inför intervjuuppgift på kursen Migration och etnisk mångfald

Klassen är indelt i 8 grupper som har tillknytning till en gruppansvarig lärare.

Varje grupp indelas i 4-5 par. Paret jobbar ihop med uppgiften. Varje par ska genomföra en intervju på fältet antingen med en vuxen (över 18 år) med utomnordisk invandrarbakgrund om livsvillkor eller med någon (helst med invandrarbakgrund) som jobbar med invandrarfrågor antingen professionellt eller frivilligt. Text i invandrarförening, projekt, skola el. liknande om insatser. I varje grupp ska genomföras båda intervjuer om livsvillkor och intervjuer om insatser.

För att undvika att alla går till samma ställe får varje grupp ett geografiskt område att jobba med, och intervjuer genomförs vid fältbesök i området.

Intervjuens fokus bestämmer ni själva. Registrering av intervju antingen med noter under intervjuens gång eller med bandspelare.

Grupp 1- Bergsjön (MB), Grupp 2- Hjällbo (MB), Grupp 3- Hammarkullen (BL), Grupp 4- Kortedala (BL), Grupp 5- Biskopsgården (NH), Grupp 6- Angered/Lövgärdet (NH). Grupp 7- Gårdsten (CM), Grupp 8- Tynnered/Västra Frölunda (CM)

Varje par gör en skriftlig sammanställning av sin intervju max 2 sidor: Val av intervjuperson och ämnet för deras intervju, erfarenheter från genomförandet av intervjun, och en analys av intervjun med användning av några av de teorier som har presenterats i kursen.

Bilaga 7

Fallbeskrivning/vinjett och underlag för diskussion under seminariet om kön, klass och etnicitet på kursen Handlingsstrategier och etik

I det sociala arbetet är det vanligt att Du möter klienter, anställda eller patienter som på olika sätt är berörda av dessa tre fenomen på olika sätt. Den person som den här fallbeskrivningen handlar om kan Du t.ex. komma i kontakt med på en enhet för ekonomiskt bistånd, som kurator på en Vårdcentral eller kvinnoklinik, på Familjerätten eller som anställd på ett särskilt boende. Givetvis kan Du också stöta på henne i en rad olika sammanhang inom det sociala arbetets praktik.

Du får besök av Habiba Muhammad på Ditt tjänsterum. Det enda Du vet innan besöket är att hon har givit uttryck för att hon önskar ha ett samtal med en socialarbetare så snart som möjligt. Hon känner sig ensam, desperat och rädd. Du frågar henne vad det är hon önskar samtala med Dig om. Hon börjar med att säga att hon inte riktigt vet var hon skall börja sin långa berättelse. F.n. har en rad händelser resulterat i att hon är i en väldigt svår livssituation.

Hon börjar med att tala om att hon flydde tillsammans med sin familj från Irak till Sverige för 15 år sedan. Hon har själv haft relativt lätt för att komma in i det svenska samhället, hon var tio år när hon kom hit och hon har upplevt skolan och sina lärare som positiva inslag i sin tillvaro. Hon känner att ett stort problem har varit att hon alltmer började känna sig främmande inför sina egna föräldrar och deras värderingssystem när hon var i tonåren. De hade stora krav på att hon i allt skulle lyda dem och de påverkade henne när hon slutade skolan vid 19 års ålder att gifta sig med en äldre man i deras bekantskapskrets som just blivit änkling med ett litet barn. Denna man kom också ursprungligen från Irak, hade arbete på Volvo och ansågs av föräldrarna vara ett gott parti. Habiba tyckte synd om mannen, Muhammed, och blev snabbt fäst vid hans flicka, Fatima som vid detta tillfälle var tre år gammal. Giftermål påskyndades av föräldrarna, det hjälpte inte att Habiba hade invändningar och gärna hade velat studera innan hon fattade ett så livsavgörande beslut som att gifta sig.

När Habiba var 20 år stod bröllopet och det blev en storstilad fest med alla släktingar närvarande på både hennes och mannens sida. På bröllopet hörde hon av misstag ett samtal mellan två av mannens kvinnliga kusiner. De talade om att Muhammeds tidigare fru dött under ganska mystiska omständigheter och att det aldrig hade blivit utrett vad som hade inträffat. Habiba hörde också att de viskade om att den tidigare frun ofta hade blivit slagen av Muhammed. Habiba blev stel av skräck och övervägde att fly från bröllopet, hon anade att det låg en hel del bakom mannens kusiners diskussion. Hon hade själv inte blivit klok på Muhammeds undvikande sätt att inte vilja berätta vad som verkligen hänt hans tidigare fru. Hon visste absolut inte vart hon skulle ta vägen men beslöt sig för att hoppas på att mannens kusiner inte hade talat sanning.

Under det första året i äktenskapet var det mesta frid och fröjd, Muhammed var stolt över sin fru och visade upp henne för alla vänner och bekanta. Efter 13 månader började Habiba uppleva att han blev alltmer kontrollerande och svartsjuk. Han började bestämma vad hon skulle ha på sig och han förbjöd henne att lämna hemmet utan honom. I samma veva upptäckte Habiba att hon var gravid. Muhammed uttryckte allt oftare stränga regler för vad Habiba fick göra och inte fick göra. Han gick slutligen inte ens med på att hon fick träffa sina egna släktingar. Under graviditeten började Habiba längta efter sin mamma och en gång gav hon sig iväg med Fatima till sin mamma bara för att få uppleva mammans sällskap några timmar. Mannen hade kommit hem lite tidigare från jobbet och väntade på henne när hon dök upp från mamman. Han frågade ingenting utan slog henne med knytnävarna över hela kroppen tills hon ramlade omkull och bad om nåd. Han sade att eftersom ”hon väntade hans barn tänkte han spara hennes liv för denna gången”. Habiba kom att leva i skräck, hon visste aldrig när mannen skulle vara på gott humör eller när han skulle börja slå henne. Hon kunde aldrig förutse vad som skulle hända när. Hon försökte tala med sin mamma och pappa om saken men de ville inte lyssna, de trodde inte på hennes berättelse. Habiba bestämde sig för att hon helt enkelt måste ta sig ifrån mannen men hon visste inte hur. Så kom den dagen när hon skulle föda sitt barn. Förlossningen gick rätt så bra och hon födde en son vilket gladde mannen något oerhört. Mannen uppvaktade henne och strödde bokstavligen rosor för hennes fötter. Efter förlossningen började Habiba alltmer fundera över hur hon skulle kunna ta sig ifrån mannen. Han hade slagit henne så mycket att hon insåg att det var en tidsfråga innan hon skulle dö. Barnmorskan hade frågat henne lite grann om de blåmärken av mer eller mindre gamla datum som i stort sett täckte kroppen. Habiba bestämde sig för att anförtro sin berättelse till barnmorskan. Barnmorskan blev mycket allvarlig och menade att Habiba kanske borde ta sig till ”Kriscentrum för kvinnor” , bo där och påbörja arbetet med en separation från mannen. Hon skulle givetvis ta med sig babyn också. Kuratorn kopplades in och hon insåg också vidden av patientens problematik, det fanns ett rum på ”Kriscentrum för kvinnor” och tre dagar efter förlossningen åkte Habiba dit med sin baby. Habiba var delvis tveksam till beslutet att flytta dit, inte minst av oro för Fatima, men insåg att om hon skulle behålla livhanken i längden fanns ingen annan utväg. Muhammed höll på att ta ner hela avdelningen när han upptäckte att Habiba och hans son var försvunna och ännu värre blev hans aggressiva utbrott när han inte fick reda på vart de hade tagit vägen. Läkaren och kuratorn tog ett enskilt samtal med mannen och förklarade för honom att Habiba bett oss att säga till honom att hon inte orkade leva med honom längre, hon orkade inte ta emot mer stryk. Mannen nekade till att han slagit henne och då visade läkare upp kort på alla de blåmärken han

tillfogat sin fru. Mannen blev då ännu argare och försökte slå läkaren och kuratorn. Till slut tillkallades polis och mannen fördes till polisstation för förhör. En anmälan om våld mot tjänstemän lämnades till polisen från läkaren och kuratorn.

När Habiba sitter framför Dig idag är hennes son två år gammal. Hon lever gömd och bär ständigt med sig en nervositet att hon skall stöta på mannen. Hennes bostad befinner sig dock i en helt annan stadsdel än där hennes och mannens släktingar bor. Mest rädd är hon för att mannen skall kidnappa barnet och föra barnet från landet. Hon vet dock om att både hon och mannen måste skriva på en passansökan för att barnet skall få ett pass. Hon har hört på omvägar att mannen nu avtjänat ett fängelsestraff för att han slog läkaren och kuratorn på sjukhuset, hon är nu livrädd för att han skall göra allt för att finna henne.

Hon har sedan några månader fått ett vikariat på ett särskilt boende i kommunen som vårdbiträde. Hon trivs med arbetet men är bekymrad över att hennes arbetskamrater inte respekterar de äldre som finns på boendet i den utsträckning hon tycker att man bör göra. Snart skall vikariatet upphöra och Habiba är ledsen över att alltid behöva leva så fattigt som hon gör nu. Hon har haft försörjningsstöd tidigare och vill helst inte ha det igen. Hon vill klara att själv försörja sig och barnet. A-kassan hon kommer att få är så pass låg att hon kanske ändå blir tvungen att ansöka om kompletterande försörjningsstöd.

Hon har inte vågat träffa sina egna föräldrar mer än några gånger och de är inte heller angelägna om att träffa henne eftersom de tycker att hon har skämt ut familjen p g a flykten från mannen. Habiba känner sig oerhört ensam och rädd, hon känner sig inte riktigt hemma någonstans. Även om hennes arbetskamrater accepterar henne är det ingen som har närmat sig henne och bjudit hem henne. Hon har nu fått drömmar som handlar om hur hon faller ner i ett stort hål och att hon inte har något att stå på i sitt liv. Hon menar att hon inte kunde annat än att fly från mannen men samtidigt innebar den flykten att hon miste alla sina släktingar och inte kan ingå i någon gemenskap. Hon sitter ensam under alla högtider och känner sig som en fånge i sin egen lägenhet. Ett annat problem som nu har dykt upp är att Familjerätten haft ett samtal med henne om att Muhammed bör få träffa sin son och att hon måste medverka till detta umgänge. Hon tycker att de svenska lagarna är underliga. Med tanke på all dokumentation som finns om hur allvarligt slagen hon blivit under hela graviditeten anser hon det helt absurt att hon nu måste utsätta sig igen när barnet skall hämtas och lämnas osv. Habiba ber Dig nu om hjälp, hon vill att Du skall ge henne råd och stöd i den svåra situationen och hon vill ha en längre stödkontakt med Dig. Hon är så förtvivlat ensam och rädd.

Uppgifter:

1. Problematisera och diskutera fallet utifrån begreppen kön, klass och etnicitet med utgångspunkt från litteraturen på kursen
2. Överväg vilka stödalternativ Du ser som möjliga för Din klient/patient/anställd?

Bilaga 8

Aktuella lagar och förordningar

Högskolelagen (www.riksdagen.se)

1 kap. Inledande bestämmelser

1 § I denna lag ges bestämmelser om universitet och högskolor under statligt, kommunalt eller landstingskommunalt huvudmannaskap.

Vad som i fortsättningen sägs om högskolor avser både universitet och högskolor, om inte något annat anges särskilt.

2 § Staten skall som huvudman anordna högskolor för

1. utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och
2. forskning och konstnärligt utvecklingsarbete samt annat utvecklingsarbete.

Högskolorna skall också samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet. Lag (1996:1392).

3 § Verksamheten skall bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning.

3 a § I högskolornas verksamhet skall vetenskapens trovärdighet och god forskningssed värnas. Lag (2000:1370).

4 § Verksamheten skall avpassas så att en hög kvalitet nås, såväl i utbildningen som i forskningen och det konstnärliga utvecklingsarbetet.

De tillgängliga resurserna skall utnyttjas effektivt för att hålla en hög kvalitet i verksamheten.

Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna. Lag (2000:260).

4 a § Studenterna skall ha rätt att utöva inflytande över utbildningen vid högskolorna.

Högskolorna skall verka för att studenterna tar en aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen. Lag (2000:260).

5 § Högskolorna skall i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

I högskolornas verksamhet skall jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iakttas och främjas.

Högskolorna bör vidare i sin verksamhet främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden.

Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan. Lag (2005:1208).

5 a § I lagen (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan finns bestämmelser om att högskolorna inom ramen för sin verksamhet skall bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja lika rättigheter för studenter och sökande oavsett könstillhörighet, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Lag (2003:312).

Högskoleförordningen examina (www.hsv.se)

Omfattning

Socionomexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 210 högskolepoäng.

Mål

För socionomexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Kunskap och förståelse

För socionomexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund samt kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa kunskap om och förståelse för samspelet mellan individers och gruppers sociala situation, levnadsvillkor, fysiska och psykiska hälsa samt funktionsförmåga i förhållande till samhälleliga och andra bakomliggande faktorer,
- visa kunskap om ledning av socialt arbete, och
- visa kunskap om och förståelse för barns behov och sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser.

Färdighet och förmåga

För socionomexamen skall studenten

- visa sådan färdighet och förmåga som krävs för att utveckla och genomföra socialt arbete på olika nivåer i samhället i samarbete med de människor som berörs,
- visa förmåga att tillämpa relevanta författningar i synnerhet inom det sociala området,
- visa förmåga att förstå, utreda och analysera sociala processer och problem, och

– visa förmåga att identifiera, strukturera, utreda och utvärdera insatser på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Värderingsförmåga och förhållningssätt
För socionomexamen skall studenten

– visa självkänedom och empatisk förmåga,

– visa förmåga att med helhetssyn på människan göra åtgärdsbedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,

– visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt,

– visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och

– visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete) För socionomexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

För socionomexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (www.manskligarattigheter.gov.se)

Artikel 1

Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. De har utrustats med förnuft och samvete och bör handla gentemot varandra i en anda av gemenskap.

Artikel 2

Var och en är berättigad till alla de rättigheter och friheter som uttalas i denna förklaring utan åtskillnad av något slag, såsom på grund av ras, hudfärg, kön, språk, religion, politisk eller annan uppfattning, nationellt eller socialt ursprung, egendom, börd eller ställning i övrigt. Ingen åtskillnad får heller göras på grund av den politiska, rättsliga eller internationella status som råder i det land eller det område som en person tillhör, vare sig detta land eller område är oberoende, står under förvaltarskap, är icke-självstyrande eller är underkastat någon annan begränsning av sin suveränitet.

Artikel 3

Var och en har rätt till liv, frihet och personlig säkerhet.

Artikel 4

Ingen får hållas i slaveri eller trälldom; slaveri och slavhandel i alla dess former skall vara förbjudna.

Artikel 5

Ingen får utsättas för tortyr eller grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning.

Artikel 6

Var och en har rätt att överallt erkännas som en person i lagens mening.

Artikel 7

Alla är lika inför lagen och är berättigade till samma skydd av lagen utan diskriminering av något slag. Alla är berättigade till samma skydd mot alla former av diskriminering som strider mot denna förklaring och mot varje anstiftan till sådan diskriminering.

Artikel 8

Var och en har rätt till verksam hjälp från sitt lands nationella domstolar mot handlingar som kränker hans eller hennes grundläggande rättigheter enligt lag eller författning.

Artikel 9

Ingen får godtyckligt anhållas, hållas fängslad eller landsförvisas.

Artikel 10

Var och en är på samma villkor berättigad till en rättvis och offentlig förhandling vid en oberoende och opartisk domstol vid prövningen av hans eller hennes rättigheter och skyldigheter och av varje anklagelse om brott mot honom eller henne.

Artikel 11

1. Var och en som är anklagad för brott har rätt att betraktas som oskyldig till dess att hans eller hennes skuld lagligen har fastställts vid en offentlig rättegång, där personen åtnjuter alla rättssäkerhetsgarantier som behövs för hans eller hennes försvar.
2. Ingen får fällas till ansvar för en gärning eller underlåtenhet som inte utgjorde ett brott enligt nationell eller internationell lag vid den tidpunkt då den begicks. Det får inte heller utmätas strängare straff än vad som var tillämpligt vid den tidpunkt brottet begicks.

Artikel 12

Ingen får utsättas för godtyckligt ingripande i fråga om privatliv, familj, hem eller korrespondens och inte heller för angrepp på sin heder eller sitt anseende. Var och en har rätt till lagens skydd mot sådana ingripanden och angrepp.

Artikel 13

1. Var och en har rätt att fritt förflytta sig och välja bostadsort inom varje stats gränser.
2. Var och en har rätt att lämna varje land, även sitt eget, och att återvända till sitt land.

Artikel 14

1. Var och en har rätt att i andra länder söka och åtnjuta asyl från förföljelse.
2. Denna rätt får inte åberopas vid rättsliga åtgärder som genuint grundas på icke-politiska brott eller på gärningar som strider mot Förenta nationernas ändamål och grundsatser.

Artikel 15

1. Var och en har rätt till en nationalitet.
2. Ingen får godtyckligt fråntas sin nationalitet eller nekas rätten att ändra nationalitet.

Artikel 16

1. Fullvuxna män och kvinnor har rätt att utan någon inskränkning med avseende på ras, nationalitet eller religion ingå äktenskap och bilda familj. Män och kvinnor skall ha samma rättigheter i fråga om äktenskaps ingående, under äktenskapet och vid dess upplösning.
2. Äktenskap får endast ingås med de blivande makarnas fria och fulla samtycke.
3. Familjen är den naturliga och grundläggande enheten i samhället och har rätt till samhällets och statens skydd.

Artikel 17

1. Var och en har rätt att äga egendom, både enskilt och tillsammans med andra.
2. Ingen får godtyckligt fråntas sin egendom.

Artikel 18

Var och en har rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet. Denna rätt innefattar frihet att byta religion och trosuppfattning och att, ensam eller i gemenskap med andra, offentligen eller enskilt, utöva sin religion eller trosuppfattning genom undervisning, andaktsutövning, gudstjänst och religiösa sedvänjor.

Artikel 19

Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripande hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida information och idéer med hjälp av alla uttrycksmedel och oberoende av gränser.

Artikel 20

1. Var och en har rätt till frihet i fråga om fredliga möten och sammanslutningar.
2. Ingen får tvingas att tillhöra en sammanslutning.

Artikel 21

1. Var och en har rätt att delta i sitt lands styre, direkt eller genom fritt valda ombud.
2. Var och en har rätt till lika tillträde till offentlig tjänst i sitt land.
3. Folkets vilja skall utgöra grundvalen för statsmakernas myndighet. Folkviljan skall uttryckas i periodiska och verkliga val, som skall genomföras med tillämpning av allmän och lika rösträtt och hemlig röstning eller ett likvärdigt fritt röstförfarande.

Artikel 22

Var och en har, i egenskap av samhällsmedlem, rätt till social trygghet, och är berättigad till att de ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter som krävs för hävdandet av hans eller hennes människovärde och utvecklingen av hans eller hennes personlighet, förverkligas genom nationella åtgärder och mellanfolkligt samarbete i enlighet med varje stats organisation och resurser.

Artikel 23

1. Var och en har rätt till arbete, fritt val av sysselsättning, rättvisa och tillfredsställande arbetsförhållanden samt till skydd mot arbetslöshet.
2. Var och en har utan diskriminering rätt till lika lön för lika arbete.
3. Var och en som arbetar har rätt till en rättvis och tillfredsställande ersättning som ger honom eller henne och hans eller hennes familj en människovärdig tillvaro och som vid behov kan kompletteras med andra medel för socialt skydd.
4. Var och en har rätt att bilda och ansluta sig till fackföreningar för att värna sina intressen.

Artikel 24

Var och en har rätt till vila och fritid, innefattande skälig begränsning av arbetstiden samt regelbunden betald ledighet.

Artikel 25

1. Var och en har rätt till en levnadsstandard tillräcklig för den egna och familjens hälsa och välbefinnande, inklusive mat, kläder, bostad, hälsovård och nödvändiga sociala tjänster samt rätt till trygghet i händelse av arbetslöshet, sjukdom, invaliditet, makas eller makes död, ålderdom eller annan förlust av försörjning under omständigheter utanför hans eller hennes kontroll.
2. Mödrar och barn är berättigade till särskild omvårdnad och hjälp. Alla barn skall åtnjuta samma sociala skydd, vare sig de är födda inom eller utom äktenskapet.

Artikel 26

1. Var och en har rätt till utbildning. Utbildningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna. Den elementära utbildningen skall vara obligatorisk. Yrkesutbildning och teknisk utbildning skall vara tillgänglig för alla. Den högre utbildningen skall vara öppen för alla med hänsyn till deras förmåga.
2. Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande.
3. Rätten att välja utbildning för barnen tillkommer i första hand deras föräldrar.

Artikel 27

1. Var och en har rätt att fritt delta i samhällets kulturella liv, att njuta av konst samt att få ta del av vetenskapens framsteg och dess förmåner.
2. Var och en har rätt till skydd för de ideella och materiella intressen som härrör från vetenskapliga, litterära och konstnärliga verk till vilka

han eller hon är upphovsman.

Artikel 28

Var och en har rätt till ett socialt och internationellt system där de rättigheter och friheter som behandlas i denna förklaring till fullo kan förverkligas.

Artikel 29

1. Var och en har plikter mot samhället, i vilket den fria och fullständiga utvecklingen av hans eller hennes personlighet ensamt är möjlig.
2. Vid utövandet av sina rättigheter och friheter får en person endast underkastas sådana inskränkningar som har fastställts i lag och enbart i syfte att trygga tillbörlig hänsyn till och respekt för andras rättigheter och friheter samt för att tillgodose ett demokratiskt samhälles berättigade krav på moral, allmän ordning och allmän välfärd.
3. Dessa rättigheter och friheter får inte utövas på ett sätt som är oförenligt med Förenta nationernas ändamål och grundsatser.

Artikel 30

Ingenting i denna förklaring får tolkas som att det innebär en rätt för en stat, en grupp eller en enskild person att ägna sig åt en verksamhet eller att utföra en handling som syftar till att omintetgöra någon av de rättigheter eller friheter som anges i förklaringen.