



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

Berättelser från kommunikativa mellanrum

*Om socionomstudenters erfarenhetsbaserade lärande i
projektet Unga möter Unga*

Masteruppsats 2012

Författare: **Bo Helsing**

Handledare: **Bosse Forsén**

ABSTRACT

English title: Stories from intermediate space of communication.
Social work students' experiential learning in the project Young meets young.

Authors: Bo Helsing

Keywords: interaction, experiential learning, narratives, structural inquiry, negative capability

E-mail bo.helsing@hv.se

In recent years there has been a growing interest directed towards focusing on the importance of clear evidence for interventions in social work. To enable the measurement it's necessary to develop concrete models with manuals on how social work should be designed. Evaluation of the benefits is made in relation to how well the method can detect evidence of clear measurable results. When measuring the result it's of importance to emphasis on pre and post the situation, not the situation where social work takes place. The consequence could be that learning and development of practice knowledge fall into the background.

This paper is directed towards interest to examine to understand the actual situation in which social work takes place. As example the project *Young meets Young* is used. The empirical material consists of young social work students' stories about the experiences of challenges in meeting with high school students. The inquiry of the social workers narratives is made from a structural perspective. Main source of inspiration is Roland Barthes (1975) article, *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative*.

The study aims to explore interaction situations to deepen the knowledge of contextual understanding and experiential learning. Context in which such processes can be highlighted are situations where we face challenges and make new experiences. The study was conducted with the help of social work students who participated in the project Young meets Young and based on the following questions:

What challenges says the social work students that they had experienced in the meeting with High school students? How did the social work students deal with and handle the challenges that arise? What practical skills of meaning developed the students of social work through the experience-based learning?

The result has been assembled under the headings Intention and Challenges, Reflections and Context and Competence, negative capability.

I hate cameras. They are so much more sure than I am about everything

John Steinbeck

Innehåll

Inledning	9
Uppsatsens syfte och frågeställningar	10
Teoretiska utgångspunkter	11
Situationen	11
Språk och verklighet	12
Vad är en berättelse?	13
Aktuell forskning	14
Metod	20
Val av empiri	20
Att skapa ett sammanhang för berättande	22
Etiska överväganden	23
Strukturalistisk aktivitet	23
<i>En berättelse</i>	25
Strukturalistisk läsning	26
<i>Funktionsnivån</i>	27
<i>Handlingsnivån</i>	29
<i>Narrationsnivån</i>	30
<i>Metodens genomförande, Läsningar</i>	31
Resultat	31
<i>Första läsningen: Kärnfunktion</i>	32
<i>Andra läsningen: Avsändare – mottagare – kommunikationsrelation</i>	35
<i>Tredje läsningen: Subjekt – objekt – begärsrelation</i>	37
<i>Fjärde läsningen: Motståndare – hjälpare – förhandlingsrelation</i>	40
<i>Femte läsningen: Förloppsfunktioner</i>	43
Den sammanfogande aktiviteten	48
Intention och Utmaningar	49
Reflektioner och Sammanhang	54
Kompetens, Erfarenhetsbaserat lärande, <i>negative capability</i>	59
Avslutning	64

Metoden	66
Nya möjligheter?	67
Referenser	69

INLEDNING

Varje tillfälle har varit en spännande utmaning. Vi har hela tiden haft ett grundschema, men som vi allt mer känt oss fria att avvika ifrån. Jag har förstått att man måste vara beredd på det mesta, att varje möte med en klass ter sig mycket olika. Att vissa övningar rent av inte passar i stunden. Det går inte att förbereda sig så mycket mer än att man har en struktur och ett antal övningar på lager. Man måste lita på sin förmåga, sin flexibilitet, improvisationsförmåga och inte minst på varandra i gruppen. För mig känns det viktigast att se och bekräfta eleverna, vara lyhörd inte minst för de tysta och blyga. Om någon vågar ta ställning inför klassen, uppmuntra honom eller henne. Känna av stämningen i klassen och arbeta utifrån den, istället för att bara köra på med ett program som man satt ihop innan. Att betona att det inte finns några rätt eller fel, att det är ok att tycka och vara annorlunda än sina klasskamrater. Att alla är värda att respekteras för sina ställningstaganden.

Citatet kommer från en socionomstudent som deltagit i *Unga möter Unga*. Unga möter Unga startade som ett projekt i mitten av 90-talet. Numera ingår projektet i Ungdomsmottagningen centrums verksamhet och organiseras i samarbete med Institutionen för socialt arbete vid Göteborgs Universitet och gymnasieskolor i Göteborg. I grupper om 4-5 socionomstudenter besöks gymnasieklasser för samtal om Kärlek, Sex och Relationer. Syftet är att skapa en kreativ dialog om funderingar och attityder för att öka respekten och förståelsen för varandras olikheter och likheter, samt öka elevernas medvetenhet om sexuell hälsa.

Studenten reflekterar över hur det är att möta gymnasieklasserna och beskriver olika aspekter som påverkar komplexiteten i situationerna. Varje tillfälle är en utmaning och förberedelser kan endast göras till en viss gräns. Övningar som nämns i citatet är en del av Unga möter Unga-sammanhanget. Genom att lyfta fram förmågan till flexibilitet, improvisationsförmåga och att känna av stämningen poängterar studenten ett samspelande förhållningssätt. Ett grundläggande syfte med Unga möter Unga är att möjliggöra delaktighet av gymnasieeleverna. Socionomstudenterna använder aktiv värderingsmetodik, pedagogiska redskap för att iscensätta situationer för samtal om värderingar, val och etik (Steinberg, 2003). Det är processen att värdera som uppmärksammas, inte att lära ut värderingar och metodiken fungerar inte om det i förväg bestäms vilken respons eller attityd som vill uppnås. Det medför att situationerna karakteriseras av icke förutsägbara processer.

När socialt arbete utövas finns alltid en utmaning inför något unikt som inte fullt ut kan förutsägas. Socialarbetaren blir involverad i sammanhang där det oavsett teorier och metoder är förmågan att möjliggöra ett konstruktivt sammanhang tillsammans med den eller de som är delaktiga i mötet som är av betydelse. I socialt arbete pågår diskussioner om att metoder som används ska vara evidensbaserade. Bedömningen av nyttan sker då i relation till hur väl metoden kan visa tydliga och mätbara resultat. För att möjliggöra mätning blir det nödvändigt att utforma modeller med manualer för hur det sociala arbetet ska utformas. Perspektivet kan medföra att utövandet av socialt arbete påverkas av hur det i efterhand är mätbart och utformade modeller kan bli en begränsning. När mätningar av resultat är i fokus förläggs tyngdpunkten på *före* och *efter*, inte *i* situationen där arbetet sker. Om syftet är att bedöma och nå uppenbar visshet (evidens) om metodernas/modellers funktion bör såväl socialarbetare som klienter befinna sig i bakgrunden och vara utbytbara. Perspektivet kan bli problematiskt och stå i motsatsförhållande till praxisutövandet av socialt arbete som konstrueras av socialarbetaren, klienten och kontexten där arbetet sker (Payne, 2002), vilket innebär att det sker *mellan* före och efter. I citatet åskådliggörs ett lärande. Ett lärande som inte kännetecknas av ett instrumentellt perspektiv där ett teoretiskt införskaffande av kunskap föregått användandet av kunskapen. Utövandet som beskrivs är ett "hantverk" en praxis som talar om ett flexibelt förhållande till omvärlden, ett förhållningssätt av att handla tillsammans med andra (Gadamer, 1989)

UPPSATSENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Olika perspektiv medför skilda vägar för att nå kunskap. Ett traditionellt forskningsperspektiv kan sägas fokusera på undersökningar som riktar sig mot att generera generaliserbar kunskap *om något* som sedan kan appliceras på/i specifika situationer. Praktikers kunskapsutvecklande å andra sidan sker i relation till *vad och hur utövandet* bäst kan utformas i en praktisk situation. En obalans med alltför stark inriktning mot manualbaserat utövande kan missa förståelsen av hur praktikers undersökning i en faktisk situation går till. Ett evidensbaserat perspektiv vilar på ett instrumentellt paradigme med en logik som handlar om att utforma insatsen i relation till en i förväg bestämd kategorisering. Praktikers utforskande i ett möte sker inte utifrån en logik som går från generell till en specifik förståelse av "klienten". Det handlar mer om en kontextuell logik som utgår från pågående processer vilka skapas av de som är närvarande i situationen. Det instrumentella perspektivet har blivit ifrågasatt av det postmoderna paradigmet som problematiserar och även förnekar kunskapens sanningssäkerhet. Den säkra kunskapen blir en illusion när inget kunskapsperspektiv äger företräde utan endast kan ställas i relation till sin utgångspunkt. Det medför en ostabil och osäker position i relation till kunskapandet och skapar frågor inför utforskandet av tillvaron. Hur *ska* vi leva utan säkerhet och *hur* lever människor utan säkerhet? (Polkinghorne, 2000). För ett sammanhang där socialt arbete utövas kan frågorna omformuleras till: Hur ska vi utöva socialt arbete utan kunskapssäkerhet och hur utövar socialarbetare sitt arbete utan kunskapssäkerhet? Likväl utövas socialt arbete i olika sammanhang av socialarbetare som har kunskap, men samtidigt grader av kunskapsosäkerhet i/om situationer. Utvecklandet av den förmågan sker i skiftande sammanhang och processen för tillförskansande av denna kompetens är intressant.

Syftet med studien är att utforska samspelssituationer för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande. Sammanhang där sådana processer kan tydliggöras är situationer där vi står inför utmaningar och gör nya erfarenheter. Studien har av den anledningen genomförts med hjälp av socionomstudenter som deltagit i verksamheten Unga möter Unga med utgångspunkt från följande frågeställningar:

Vilka utmaningar berättar socionomstudenter att de upplevt i mötet med gymnasieeleverna?

Hur bemöter och hanterar socionomstudenterna utmaningarna som uppkommer?

Vilken praktisk kompetens av meningsskapande utvecklar socionomstudenterna genom det erfarenhetsbaserade lärandet?

Mitt vetenskapliga intresse är riktat mot att pröva narrativa former för att fånga in praxisutövandet av socionomstudenter som deltagit i Unga möter Unga. Socionomstudenters samtal med gymnasieelever är uppsatsens exempel, men min förhoppning är att resonemangen kan ha relevans för andra situationer där socialt arbete utövas.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Mitt kunskapssökande är inspirerat av ett fenomenologiskt kunskapssökande perspektiv. Begreppet myntades av Edmund Husserl som menade att vetenskapen tog *meningen* i objekten som studerades för given. Med ett fenomenologiskt angreppssätt är tanken att *vi ska gå till sakerna själva*. Fenomenen vi står inför blir tillgängliga för oss genom erfarenheten. Fenomenologin är en erfarenhetsfilosofi som handlar om att begreppsliggöra erfarenheterna. En utgångspunkt för fenomenologiskt perspektiv är att medvetandet alltid är riktat mot något annat än sig själv, att vara medveten *om* något. Det innebär att medvetandet är i ständig transcendens och riktar sig ut till världen (Bengtsson, 1988, Lindseth & Norberg, 2004). Subjektet är ouplösligt förbundet med världen och vi är för vår förståelse av oss själva hänvisade till världen. Betydelsen av vad vi varseblir framträder mot bakgrund av tidigare erfarenheter. Vad som händer i en situation är att en ny konkret mening uppstår i samspel med tidigare erfarenheter, vilket även möjliggör en ny förändrad mening hos det som redan erfarits (Merleau-Ponty, 2004). Medvetandet är såväl är prereflexivt och reflexivt. Det prereflexiva medvetandet är ett medvetande om världen som är i en existentiell relation till omvärlden. Vad vi erfar blir till objekt för det reflekterade medvetande. Genom vårt projekt, intention vänder vi oss ut mot världen och blottlägger mening i situationen (Sartre, 1992). För uppsatsens syfte, att utforska samspejssituationer för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande, är förhållningssättet relevant. Intentionen är att utveckla förståelsen av utövande av socialt arbete när kunskapen är osäker. Det blir att inte ta meningen för given, det är ett försök att utforska meningsskapande processer.

SITUATIONEN

Att jag utgår från *situation* som begrepp kan relateras till ordets etymologi. Ordets ursprung är medeltidlatinets *situa're, bringa i riktigt läge* (Wessén, 1988). Socionomstudenterna befinner sig i situationer där viss oförutsägbarhet råder, vilket innebär att det blir en uppgift att ordna vad som sker för att det ska bli begripligt. I socialt arbete används vanligtvis *sammanhang* som begrepp. Sammanhang är nödvändigt för att ord och handlingar ska få mening och för att kommunikation ska möjliggöras. Tre aspekter skapar sammanhang; tid, plats och relation (Bateson, 1995), vilket kan relateras till den etymologiska innebörden av *sammanhang* som är *tillsammans med* (Wessén, 1988). Bakom orden situation och sammanhang pågår aktivitet. Situationen är ett erfärande och ett ordnande på väg mot ett sammanhang för att bli begripligt och kommunicerbart. Situation kan sägas föregå sammanhang, där sammanhang förstås som något som görs tillsammans med andra som deltar i situationen.

Daniel Stern (2005) benämner *det nuvarande ögonblicket* som en situation som förstås som ett skede där uppgiften är att begripliggöra vad som sker när det passerar och vi rör oss fram mot nästa handling. Situationen är en ännu obearbetad subjektiv verklighet som ger oss en fenomenologisk erfarenhet. Att uppmärksamma situationen är att pröva förståelsen av erfarenheten när den äger rum och är under påverkan. Ett erfarenhetsgörande genom en aktiv frågande hållning till vad som sker i den närvarande situationen och om hur den bemöts. Erfarenheten är svår att få grepp om när den görs, eftersom det är en pågående rörelse som redan är på väg till nästa erfarna situation. Den subjektiva erfarenheten blir ett råmaterial för senare verbal återgivning som när den skiljer ut sig och uppmärksammas kan vara ny, problematisk eller bryta mot vardagligheten. Det finns en underförstådd intention att införliva eller anpassa sig till vad som sker eller lösa problemet som aktualiserats. Erfarenhetsgörandet är en rörlig uppgift som innebär att oavbrutet handskas med vad som sker och förbereda sig på vad som sker härnäst.

När mötet mellan socionomstudenter och gymnasieelever tar sin början råder en viss obestämthet. För göra situationen begriplig och för att möjliggöra meningsfull kommunikation behöver ett sammanhang skapas. Jag lyfter fram reflektioner om *situationen*, eftersom det har relevans för Unga möter Unga. Verksamheten vilar på en idé om ett möte där utrymme för delaktighet genom dialog står i fokus. I situationer där delaktighet eftersträvas är ett mått av oförutsägbarhet nödvändigt. Vad som sker i möte med någon annan kan aldrig fullt ut förutbestämmas, eftersom ett försök att förutbestämma vad som ska ske begränsar den andres utrymme att påverka skeendet. Socionomstudenterna befinner sig i *the indeterminate zone of practise*, unika situationer som kännetecknas av osäkerhet, med värderingskonflikter, situationer bortom självklarheter där det inte finns ett förutbestämt rationellt sätt att vara (Schön, 1987). I artikeln, *Psychological Inquiry and the Pragmatic and Hermeneutic Traditions*, skriver Donald E Polkinghorne (2000, sid 462) följande:

Humans are always in the world by being in some specific circumstances or situation. The background shows up in the here-and-now situation in which one is acting to accomplish a task. Situations call up a textured, interrelated understanding of the significant aspects of a situation.

Polkinghorne menar att det inte är möjligt att veta vad som existerar utan en betydelseskapande bakgrund. För uppsatsens syfte blir således intresset riktat mot vad socionomstudenterna berättar, *kallar fram*, som uppfattas vara betydelsefullt för att förstå och hantera den kunskapsosäkra situationen. Situation innebär ett mått av osäkerhet och obestämbarhet, eftersom all information och kunskap inte är tillgänglig. Det blir en högre grad av osäkerhetsfaktorer om situationen delas med andra. Att acceptera osäkerhet som en faktisk omständighet och ett medvetet förhållningssätt möjliggör *the act of faith* i en situation. Förmågan innebär att förneka tillträde för minnen och begär, *opacity of memory and desire*. Om minnen av något och begär efter något ockuperar situationen skapas inte möjligheten för en situation av vara omättad och det blir svårare för något nytt att bli till och ta plats (Bion, 1970). När Bion utifrån en terapeutisk kontext vill klargöra nödvändigheten av att skapa utrymme i en aktuell terapeutisk situation refererar han till poeten John Keats:

...I mean Negative Capability, that is when man is capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason.

Bion menar att varje terapeutisk situation bör bedömas med utgångspunkt från John Keats ord och vad som är betydelsefullt är att osäkerhet och mysterium är något eftersträvansvärt (ibid.). Socionomstudenternas möten med gymnasieelever är något annat än terapisesioner, men jämförbarheten med Bions perspektiv är relevant. I Unga möter Unga möter socionomstudenterna varje klass vid endast ett tillfälle, vilket innebär att varje möte är en ny oförutsägbar okänd situation. En möjlighet att praktisera *negative capability*.

SPRÅK OCH VERKLIGHET

Den subjektiva erfarenheten blir ett råmaterial för senare verbal återgivning (Stern, 2005). Erfarenhetsgörandet i situationer överförs till berättelser och genom berättelserna om erfarenheterna kan en förståelse av situationer nås. Berättelserna handlar *om* situationer och relationen mellan berättelser och vad berättelser *handlar om* är en aspekt att uppmärksamma. Berättelser har de senaste decennierna vunnit tydligare inträde som kunskapsform och vetenskaplig representation. Det ökade intresset för berättande och berättelser inom det praktiska sociala arbetet och inom forskningen relateras till vad som benämns *den språkliga vändningen* eller *representationens kris*. Diskussionen handlar om gränserna mellan vetenskaplig kunskap och fiktion och frågor om hur den sociala verkligheten är beskaffad. Språklig aktivitet och berättelser skapar världen, vilket innebär att berättelser och berättande är ett ontologiskt faktum för det sociala livet (Johansson, 2005).

Det är en bred intellektuell trend som är svår att sammanfatta på en tydlig idéhistorisk tidsaxel. För språkliga praktiker, författare, vetenskapare eller samtalande individer sker det språkliga utbytet genom en vädjan till en gemensam meningsgrund för att bli begripligt. Språket blir inte bara något som världen förmedlas genom, utan språket konstituerar världen och ger den mening. Relationen mellan språk och verklighet är arbiträr, godtycklig, möjlig men inte nödvändig (Börjesson, 2003). Perspektivet nödvändiggör en reflekterande hållning till språket. Språket bygger på sociala konventioner och normer och saknar innebörd utanför ett givet socialt system. Föreställandet att något finns utanför språket som kan studeras och beskrivas hur det verkligen är, problematiseras. Att vara språkbrukare är att vara i en förhandlingsrelation till omvärlden när språket inte är en spegelbild utan mer en väv som ständigt vävs. Vi kan studera hur språkliga konstruktioner påverkar hur något kan uppfattas och hur det formar vår sociala verklighet (Hydén, 1997). Jag kan i relation till den teoretiska utgångspunkten förstå socionomstudenternas berättelser om möten med gymnasieklasserna som konstituerande för Unga möter Unga. Språket är bestämmande över vilka innebörder som kan ges i ett givet sammanhang (Barthes, 1966). Berättelserna upprättar gränser för vad som är möjligt att uppfatta och förstå om erfarenheterna socionomstudenterna gör.

Upprinnelsen till den språkliga vändningen har flera spår. Några leder tillbaka till Ferdinand de Saussures *Kurs i allmän lingvistik*, första gången publicerad 1915. De Saussure skiljde på språkssystem, *langue*, och det talade eller skrivna talhandlingarna, *parole*. Språket, menade de Saussure kommer inte inifrån talaren som en intentionell handling. Vad som uttrycks görs möjligt genom språket som ett system av tecken (Johansson, 2005). *Tecknet* är en odelbar helhet som förenar något *betecknande* med något *betecknat*. För språket är beteckningen en ljudföreställning och det betecknade ett begrepp. Relationen mellan sidorna är oupplöslig, men inte nödvändig. Tecknet är arbiträrt, godtyckligt. Ett ord har inte en given relation till föremålet eller företeelsen som pekas ut, ordet blir begripligt inom systemet. *A language... is a social institution... is a system of signs expressing ideas... It is therefore possible to conceive of a science which studies the role of signs as part of social life* (de Saussure, sid 8, 1988). Det väsentliga för de Saussure är att förstå ords begreppsliga relationer till andra ord och uttryck i språkssystemet som delas mellan brukarna av språket och som gör kommunikationen möjlig. Förståelsen av ett uttryck står i relation till systemet inom vilket det uttrycks. Systemet ger en ram för möjliga språkhandlingar inom en viss språkgemenskap. Meningen eller innebörden framträder i relation till ett system av konventioner. Berättelserna som konstrueras av socionomstudenterna om Unga möter Unga befinner sig inom en ram av sociala konventioner inom vilka ett visst berättande blir möjligt.

VAD ÄR EN BERÄTTELSE?

Urskiljandet av berättelsen från andra texter sker genom att berättelsen ställer frågan *Vad hände?* Det är skillnad mot en beskrivning som ställer frågan om hur något är och argumentet som undrar varför jag bör göra något (Johansson, 2005). Carlshamre (1995) menar att en grundläggande egenskap för berättelsen är att den skildrar ett tidsförlopp, händelser som sker i en viss ordning och tillstånd som har en viss varaktighet, samt att den beskriver förändringar. Frågan *Vad hände?* lyfter fram två perspektiv i definierandet av berättelse, det temporala och det kausala. Det temporala berör tid och representerar att berättelsen utgörs av händelser i en tidsföljd. Det kausala betonar orsakssammanhang mellan händelserna, en intrig. Att skapa sammanhang till meningsfull helhet kan sägas vara en mänsklig tolkningsstrategi. Berättande kan förstås som en grundläggande form för hur vi upplever, tänker, fantiserar och gör moraliska val med hjälp av narrativa strukturer som är anpassade till någon form av grundmönster (Adelswärd 1997)

Vid skildrandet av en berättelse kan en distinktion mellan tre nivåer göras. *Texten* är den konkreta framställningen av berättelsen som lyssnaren tar del av. *Berättelsen* är det som uppfattas som den grundläggande kärnan. *Det berättade* är de händelser eller händelseförlopp som berättelsen återger. Genom att skilja ut *berättelsen* från *berättandet* framhävs berättelsens dynamiska form som innebär att intrigen kan urskiljas och den är nära sammanbunden med berättelsens poäng (Hydén, 1997).

Carlshamre (1995) refererar till Michael Foucaults begrepp *diskursiv formation*. Perspektivet blir en möjlighetsbetingelse för språkhandlingar. Poängen är att vad som kan uttryckas inte bara är en kausal möjlighet med utgångspunkt från det förlopp som skildras. Det är även konstituerande förutsättningar för utsagor i berättelsen. Att förstå och hantera hur samband kommer till stånd i en berättelse kan därigenom även relateras till att *agent, handlingar* och *projekt/intentionen* aktualiseras. Ur agentens synvinkel finns en subjektiv situation och handlingen aktualiseras genom att visa fram målet eller önskan som agenten vill förverkliga, vilket får medel och eventuella hinder som ska bemästras på vägen för projektet att framträda. Berättelsens strukturering skapar därigenom former inom vilka meningsskapandet blir möjligt.

Syftet med studien är att utforska samspelssituationer som är kunskapsosäkra där det råder mått av osäkerhet och obestämbarhet för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande. Erfarenheten är råmaterial för verbal återgivning. Studenten som skriver sin berättelse kommer att framträda som agent och med utgångspunkt från sin intention, projekt och berätta en berättelse för att strukturera vad som är betydelsefullt för att besvara frågor om vad hände och hur det hände. Genom berättandet sker en process för att skapa sammanhang till en meningsfull helhet, där reflektioner och tolkningar sker i relation till en intrig.

AKTUELL FORSKNING

Kunskapsintresset för uppsatsen är riktat mot att vidga förståelsen av erfarenhetsbaserat lärande i socialt arbete. Empirin för studien är skrivna berättelser av socionomstudenter som deltagit i peer-education verksamheten Unga möter Unga. Översikten av aktuell forskning består av olika relevanta områden; peer education, sammanhangsförståelse, erfarenhetsbaserat lärande och narrativt undersökande av aktuella teman.

Uppsatsens empiriska sammanhang Unga möter Unga, kan beskrivas som en form av *peer education*. Peer betyder like eller jämlike och tanken med peer education är att möjligheterna att nå framgång med information och utbildning i vissa situationer är större när den förmedlas av personer som delar liknande erfarenheter (Ochieng, 2003). Vad som kännetecknar den pedagogiska situationen som skapas i *peer-sammanhang* skiljer sig från traditionella undervisningsformer där lärare eller föreläsare förmedlar ett givet innehåll till elever eller åhörare. Sammanhanget kännetecknas av en ickeauktoritär situation av lärande där delandet mellan jämlikar är i fokus (Wilhelmsson, 2003). Idén är att iscensätta situationer som tillhandahåller ett forum där samtalsledare kan väga upp professionella lärares förmedlande av möjliga handlingsalternativ i ett givet sammanhang. Det sker genom att samtalet kommer till stånd med de ungas egen terminologi och att deras prioriteringar och värderingar av den aktuella situationen kommer till uttryck (MacPhil och Campbell, 2001).

En likhetsaspekt för Unga möter Unga är ålder. Socionomstudenterna är under 25 år och har relativt nyligen lämnat gymnasiet. Därmed delas vissa aspekter och liknande kontexter, vilket gör att det skapas möjligheter för delaktighet på liknande villkor i samtalet. Syftet med mötet är att skapa en situation där erfarenheter och upplevelser blir en del av kontexten.

För Unga möter Unga är samtalet inriktat på attityder och värderingar kring kärlek, sex och relationer. Verksamheten är ett försök att motverka att frågor om sexuell läggning, sexuellt överförbara sjukdomar och hiv/aids är något som föreställs tillhöra *den andre*. Om olika alternativ inte får utrymme i samtalet skapas begränsade möjligheter att ta hand om sin hälsa och exkluderar de som är olika. Samtalsledarna behöver vara vaksamma på vilka eventuella begränsningar som kan finnas för såväl gruppen som hos sig själva (Bosmans m fl, 2006).

Forskning om peer verksamheters verkan har varit svag när det gäller insamlande av material och jämförelser med kontrollgrupper (Ochieng, 2003). I en sammanställning av forskningsresultat om preventionsarbete när det gäller sexuella risker, framställs peer education som en arena med utvecklingsmöjligheter. Den behöver emellertid utvecklas och bli mer noggrant studerad innan den kan implementeras på en bredare bas (Forsberg, 2007).

Unga möter Unga utvärderades av Charlotte Arnoldsson och Lirika Shaqiri (2008), i samband med en c-uppsats höstterminen 2007. I utvärderingen delades 100 enkäter ut. 85 procent av eleverna var nöjda med Unga möter Unga. Endast en elev tyckte att det var jobbigt/pinsamt att prata om *sex & sänt* med socionomstudenterna. Enligt eleverna var det ett bra och öppet klimat utan press där erfarenheter kunde delas, men också att det var möjlighet att bara lyssna. På frågan vad eleverna tyckte om att samtalsledarna var unga och inte arbetade på skolan var responsen positiv med motiveringar att ledarna var mer moderna, mer på samma nivå som eleverna själva och därför tänkte mer likt eleverna. Att ledarna kom utifrån bedömdes positivt, eftersom eleverna inte behövde träffa dem igen, och att det inte kändes lika pinsamt, samt att det var intressant att få veta vad andra utanför skolan tyckte (Arnoldsson och Shaqiri, 2008).

Peer education behöver studeras, exempelvis hur det påverkar på såväl kort som ur ett längre perspektiv. Att studera och mäta insatsers resultat är viktigt. Mina erfarenheter som projektledare för Unga möter Unga under 6 år har även väckt andra frågor. Frågorna har handlat om vad som sker i situationerna när socionomstudenterna möter gymnasieeleverna. De skriftliga reflektionerna om det egna lärandet socionomstudenterna gjort inom ramen för projektet har varit intressant läsning. Den här studien vill lyfta fram frågeställningar om socionomstudenternas lärande från de praktiska erfarenheterna i mötet med gymnasieeleverna. Socionomstudenternas hanterande och bearbetande av *situationen* från en ännu obearbetad subjektiv verklighet, den fenomenologiska erfarenheten, till ett erfarenhetsgörande som en aktiv frågande hållning till vad som sker i sammanhanget står i fokus (Stern, 2005).

Att rikta intresset mot en praktik, där ett utövande sker handlar om ett kunskapssökande som kan möjliggöra en vidgad förståelse. Vi har kompetensen att i vardagen utföra en mängd olika uppgifter utan att reflektera närmare över vad vi gör. Utövandet kan inte förstås genom en specifik logik, utan som en kontextuell dialogisk relation mellan utövaren och sammanhanget. Det är inte möjligt att nå förståelse genom att utgå från en viss kategorisering av personer för att därefter utgå från att de därefter gör vissa specifika handlingar utifrån den kategori de blivit konstruerade till. Ur ett postmodernt perspektiv där den metodologiska kunskapen blivit ifrågasatt för sin tillförlitlighet blir utforskandet av praktikens utövande väsentlig. Det blir att studera hur praktikern relaterar en helhetsförståelse av bakgrunden och samtidigt utför specifika handlingar, en hermeneutisk cirkularitet mellan del och helhet. Bakgrunden från vilken en förståelse skapas fångas in metaforiskt, som exempelvis genom struktur, textur eller horisont. Från en bakgrund av komplex helhet finns möjligheten att välja ut företeelser för att sätt ord på dem och göra dem meningsfullt användbara. Situationen framkallar vad som kan användas för att förstå och hantera den aktuella uppgiften. Det är situationen som avgör vad och hur något används (Polkinghorne, 2000).

När situationer i vardagen hanteras görs det i stor utsträckning utan reflektion över handlingarna som utförs. Kompetenser vi kanske endast har en vag uppfattning om kommer till användning. Utmaningen är hur ett teoretiskt perspektiv för att förstå detta kan utformas, vilka är utgångspunkter för en teori för *social praktik*. En utgångspunkt är att se handlingar i en specifik situation som enhet för analys och hur den kan relateras till en vidgad kontextuell förståelse. Handlingsmönster finns inbäddade i förväntningar i en delad förståelse av sammanhanget. Praktisk teori kan inte placera sociala aspekter varken i mentala processer, eller i diskursen och inte heller i interaktionen. För att urskilja bör först praktik och praxis särskiljas. Praxis kan representera helheten av människans aktiviteter, medan praktik är rutinhandlandet som innehåller olika element som inbördes är relaterade till varandra. Den handlande individen, agenten blir *bärare* av den sociala praktiken och där sägandet och handlandet vävs samman (Reckwitz, 2002).

Kunskap och kunnande i ett teoretiskt perspektiv av en social praktik är vidare än att *veta vad*. Det omfattar en förståelse, ett vetande om hur och vilka viljor och känslor som är sammanbundna till varandra i den praktiska situationen. Det innebär en tillvaroförståelse där företeelser, föremål, abstrakta som konkreta och andra som delar situationen med en själv är delaktiga och gör det aktuella praktiserandet till en kollektiv förståelse. Varje praktiserande inbegriper specifika former av rutinmässig intentionalitet där somligt önskas och annat väljs bort. I praktisk teori förlorar språk och diskurs sin omnipotenta status, de är praktiker bland andra. Den diskursiva praktiken handlar om hur tillvaron genom språk och andra symboler skapar meningsfulla system, men de innehåller även kroppsspråk och rutinmässiga mentala strukturer av hur förståelsen blir till. Av den anledningen blir inte den språkliga praktiken prioriterad före andra former av handlande. För praktisk teori är strukturer och processer för hur vi gör en situation genom verbal och ickeverbal aktivitet rutinmässiga. Vårt sätt att vara i en situation finns inte enbart inom oss utan blir till genom den kontext där handlandet äger rum. Reckwitz skriver; ... *knowledge with which the agent, carrying out a practice, is confronted in the face of the situation* (Reckwitz, 2002. sid. 255). För socionomstudenterna är Unga möter Unga en ny situation, men samtidigt en känd kontext, eftersom mötet sker i klassrum.

Agenten eller subjektet är bärare av och utför den sociala praktiken, den som får den sociala praktiken att framträda. Samtidigt skapas ett spänningsfält mellan situationens villkor och det individuella utförandet, eftersom praktiken blir till där verksamhet och person möts. När utförandet flyter och vi inte ställs inför några problem eller utmaningar är hanterandet inte något vi vanligtvis reflekterar över. Hur vi gör och använder kreativa förmågor framträder tydligare när rutiner inte finns tillgängliga. I de situationerna blir vi mer uppmärksammade på sammanhanget och tillskriver det betydelser som möjliggör ett hanterande. Polkinghorne (2000) lyfter fram hur hanterande av situationer kan förstås med referens till John Dewey och Hans-Georg Gadamer. Med utgångspunkt från Dewey kan processen förstås i fyra steg; (a) en obestämbar situation erfars, (b) problemet i situationen identifieras, (c) determination av en lösning och (d) handlande för att uppnå lösningen. För Gadamer är alla sammanhang en närvaro av frågor där vi (a) ska ha en öppenhet inför ett problematiserande av utforskandet av sammanhanget, (b) en öppenhet inför framträdandet av hur vi initialt förstår ett sammanhang, (c) en öppenhet som tillåter oss att ställa frågor som visar fram olika aspekter av vad som är aktuellt och (d) en öppenhet för att pröva frågornas möjligheter i sammanhanget. Perspektiven möjliggör en dynamisk förståelse av situationen och en aktiv uppmärksamhet på hur personen påverkar situationen. Praktisk kunskap kan därför aldrig vara konstant utan befinner sig i rörelse, eftersom varje ny förståelse påverkar vad som uppfattas och hur vi handlar i relation till detta.

Perspektiven har relevans för studiens syfte att utforska samspelssituationer för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande. Allt fler forskare argumenterar för en kontextuell och erfarenhetsbaserad kunskap för hanterande och reflektion kring praktiken (Ming Tsang, 2007). Situationen när socionomstudenterna möter gymnasieeleverna är till vissa delar oförutsägbar där utmaningar uppstår som påkallar ett hanterande. Processen i mötet är beroende av ett öppet förhållningssätt för att olika aspekter ska ges möjlighet att framträda. Genom andra lärandeformer möjliggörs betydelsefullt meningsskapande för studenter. Att använda problembaserade ramar för erfarenheter skapar andra förståelsemöjligheter att se saker ur andra perspektiv. Särskilt viktiga är situationer då vi hamnar i sammanhang som inte helt överensstämmer med tidigare erfarenheter, vilket kan skapa en undran. Utvecklandet av reflexivitet och kritisk hållning är viktiga kompetenser för socialarbetare, något som Jones (2009) menar möjliggörs genom erfarenhetsbaserade lärandesituationer där studenter är aktivt deltagande i projekt där arbetet sker i en dialogisk process. Det är inte erfarenheten i sig som möjliggör lärandet, utan hur studenten undersöker sina erfarenheter och försöker förklara en erfarenhets betydelse för nya handlingsalternativ. Meningen fångas inte först i huvudet för att vi sedan försöker fästa den på vad vi uppfattat.

Den internaliserade kapaciteten utvecklas för att kunna svara an i interaktion. Denna artikulerade kapacitet, gemensamma sårbarhet, svårighet, språk och andra sociala praktiker blir genomträngande funktioner av vår tillvaro. Genom att förhålla oss till omvärlden på detta sätt kan vi bli agenter genom ett ömsesidigt ansvar och tillhandahålla möjligheter att hantera vad som står på spel (Rouse, 2007). Attityden som en utövare utvecklar mot osäkerhet är betydelsefull, eftersom den kan forma hur vi närmar oss kritiska uppgifter som exempelvis kliniskt beslutsfattande. I en studie med medicin-, optometri- och socialarbetarstudenter. I fokus var relationen mellan ett kliniskt allvetande och en *sanning för nu* kunskap. Socialarbetarstudenterna socialiserades tydligare mot en professionalitet där osäkerhet omfattades som en naturlig del av yrkesarbetet och utvecklingen. Osäkerhet uppfattades mer som en prövosten för kompetens snarare än personlig brist (Spafford, mfl, 2007).

Erfarenhetsbaserat lärande uppstår ofta i situationer där en realitet framträder som komplex med former av sociala relationer och delad förståelse. Mot den bakgrunden är förståelsen av erfarenhetsbaserat lärande svår att förklara i en traditionell och formell kontext för lärande, eftersom den sker i interaktionen mellan studenten och det aktuella sammanhanget. Lärande från erfarenheter är otydligt, ibland kanske inte ens medvetet och det kan vara svårt för individen att upptäcka skillnader i sin kunskap. Författarna vill stimulera forskning om erfarenhetsbaserat lärande och ett perspektiv som framhålls är ett lärande som utförs tillsammans i grupp, där relevanta problemställningar tas fram för att utforskas vidare (Doornbos, Bolhuis and Simons, 2004).

Nygren and Blom (2001) gör ett försök att använda korta berättelser som metod för att demonstrera och diskutera den komplexa kunskapsbasen i socialt arbete. Författarna menar att det finns ett dilemma mellan teoretisk kunskap och praxis och att det narrativa perspektivet ger en möjlighet för teoretisk utveckling som kan överlappa gapet. Genom berättelser ges en möjlighet att skapa mening av erfarenheter. I skrivna berättelser ges respondenterna möjlighet till skillnad från intervjuer att interagera med sig själv och därför skapa en mer kvalificerad mening av erfarenheten. Att skriva innebär att respondenten har möjlighet att skapa en helhet med hjälp av berättelsens struktur. Samtidigt finns begränsningen då respondenten kan "missa" vissa aspekter när denne inte får frågor under berättandet som är fallet vid en intervju. Artikeln är en pilotstudie där socionomstudenter skrivit berättelser om en speciell händelse under sin praktik. Analysen tar utgångspunkt i Ricoeurs filosofi om berättande och tid och relationen mellan del och helhet.

Berättelserna analyseras genom naiv läsning för en känsla för helheten. Därefter läses berättelserna för att finna ut en struktur. Vad författarna menar framkommer är att studenterna ger vikt vid ”förutsättningar” för sammanhanget och ”situationen” den rumsliga kontexten. Förhållningssätt ”vänta och se” och ”strategin” att lämna öppna möjligheter för klienten framhålls liksom ”reflektion över kunskap och konsekvensen av kunskapen”. Nygren och Blom (2001) ställer även frågan till metodens funktionalitet och menar att fördelen med skrivna berättelser är att få ta del av en redan strukturerad empiri, vilket ger tidsbesparing och en bra möjlighet att använda empirin i presentation i exempelvis rapporter. Farorna är att överanalysera och att det kan finnas en otydlighet med hur det naiva läsandet går till. Disciplin är nödvändigt liksom medvetenhet. Och frågan är när är ”meningen” i en text avslöjad (Nygren and Blom, 2001).

Narrativt perspektiv vidgades och blev aktuellt även utanför litterära discipliner i slutet av 60-talet. I artikeln *Narrative in Social Work, A Critical Review* av Catherine Kohler Riessman och Lee Quinney (2005) gör författarna en genomgång av hur narrativt perspektiv används och har använts inom socialt arbete. Den breda användningen av begreppet narrativ medför bekymmer, eftersom det har kommit att innefatta allt och ingenting. I översikten urskiljer författarna fyra områden för narrativt perspektiv inom socialt arbete, där användandet riktar sig mot forskningssammanhang. I terapeutiskt användande av berättelser är fallberättelser i centrum. Forskningen är riktad mot praktiken i socialt arbete, men innefattar även en kritik av kunskapen och kunskapandets grunder. Ett andra fält riktar sig mot pedagogik, där berättelser utgör grunden för handledning och utbildning. Tredje området författarna urskiljer handlar om socialarbetares autobiografiska skrivande om svårigheter, där användandet av berättelser blir ett kreativt verktyg för meningsskapande. Det avslutande fjärde området är när berättelser enkom används för forskningsändamål och utgör empiriskt material för utforskande av ett givet sammanhang.

I den här studien är inte det terapeutiska fältet självklart relevant, även om beröringspunkter finns när det gäller att förstå ett möte. Det pedagogiska perspektivet är av intresse, eftersom socionomstudenterna är delaktiga i Unga möter Unga under sin utbildning och att meningsskapande processer är aktuella. Den narrativa kunskapen är närmare kunskapsbäraren och möjliggör för praktiker att förstå och att konstruera mening från situationer. Kunskapen blir något som kan kritiskt användas för att utveckla en annan förståelse och självständigt tänkande. En fenomenologisk kontextuell förståelse, vilket leder till ett meningsfullt deltagande i läroprocessen. Genom att skriva en berättelse om en situation kommer studenten att hantera två viktiga frågor. Den första är *Vad hände?* Svaret blir en beskrivning av omständigheter och händelser som varit adekvata för att förstå. Den andra frågan är *Vilken betydelse har det som hände?* Den frågan handlar om att utforska de komplexa lagren av mening som finns inbäddade i en situation. Skrivandet gör det möjligt att utkomsten blir en analys av en kontextuell förståelse. Att ifrågasätta fördomar och upptäcka andra möjliga förståelser av mening och förståelse, samt att omvandla erfarenhetsbaserat lärande till textuttryck, för att samtidigt ställa frågan om vilka utmaningar som finns med detta (Hussein, 2008).

Noble (2001) argumenterar i en artikel om verksamhetspraktik att narrativt perspektiv förändrar synen på kunskapsutveckling. Det är en rörelse från auktoritärt perspektiv till ett utforskande av kompetensen i studentens egen röst. Studien vilar på berättande av socialarbetarstudenter som befinner sig i praktik. Kohler Riessman och Quinney (2005) nämner att pedagogiskt perspektiv använts mer på den australiensiska kontinenten och har koppling till Dulwich Centre, där metodutvecklaren för narrativt perspektiv i socialt arbete, Michael White var verksam.

Den relationen kan skönjas i Nobles (2001) artikel, där studenternas narrativa praktiserande innebär att utforska olika individers *röster* och berättande om ett skeende. Författaren lyfter fram vikten av att användandet av narrativ kräver att utbildaren förflyttar sig från en säker position av att vara experten till en mer skör och ödmjuk position av att lära från studenterna. Hussein (2008) menar att det ger en fenomenologisk känsla för studenters realiteter och deras livsvärld och möjlighet att stödja den pedagogiska signifikanta situationen och interaktionen. Narrativ kunskap kan valideras till att användas för vidare syften. Studien visade att skrivandet möjliggjorde för studenterna att dela med sig av erfarenheter och att reflektera över mening och erfarenheter och bli mer medvetna om osäkerhet. Detta genom att problemformuleringar uppstår att det är kontextorienterat och även implementerande, samt framtidsorienterat för studenter som "agenter" i sitt berättande (Hussein, 2008).

Att använda berättelser för lärande av erfarenheter ger studenten möjlighet att som agent få tillgång till att reflektera kunskapen i relation till den uppfattade och kända omvärlden. Med en narrativ vokabulär blir förståelse av det upplevda en "text" som står i relation till en kontext. Genom att använda berättelser skapas ett utrymme för praktikern att förflytta sig från att närvara till en sammanhangs förståelse från vilken ett teoretiserande om processen kan ske och därigenom få grepp om hur och på vilket sätt relationer pågår i en social realitet. Det är ett sätt att svara på frågan om hur praktik kan kontextualiseras för att bidra till pågående sociala relationer. Berättandet av en berättelse är i beroendesituation till en publik och berättandet av en historia kan uppfattas som en konstruktiv process till det nuvarande likaväl som att den är en reflektion över det gångna. Eftersom berättandet sker för andra finns en "anpassning" till andra berättelser för att lyssnaren ska förstå. Dessa "andra berättelser" kan ge en bild av eventuella andra företeelser som pågår. Det finns också ett historiskt perspektiv här genom att det relateras till vad som är känt och genom dessa "arkeologiska" berättelser uttrycks värderingar och vad som "tros" på. Berättandet är på detta sätt en förhandling till andra och andra företeelser och kan ses som en samproduktion (Ramsey, 2005).

Ytterligare ett exempel på pedagogiskt perspektiv är Crawford, Dickinson och Leitmann (2002). Artikeln utgår från postmodern teoribildning och behandlar hur narrativ metod används för reflektion över praktiskt utövande. Författarna lyfter fram nödvändigheten av att ifrågasätta den förgivet tagna kunskapen när betydelsen av hur situationer och händelser som konfronteras görs begripliga. Vad som uppmärksammas i artikeln är att narrativt perspektiv möjliggör utforskande av relationen mellan tänkande och handlande, samt att studenters erfarenheter blir ett lärande för undervisande. Clandinin (2006) menar att utforskandet handlar om *narrative inquiry space*, berättelsernas utforskande rum. Utforskande sker i tre dimensioner. Den första, rumsliga dimensionen handlar om personlig och social interaktion, den andra dimensionen berör tidens trefaldighet, förflutet, nu och framtid, och den tredje dimensionen handlar om plats eller aktuell situation.

Med referens till Donald E. Polkinghorne menar Börjesson (2003) att det finns två vägar i berättelseforskningen. Den första är samla in och analysera berättelser, antingen genom en i förväg bestämd teori eller med induktivt framtagna kategorier. Tillvägagångssättet ställer frågan om forskarens agentskap och frågor om forskarens dramatisering av sin egen text. Den andra vägen är narrativ analys, där berättelser tolkas som uttryck för det tidsmässiga och kulturella sammanhang där de berättas. Polkinghorne (2007) skriver att studier med utgångspunkt från berättelser innebär specifika utmaningar, som kan relateras till två områden. Dels skillnader i personers erfarna mening av situationerna som utforskas och historierna som de berättar om denna mening och dels relationen mellan insamlandet av berättelser och läsandet av berättelserna.

Studierandet av berättelser gör anspråk på att säga något om människors meningskapanden om livsskeenden, hur de förstår andra och sig själva och därför är det betydelsefullt att klargöra vad berättelserna i en studie representerar. Att använda berättelser som empiri för erfarenheter av upplevelser medför valideringsutmaningar. Språket, som verktyg för förmedlandet av upplevelser, skapar begränsningar för komplexiteten och djupet av erfarenheten som fångats in av berättaren. Reflekterandet i en given situation kan inte fånga in alla lager av meningar som är möjliga att uppmärksamma. Det reser frågan om vad som väljs bort utan att personen faktiskt är medveten om det. När någon berättar något finns en önskan om att förmedla något begripligt och därför kan det bli ett urval av begripliga företeelser för att ge en berättelse där det framgår att erfarenheten blivit förstådd.

Sammanhanget för uppsatsen är Unga möter Unga, men det är inte verksamheten som sådan som är i fokus. Mitt val är att utforska socionomstudenternas erfarenhetsbaserade lärande med utgångspunkt från skrivna berättelser. Som framgått ovan finns det möjligheter genom att det narrativa perspektivet kan fånga in mellanrummet mellan teori och praktik. Berättaren blir ansvarig och med hjälp av berättelsens struktur kan mening/betydelse framträda. Att använda berättelser som empiri för att försöka fördjupa kunskap på ett mer generellt plan innebär också utmaningar med perspektivval och risken med att överanalysera. Materialet har även distanserat sig ytterligare ett steg från den situation berättelsen handlar om. I nästa kapitel presenterar jag metoden jag valt att pröva i den här studien.

METOD

I det sociala arbetets praktik är möten mellan människor något grundläggande och det innebär att socialarbetaren står inför unika situationer som samtidigt är en pågående aktivitet. Förväntningar på vad som ska ske kan inte strikt dikteras, eftersom det begränsar delaktighet och möjlighet till att något nytt eller annorlunda kan framträda. Syftet med uppsatsen är att vidga kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande i ett sammanhang där socialt arbete utövas i en kunskapsosäker situation.

VAL AV EMPIRI

Valet av Unga möter Unga som empiriskt fält för uppsatsen gjordes av flera bakomliggande intressen. Jag har varit projektledare för verksamheten under flera år och har fascinerats av de berättelser om möten som socionomstudenterna förmedlat i handledningssituationer. Många berättelser har handlat om erfarenheter från oförutsägbara situationer som inneburit utmaningar, men där utvecklande processer blivit till. Unga möter Unga gjorde det också möjligt att få material från flera liknande, men samtidigt olika situationer. Det medförde att jag kunde placera situationen och socionomstudenternas erfarenheter i centrum för min uppmärksamhet.

En bärande idé för Unga möter Unga är att mötet skapas av socionomstudenterna och gymnasieelever tillsammans, utan närvaro och inblandning från andra. Gymnasielärarna ska exempelvis inte närvara, eftersom det kan hämma dialogen. I utvärderingen av Unga möter Unga (Arnoldsson och Shaqiri, 2008) framkom att en av de främsta fördelarna gymnasieeleverna upplevde med verksamheten var att samtalet genomfördes utan närvaro av andra. En viktig aspekt för insamlandet av det empiriska materialet var respekt för denna uppfattning och att inte störa Unga möter Unga verksamheten.

Mot den bakgrunden valdes exempelvis deltagande observation bort som undersökningsmetod, eftersom detta hade inneburit en påverkan på såväl gymnasieeleverna som socionomstudenterna. Även att göra intervjuer var en möjlighet som valdes bort. Anledningen var min intention att socionomstudenterna skulle vara reflekterande och så fria som möjligt från påverkan utifrån. Det var socionomstudenternas egna erfarenheter och förståelse av situationerna som var i fokus. Om jag intervjuat studenterna hade mina frågor styrts av min förförståelse och mina föreställningar om Unga möter Unga och påverkat materialet. Tillvägagångssätt för att fånga in adekvat material för uppsatsens teman blev att be socionomstudenterna skriva berättelser om sina erfarenheter av Unga möter Unga. Skrivuppgiften formulerades utifrån tidigare erfarenheter när studenter reflekterat över det egna lärandet genom deltagande i Unga möter Unga. De berättelserna utgick ofta från en specifik händelse som varit utmanande och/eller utvecklande. Schön (1987) skriver att i situationer där förutbestämda lösningar och mallar inte finns att tillgå blir problemformulerande och improvisation av betydelse. Genom att ge socionomstudenterna uppgiften att skriva om en situation som varit en utmaning fanns möjligheten att ställa deras förståelse och reflektioner för erfarenhetsgörandet i fokus för studien.

Genom att använda skrivna berättelser undviks till viss del en asymmetrisk relation med tillhörande maktaspekter (Kvale, 2007). Socionomstudenterna har varit informerade och medvetna om att andra, såväl gruppkollegor som jag, kommer att läsa vad de skrivit. Detta har kunnat innebära begränsningar i skrivandet. Ytterligare en brist med att använda narrativ är att möjligheten till att ställa frågor om något varit oklart för mig saknas. Något som ställer krav på hur materialet tolkas (Nygren och Blom, 2001).

Det finns en distanseringsprocess mellan den ursprungliga företeelsen jag vill studera och den här texten. Från början existerar föreställningar om mötena med gymnasieeleverna hos socionomstudenterna. Därefter blir själva sammanhanget till och socionomstudenterna väljer ut somliga situationer där vissa upplevelser uppmärksammas för att därefter nedtecknas i en berättelse. Deras berättelser blir sedan lästa av mig och mitt hanterande av materialet blir formulerat in i den här uppsatsen för att slutligen läsas av någon annan. Processen som leder fram till en slutlig text reser frågan om intersubjektiviteten och möjligheten för någon annan att upprepa studien och komma fram till en likvärdig produkt. Möjligheten till likvärdig upprepning är samtidigt relevant för mitt läsande av socionomstudenternas berättelser. Läsandet av en specifik berättelse kommer att påverkas av läsningen av ytterligare berättelser och kommer att i sin tur påverka läsningen av andra berättelser. Jag kommer att presentera hur berättelserna blivit lästa. Det är ett försök att skapa ett så likvärdigt läsande av varje berättelse som möjligt och samtidigt en genomskinlighet inför läsaren av uppsatsen, vilket innebär att frågan om upprepningens möjlighet blir hanterad. Likväl går det aldrig frågå att läsandet är en subjektiv aktivitet och att det är jag som läst berättelserna. Genom distanseringsprocessen uppstår ett mellanrum mellan socionomstudenternas upplevelser i situationerna där de möter gymnasieeleverna å ena sidan och deras berättelser om situationerna å andra sidan. Det existerar ett glapp mellan vad som upplevs och vad av det upplevda som fångas in i berättelsens kontext.

ATT SKAPA ETT SAMMANHANG FÖR BERÄTTANDE

Mina intentioner när jag skulle skapa ett sammanhang för socionomstudenternas berättande var förutom att det skulle ge mig material till uppsatsen, även skulle uppfattas som en meningsfull uppgift. Formerna för skrivuppgiften utarbetade jag med utgångspunkt från *Handbook on Using Stories in Health Promotion Practice* (Labonte & Feather, 1996). Metoden är utvecklad för utvärdering och kunskapsutveckling. *Story–dialogue method* innehåller tre delar: Att skriva en berättelse, en strukturerad dialog mellan deltagarna, samt teorikomponerande av deltagarna. Arbetet med metoden sker i steg. Det första är att bestämma ett tema för vad berättelserna ska handla om. Socionomstudenterna i min studie fick uppgiften att skriva en berättelse om en situation de upplevt som en utmaning och/eller en situation av osäkerhet. Uppgiften var medvetet vagt formulerad utan exemplifieringar, eftersom jag inte ville styra valet i någon bestämd riktning. Tanken var att de i mötet med gymnasieeleverna skulle ges möjlighet att själva upptäcka vad de upplevde var en utmaning. Instruktionen för skrivandet var att berättelsen skulle vara skriven med tonvikt på *tät beskrivning*. Tät beskrivning innebär att försöka formulera så mycket som möjligt om vad de uppmärksammat i situationen. Labonte & Feather skriver att en bra story ska handla om ett generativt tema, ett tema som ger upphov till associationer och tankeaktivitet. Berättelsen är uttryck för författarens egen erfarenhet och skrivs i första person, i *jagform*. Poängen med att skriva i första person är att berättandet blir om vad och hur personen upplevt situationen. Socionomstudenterna är med i Unga möter Unga som en del av praktikterminen och besöker gymnasieklasser ungefär varannan vecka. Studenterna anmodades att skriva berättelsen efter att de fått möjligt att möta 4-5 klasser.

I nästa steg fick var och en av socionomstudenterna berätta sin berättelse för de andra i en grupp om 4-5 studenter. De lyssnande studenterna har en aktiv uppgift att lyssna och ställa frågor utifrån en strukturerad dialog. Dialogen bygger på frågor om *Vad hände? Hur förklarar berättelsen vad som hänt? Vilket lärande presenteras? Samt frågor om nya handlingsmöjligheter?* Med utgångspunkt från dialogen skapas *insiktskort*, som innebär att deltagarna skriver ner insikter eller aha-upplevelser som skapas under dialogen. I följande steg använder studenten kommentarerna och reflektionerna som gruppmedlemmarna gett feedbacken om som material för att fortsätta att utveckla berättelsen. På detta sätt gavs var och en av studenterna möjlighet att uppmärksamma och reflektera över sin egen läroprocess genom deltagandet i Unga möter Unga. Gruppens gemensamma reflektioner som skrivits ned på insiktskortet används för att finna generativa teman respektive grupp uppmärksammat i dialogerna. Tillsammans formulerar studenterna sedan teorikompositioner.

Studenternas berättelser varierar i längd mellan 1-3 A4-sidor. Användandet av metoden innebär att berättelsernas tillkomst inte enbart var att skapa material för uppsatsen, utan även möjligheter för socionomstudenterna att vara aktiva i sin egen kunskapsutveckling. 23 socionomstudenter var med i Unga möter Unga den aktuella terminen. Jag har valt att använda första versionen av berättelserna för min studie, eftersom den berättelsen är närmast den ursprungliga situationen som berättelsen handlar om. Ett urval av tolv berättelser har använts för att exemplifiera i uppsatsen. Urvalet gjordes mot bakgrund av deras täthet.

Genom storytelling-metoden (Labonte & Feather, 1996) är tillvägagångssättet i uppsatsen besläktat med tre av perspektiven som presenterades tidigare (Kohler Riessman och Quinney, 2005). Det finns ett pedagogiskt sammanhang för berättelserna, eftersom de varit en del av handledningen för socionomstudenterna. Uppgiften var formulerad för att skrivande om svårigheter skulle ge möjlighet till ett kreativt verktyg för meningsskapande. Slutligen utgör berättelserna mitt empiriska material för studien.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Etiska överväganden har gjorts med utgångspunkt från Humanistiska och Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets (HSFR, 1999) riktlinjer. Information till socionomstudenterna om möjligheten att delta i Unga möter Unga gavs vid Institutionen för socialt arbete när studenterna informerades om olika placeringar under den verksamhetsförlagda utbildningen. Studenterna som valde att delta blev inbjudna till informationsträff på ungdomsmottagningen Centrum i Göteborg. Insamlandet av empirin skulle vara möjligt att genomföra inom ramen för verksamheten under en termin. Valet att använda storytelling-metoden har ett etiskt perspektiv. Respondenters upplevelse av meningsfullhet i en studie finner jag såväl vara respektfullt som en möjlighet att skapa ett engagemang för uppgiften. Vid det aktuella informationstillfället fick studenterna veta att storytelling-metoden skulle användas för handledning och reflektion kommande termin. För att tillgodose informations- och samtyckeskravet blev studenterna även tillfrågande om berättelserna fick användas som empiri i min masteruppsats. Jag poängterade att valet var individuellt och att det inte var nödvändigt att alla gav mig möjlighet att använda deras berättelse.

Konfidentialitets- och nyttjandekravet har beaktats. För uppsatsens syfte har det inte varit av betydelse vem som berättat, utan vad som blivit berättat. Perspektivet medför att berättelserna redan från början har avpersonifierats, genom att namnet på studenten raderats bort. Berättelserna har förvarats i min dator eller i utskrivet exemplar på sådant sätt att inga obehöriga har kunnat ta del av materialet. Valet att samla in skrivna berättelser är som berörts i sig ett etiskt övervägande, då formen härigenom inte påverkar socionomstudenternas samtal med gymnasieeleverna. Socionomstudenterna har vid skrivandet haft vetskapen om att deras studiekamrater i gruppen och jag kommer att läsa berättelserna. Av etisk betydelse är att socionomstudenterna själva har fått välja vilken situation de vill berätta om. Att använda någons berättelse för ändamål som författaren inte själv råder över innebär en etisk situation och ställer krav på att vara varsam med tolkningar. När jag gav uppgiften till studenterna fick de veta att det var deras tankar och funderingar om utmaningen de valt att berätta om som var intressant. Eftersom min önskan var att berättelserna skulle befinna sig nära den upplevda situationen poängterades att syftet inte var att skapa välformulerade litterära texter. Utdragen från olika berättelser som presenteras i uppsatsen för att illustrera olika tematiseringar har inte ändrats från sin ursprungliga form. Vad som vid några tillfällen tagits bort är när gymnasieskola och skolklass blivit benämnt i berättelsen.

STRUKTURALISTISK AKTIVITET

I berättelserna har socionomstudenterna fångat in erfarenheter av utmaningar i möten med gymnasieklasserna. Genom berättelserna har erfarenheterna strukturerats. I de teoretiska utgångspunkterna refererade jag till Ferdinand de Saussure och språket som ett socialt, styrande system. Tankarna har varit inflytelserika för strukturalistiskt perspektiv på relationen mellan människan och hennes omvärld. Att språket är socialt förstås genom att tecknet inte kan förstås utan teckensystemet, som både den som producerar och tolkar tecknet har tillgång till och kunskap om. Med att det är styrande förstås att även om jag kan uttrycka mig konstigt och ibland svårförståeligt följer jag ändå regler. Min förmåga att följa språkets regler sker inte genom att jag innan jag uttrycker en mening formulerar den medvetet, innan jag så att säga låter den komma ut. Tanken om ett utanför individen existerande regelsystem som fungerar bortom vår kontroll och som är bestämt av sociala regelsystem bildar kärnan för det strukturalistiska perspektivet (Carlshamre, 1995). I förordet till *Kritiska essäer* skriver Roland Barthes: *Mitt tal kommer nödvändigtvis ur ett språk* (Barthes, 1967).

Det innebär att meningen som framträder i en text inte är skapad av en enda människa. Vad den som använder språket åstadkommer är underkastat förutsättningar för betydelser, former som fylls av världen genom språket. När tecknet relaterar till *begreppet* om fenomen och inte till konkreta fenomen framträder möjligheten att förstå teckensystemet som ett självständigt och självtillräckligt betydelsystem. Tecken kan uttrycka betydelse oberoende av den yttre verkligheten. Det viktigaste teckensystemet utgörs av språket och i språket sätts tecken samman till texter. Det sker enligt bestämda regler, koder. Genom att tecknet är arbiträrt, tillfälligt och bestämt konventionellt, samt lösgjort från att vara en direkt referens till den yttre verkligheten skapas möjligheten att fokusera på texten som självständig enhet. Det blir en koncentration på den autonoma texten (Tönnessen, 1998).

Som metod för att analysera berättelserna har jag valt att pröva att läsa berättelserna strukturalistiskt. Viktigaste inspirationskällan för att ta mig an det empiriska materialet på detta sätt är en artikel av Roland Barthes (1975b), *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative*. Artikeln publicerades första gången i *Communications*, 8 (1966), *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Artikeln presenterar inte en färdigutvecklad modell, utan ett ramverk. Att läsa strukturalistiskt är med referens till Tzvetan Todorov att undvika att använda en i förväg given teori som kan medföra att tolkning då leder fram till en redan förutbestämd sanning, att slutstationen för tolkningsprojektet redan är känd på förhand. Mot detta kan ställas en mer operationell tolkning, där resultatet inte är givet, eftersom operationerna och deras utformning är i fokus (Johansson, 2005).

I essän *Strukturalistisk aktivitet*, skriver Barthes (1967) att strukturalistisk reflektion skiljer sig från andra reflektionsmetoder, eftersom den ägnar begreppsparet *betecknande - betecknad* uppmärksamhet. Barthes framhåller i linje med titeln på essän att strukturalism är aktivitet. Aktiviteten är att rekonstruera föremål på sådant sätt att rekonstruktionen åskådliggör regler som bestämmer föremålets sätt att fungera, dess funktioner. Den *strukturnala* människan fångar in ett stycke verklighet och plockar isär det för att sedan sätta samman det igen. Strukturen som skapas är en efterbildning av det infångade, som tillsammans med reflektionen syftar till att få något nytt att uppträda som är begripligt på ett mer generellt plan. Första uppgiften är att bearbeta texten för att finna fragment, teman, vilkas skiftande position frambringar en viss mening i relation till andra textfragment. Spjälkningsförfarandet ger ett utspritt tillstånd av enheter som på en formnivå är identiska och samtidigt kan innehållet variera. När enheterna är utspridda blir projektet att finna associationsregler mellan dem. Regelmässigheten hos enheterna får texten att framstå som strukturerad och därmed betydelsebärande. Sammanfogandet är inte reell eller rationell utan syftar till att vara funktionell. Ett tolkningsförfarande som innebär ett sökande efter mening i vad som producerats. Strukturalismen ägnar uppmärksamheten till den ständigt skapande verksamhet av mening och betydelser som människan ägnar sig åt. Barthes benämner det *betydelsfabrikation* och menar att strukturalismen är en aktivitet för att frambringa identitet mellan skapandet och det skapade, samt att strukturalismen är en *form* där det handlar om att pröva giltighet, inte sanning (ibid).

Att läsa berättelserna strukturalistiskt är en bearbetande aktivitet av relationen mellan *betecknande - betecknad*. Socionomstudenternas berättelser är ett *betecknande* av situationerna som är det *betecknade*. Betecknandet är ett konstituerande av specifika betydelser som blir meningsskapande för sammanhanget Unga möter Unga. Vad studenterna väljer att berätta kan förstås som nuets dynamik där det utvalda blir medvetet och står i relation till vad som vill uppnås, vad som är meningsfullt i situationen (Polkinghorne, 2000).

Genom strukturalistisk aktivitet kommer berättelserna att delas upp i betydelsebärande enheter. När struktureringen är gjord kan fragmenten utforskas med syfte att finna generella betydelser för att öka förståelsen av situationen. Syftet med studien är att utforska samspelssituationer för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande. Det är socionomstudenterna som befunnit sig i olika situationer och det är deras upplevelser och erfarenheter som översätts till skriven text. Att skriva en berättelse om något upplevt innebär en distansering där meningsskapande sker utifrån de kontextuella förutsättningar som språket och berättandet tillhandahåller. Ett strukturellt läsande av berättelserna ger möjligheter att utforska *betydelsfabrikationen* för meningsskapande och lärande som socionomstudenterna valt att uppmärksamma med utgångspunkt från sina erfarenheter.

Nedan beskriver jag den strukturalistiska läsning utifrån det ramverk som Barthes (1975a) presenterar i artikeln *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative*. För att tydliggöra den strukturella aktiviteten exemplifierar jag med hjälp av en av socionomstudenternas berättelser. Först presenterar jag berättelsen i ursprungligt och helhetligt skick för att läsaren ska få en uppfattning om karaktären på berättelserna som använts.

En berättelse

Något som jag har tyckt blivit framträdande i mötet med ungdomarna är hur mycket som verkar ha förändrats de senaste åren vad gäller ungas syn på kärlek, sex, kön/genus och relationer. Jag har flera gånger blivit förvånad och ibland nästan lite besviken över hur lite stereotypa elevernas värderingar har varit när vi t.ex. har gjort heta stolen och fyra hörn. Det är självklart positivt att ungdomarna har en mer nyanserad syn på nämnda teman men det känns lite som att vi har utgått ifrån något annat när vi förberett övningarna. Vi har dock blivit bättre på att anpassa oss efter de olika klassernas nivåer, speciellt i de senaste mötena.

Jag trodde som sagt att ungdomarna överlag skulle vara mer fördomsfulla och traditionella i sin syn på tjejer, killar och sex, och till exempel tycka att killar är mindre romantiska än tjejer och att tjejer är mindre intresserade av sex än killar. I flera av klasserna har framför allt killar visat en mindre traditionell syn på sådant än vad jag väntade mig. Förmodligen är det ett tecken på att jag har en aningens fördomsfull bild av killar i gymnasieåldern. Kanske lyser detta igenom och kanske känner ungdomarna att de vill förvåna oss och i vissa fall imponera lite på oss genom att uttrycka annat än det som de känner igen som stereotyp.

I nästan alla grupper vi mött har det funnit några killar som har velat framstå som de mogna. Detta har inte alltid varit desamma som de som verkar vara klassens "coola". Jag tycker det är kul att det är så eftersom det ger chans åt andra att få stå lite i rampljuset. Men jag kan också tycka att det är lite jobbigt att se hur det för andra är väldigt jobbigt att uttrycka en åsikt om det vi tar upp. Speciellt när det är personer som verkar ha dålig självkänsla överlag. Emellanåt har jag dock blivit positivt överraskad när vi har stått i smågrupper och diskuterat eftersom även de som hållit sig i skymundan då trätt fram ibland. Jag tror det kan vara stärkande för dem att få visa att de har en åsikt och att vi visar att vi är intresserade av den och av att förstå hur de tänker. Då har vi chansen att visa dem att vi lyssnar lika mycket på alla och att ingens åsikt är bättre eller sämre än någon annans.

Fast det kan ju förstås vara svårt när åsikter som vi inte alls håller med om kommer fram. Jag har försökt att inte argumentera emot men ändå ifrågasätta i sådana fall. Det kan ju fungera och skapa en intressant diskussion men det har hänt att jag har känt att den vars uttalande jag ifrågasatt blir lite stött och genast drar sig tillbaka. Jag tror det beror på det lilla övertag som vi ju ändå har med vår utbildning och i o med att vi är lite äldre. Det är svårt att betrakta varandra som likar, även om jag tycker det är upp till oss att försöka möta ungdomarna på deras nivå. Jag tror i och för sig att de också anpassar sig när vi är där och "skärper till sig" lite. Speciellt har det känts så i de rena killklasserna.

Det är som om vi får sätta normen istället för de jämnåriga tjejerna och då betar de sig annorlunda. När tjejer har funnits i grupperna så tycker jag många gånger att de har bidragit till en mer flamsig stämning och det har också varit mer typiskt killigt och tjejigt beteende som visats upp i de blandade grupperna. Kanske hade det kunnat vara givande att dela upp också de grupper som är blandade i rena tjej- och killgrupper. Fast å andra sidan tror jag det kan vara bra att de får se varandras ställningstaganden och att de får möjlighet att bemöta varandras fördomar om varandra.

Så vad händer då i mötet? Jag tror att det som sagt sker en slags ömsesidig anpassning mellan oss och ungdomarna. Vi har lärt oss mer och mer att tilltala dem på deras nivå och eftersom den inte ligger så långt ifrån vår vanliga nivå kan de möta oss en bit på vägen genom att försöka vara mindre så som de förväntas vara i mötet med varandra och i mötet med de vuxna. Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog där de kan hjälpa oss att vidga våra vyer och vi kan hjälpa dem att vidga sina. Men då krävs det att vi är beredda att stå tillbaka, bjuda på oss själva och inte låta vårt initiala överläge ta över. Om vi gör det tror jag det kan bli en slags förstärkning av skillnaderna mellan oss istället. Så att vi intar en slags ordentlig lärarroll och de blir de barnsliga eleverna. Detta tror jag kan ha varit vad som hände i den första ettan vi mötte. Då blev det en ganska oseriös stämning och vi fick koncentrera oss mer på att "hålla ordning" än på att öppna för dialog och skapa diskussioner. Jag tror inte enbart det berodde på att det var en "omogen" klass, som nog var min första förklaring till att det inte blev så bra. Utan också på att vi var ovana vid att prata med så unga killar, med den sociala bakgrunden de flesta verkade ha. Vi kanske inte gav dem chansen att visa att de kunde skärpa till sig och ta diskussionerna på allvar.

När vi mötte en liknande klass några klassbesök senare tyckte jag att det blev jättebra, kanske för att vi hade blivit bättre på att kompromissa med oss själva och möta dem på halva vägen. Vi hade då upptäckt hur vi kunde anpassa övningarna efter klassens sammansättning och beteende så att de blev mer intresserade av att delta. Och jag tror också vi hade blivit bättre på att mer ödmjukt bemöta det som ungdomarna uttryckte. Det skulle vara intressant att träffa den där första killethen igen och se om besöket blev mer lyckat.

STRUKTURALISTISK LÄSNING

Strukturalistisk litteraturteori är ett perspektiv som främst använts för analys av olika former av litterära texter och har rötter i Ferdinand de Saussures teori (Johansson, 2005). Att använda Barthes' (1975a) artikel som redskap för en strukturell analys av berättelserna i föreliggande studie är ett försök. Motiven bakom försöket är från utgångspunkten att berättelser kan förstås, *as an arrangement of sentences*, och har som språket en organisation av enheter och regler. Strukturen kan sökas i berättelserna på en induktiv väg, men eftersom berättelser finns i oräkneliga former blir det ett svåröverskådligt projekt. Genom att använda deduktiva procedurer kan hypotetiska modeller utformas med vilkas hjälp specifika berättelser kan utforskas. I strukturell analys av berättelser förstås meningssammanhangen genom fokus på berättelsens organisation. Tre olika beskrivningsnivåer presenteras i artikeln, med vilkas hjälp berättelsen struktureras. Den första nivån är *funktionsnivån*, den andra är *aktionsnivån* (handlingsnivån) och den tredje är *narrationsnivån*. På varje nivå finns element som rör ordningsföljden hur sekvenser och handlingar följer efter varandra och driver handlingen framåt, den syntagmatiska axeln. Barthes kallar dem *distributiva*. Samtidigt finns element som pekar mot och som ska förstås i relation till andra nivåer i texten. Sekvenser som handlar om valmöjligheter och reflektion. De elementen finner sin mening längs den paradigmatiske axeln och betecknas som *integrativa* inslag (ibid). Ovan presenterade berättelse kommer att användas för att förtydliga strukturen för läsandet.

Funktionsnivån

Utifrån ett strukturalistiskt perspektiv är berättelser uppbyggda av funktioner och det innebär att allt i någon form är signifikant, vilket medför att finns det en poäng i att definiera enheterna som utgör strukturen som bygger upp berättelsen. Vad som gör något till enhet är den funktionella karaktären för berättelsens olika fragment. Funktionens själ är som ett frö, skriver Barthes, som sås någonstans i berättelsen för att skördas någon annanstans. När föreningen av fragmenten sker har en berättelseenhet med ett visst innehåll och mening uppstått. Vid läsning av en text har vi lösa trådar aktuella. Vi inväntar att något ska bli förklarade. Tidigare erfarenheter av berättelser påverkar hur vi förväntar oss att företeelser ska bli förklarade, varför det är betydelsefullt att vara förberedd på att delarna kan sammanfalla på andra sätt än vi förväntat.

Barthes använder Ian Flemings James Bond för att exemplifiera. Exempel från Bondfilmerna i senare upplagor är när James Bond är hos Q och får ny utrustning. Som läsare/tittare förstår vi att någon gång längre fram i berättelsen kommer den specifika attiraljen att vara nödvändig för Bond för att komma ur någon knivig situation. Den som läser eller ser deckare kan föreställa sig att det är just här som författaren försöker gömma gåtan. Vissa företeelser skyltas medan andra passerar som bisatser. För socionomstudenterna handlade det varken om att skapa en fiktiv berättelse eller strävan att förvirra en läsare, men de har när de skriver sin berättelse förhållit sig till en struktur för att göra sin berättelse begriplig. Vad som kännetecknar socionomstudenternas berättelser är deras reflektioner om ett skeende. Berättelsen ovan inleds på följande sätt:

Något som jag har tyckt blivit framträdande i mötet med ungdomarna är hur mycket som verkar ha förändrats de senaste åren vad gäller ungas syn på kärlek, sex, kön/genus och relationer. Jag har flera gånger blivit förvånad och ibland nästan lite besviken över hur lite stereotypa elevernas värderingar har varit när vi t.ex. har gjort heta stolen och fyra hörn.

Berättarjaget vill uppmärksamma läsaren på att texten kommer att beröra berättarjagets föreställningar om gymnasieeleverna. Läsaren blir inbjuden och kan ana att berättelsen kommer att uppehålla sig vid temat och därmed bli nyfiken på vad som skapat förvåning och vad berättarjaget tror blivit förändrat.

För att visa hur en enhet kan sammanfalla på en annan nivå använder Barthes en sekvens från Ian Flemings roman när Bond befinner sig på Secret Service. Telefonen ringer och Bond tar upp *en av fyra telefoner*. Vad Barthes vill uppmärksamma är att *fyra telefoner* utgör något mer än en beteckning, denotation för just fyra telefoner. *Fyra telefoner* ska visa för läsaren att Secret Service är en organisation med teknik och byråkrati, något som är av betydelse för berättelsen som helhet. Fyra betyder inte bara ett antal utan får en vidare betydelse genom att peka ut något ytterligare, konnotation. (Något som naturligtvis får vara i åtanke vid exemplet är att Ian Flemings skrev detta i början av 1960 talet.) Fyra telefoner *denoterar* just fyra telefoner och vi kan föreställa oss bilden av dessa. Samtidigt *konnoterar* sekvensen ytterligare innebörder i kraft av sin denotation. När vi lyssnar till eller läser någons berättelse finns sekvenser där berättaren vill ge företeelser i berättelsen möjlighet till en *vidare* tolkning.

Jag trodde som sagt att ungdomarna överlag skulle vara mer fördomsfulla och traditionella i sin syn på tjejer, killar och sex, och till exempel tycka att killar är mindre romantiska än tjejer och att tjejer är mindre intresserade av sex än killar. I flera av klasserna har framför allt killar visat en mindre traditionell syn på sådant än vad jag väntade mig.

Berättarjaget visar fram att gymnasietjejer respektive gymnasiekillar konnoterar vissa specifika föreställningar, killar som mer intresserade av sex och tjejer mer romantiska. Användande av ordet *traditionella* refererar textens uttryck till andra texters betecknande av könsmönster och att dessa mönster vanligtvis blir betecknade som traditionella. Genom att se berättelsers struktur och hur fragment relaterar till varandra kan förståelse och analys av berättandet vidgas bortom den denotativa innehållsnivån.

Sekvenserna på funktionsnivån delas upp i *distributiva* och *integrativa*. *Integrativa funktioner* utgörs av indikatorer som är funktionella för berättelsen, men de är inte *funktioner* i bemärkelsen att föra berättelsen framåt. Indikationerna berör atmosfär, personporträtt och vad som hanteras i berättelsen. Sammanfallandet i enheter sker på handlings- eller narrationsnivån. Hur en atmosfär eller person presenteras kan indikera hur en situation på handlingsnivån kommer att förlöpa:

Förmodligen är det ett tecken på att jag har en aningens fördomsfull bild av killar i gymnasieåldern. Kanske lyser detta igenom och kanske känner ungdomarna att de vill förvåna oss och i vissa fall imponera lite på oss genom att uttrycka annat än det som de känner igen som stereotyp.

Berättarjaget presenterar delar av sitt personporträtt och tankar om eleverna i situationen. Läsaren får veta att berättarjagets egna fördomar kommer att granskas kritiskt och att det finns en undran om eleverna uppträder annorlunda i situationen. Barthes (1975a) skriver att exempelvis psykologiska romaner har en uppbyggnad där indikatorer har stor betydelse. Socionomstudenternas berättelser har en reflexiv karaktär och är skrivna ur subjektiv synvinkel. Mot den bakgrunden är det intressant hur berättarjagen hanterar reflexiviteten om osäkerhet och erfarenhetsbaserat lärande i berättelserna.

De *distributiva funktionerna* delas in i två undergrupper. Vissa fragment har till syfte att bilda enheter vars funktion är att föra berättelsen framåt medan andra fragment fyller ut ett skeende. Barthes benämner dem *cardinal functions* (kärnfunktioner) och *catalyses* (förloppsfunktioner). Kärnfunktionerna initierar eller löser en osäkerhet i berättelsen och har att göra med berättelsens framtidskridande. Ett berättelsefragment kan vara att en telefon ringer. Fragmentet öppnar möjligheter för två fortsättningar. Blir samtalet besvarat eller kommer telefonen fortsätta att ringa? Sammanbindandet av två kärnfunktioner är kronologisk och logisk. De följer efter varandra av konsekvens. Funktionerna skiljs åt mellan vad som är kärnfunktionens *konsekvensfunktion*, *what-is-caused-by* och vad som sker genom förloppsfunktionens *efterföljd*, *what-comes-after*. Kärnfunktionernas öppnande av en osäkerhet medför valmöjligheter. Valen som görs skapar en specifik berättelse, andra val skulle skapa en annan berättelsekedja och berättelsen skulle ta en annan vändning. Exempel på förändrade betydelsekedjor i berättelser har använts inom filmberättandet. I *Sjätte sinnet* är det fram till slutet dolt att huvudpersonen redan är död. I *De misstänkta* framgår i slutet av filmen att berättelsen som spelats upp är fiktiv och en sammanfogning av strödda minneslappar och andra textbitar på en anslagstavla.

Att reflektera över något är att pröva hur något är möjligt, att hålla upp en möjlig spegelbild av ett skeende. Ibland, när osäkerhet uppstår eller något inte till fullo är nödvändigt att vara på ett visst sätt, kan flera alternativ prövas. Kärnfunktionen består av två delar och det första fragmentet kan förstås som en avsändare i texten som sedan når en mottagare, ett annat fragment och tillsammans skapar de en funktionell helhet. Fragmenten hålls isär med hjälp av förloppsfunktioner som separerar momenten i berättelsen, men som samtidigt leder berättelsen fram mot ett enhetskapande.

Förloppsfunktionerna öppnar upp områden av säkerhet, spänning, undran osv. för läsaren. Om en kärnfunktion tas bort eller förändras skapas en annan och förändrad berättelse. Skulle förloppsfunktionerna tas bort eller förändras uppstår en annan *diskurs*. I socionomstudenternas berättelser innebär förloppsfunktionerna ett relaterande till läsaren. I nedanstående utdrag från berättelsen ställer berättarjaget en fråga som sedan besvaras, vilket är ett uttryck för att berättarjaget visar sitt reflekterande för läsaren för att förklara något som kan relateras till berättelsens tema om förändring av föreställningar:

Så vad händer då i mötet? Jag tror att det som sagt sker en slags ömsesidig anpassning mellan oss och ungdomarna. Vi har lärt oss mer och mer att tilltala dem på deras nivå och eftersom den inte ligger så långt ifrån vår vanliga nivå kan de möta oss en bit på vägen genom att försöka vara mindre så som de förväntas vara i mötet med varandra och i mötet med de vuxna. Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog där de kan hjälpa oss att vidga våra vyer och vi kan hjälpa dem att vidga sina.

Förloppsfunktionerna är för sin existens beroende av kärnfunktionerna, men det omvända är inte nödvändigt. Kärnfunktionerna är sammanbundna med varandra genom en solidarisk relation. Solidariteten mellan funktionerna definierar berättelsens struktur och utgör ledtrådar till att förstå berättelsens intrig. En kärnfunktion utgör en sekvens som kan förstås som en *potentially incomplete logical unit*, genom att vara rättfärdigad i den aktuella kontexten av berättelsen, men samtidigt en del av och rotad i en vidare kontext, som utgörs av berättelsen som helhet.

Handlingsnivån

På handlingsnivån är karaktärerna och handlingarna som utförs i berättelser i fokus. Karaktärer är en utmaning för strukturalistiskt perspektiv. Svårigheterna med karaktärerna handlar om frågan om subjektet. Vem är subjektet och hur kan en modell skapas som omsluter karaktärer och hanterar att subjekt har sig själv som objekt för sina handlingar. På handlingsnivån utgår Barthes (1975a) från A J Greimas' *aktantmodell*. De grundläggande karaktärerna, *handlingsfunktionerna*, är sex till antalet och ordnade i tre par. Mellan de tre oppositionella paren som befinner sig på olika axlar existerar tre skilda relationer. Mellan subjekt-objekt, som befinner sig på *projektaxeln* finns en *begärsrelation*. Avsändare-mottagare är på *kommunikationsaxeln* och mellan dem finns en *kommunikativ relation*. Hjälpare-motståndare, som även kan benämnas med motsatsparet medel-hinder handlar om *konfliktaxeln* och relationen är en *förhandlingsrelation*, där det existerar någon form av prövning eller utmaning i berättelsen. I socionomstudenternas berättelser blir begärsrelationen vad berättarjaget strävar efter att uppnå i berättelsen, projektet. Den kommunikativa relationen handlar om för vem projektet ska genomföras och vem eller vad hanterandet av utmaningen gagnar. Prövningen som befinner sig på konfliktaxeln handlar om vilken utmaning som berättarjaget (socionomstudenten) identifierar och hur och med vilka medel eller hjälp den hanteras för att göra projektet möjligt.

Att strukturerandet av en berättelse utifrån ovanstående resonemang kan vara komplext kan exemplifieras med hjälp av filmen *Shrek*. *Subjekt* är Shrek. *Objekt* är att hämta Prinsessan eller alternativt få lugn och ro i träsket. *Avsändare* är Prinsen, som även är *mottagare*. *Motståndare* är Draken, som sedan blir hjälpare. *Hjälpare* är Åsnan. Den som är bekant med filmen om Shrek vet att berättelsen förändras. Shrek blir förälskad i Prinsessan och hon blir objekt för Shreks strävan och en ny begärsrelation uppstår. Därigenom är Prinsen inte längre mottagare utan motståndare och en ny konfliktrelation skapas mellan Shrek och Prinsen.

Prövningen och förhandlingsrelationen åskådliggörs i dialogen mellan Åsnan och Shrek, som genom att begäret förflyttats till Prinsessan får sig själv, som ett ”något motbjudande träskmonster” som motståndare. I berättelser där syftet är fånga läsare/tittare är dramaturgiska grepp för att komplicera intrigen av betydelse, vilket inte är syftet med socionomstudenternas berättelser.

I den presenterade berättelsen kan följande handlingsfunktioner urskiljas: Subjektet är berättarjaget: *Jag har flera gånger blivit förvånad*. Objektet som subjektet strävar efter, begärsrelationen, blir skapandet av en jämlik dialog: *Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog*. Avsändare framträder inte tydligt, men kan läsas vara det *vi*, som är Unga möter Unga-gruppen: *Jag tror det kan vara stärkande för dem att få visa att de har en åsikt och att vi visar att vi är intresserade av den och av att förstå hur de tänker*. Mottagare är ungdomarna: *Det är svårt att betrakta varandra som likar, även om jag tycker det är upp till oss att försöka möta ungdomarna på deras nivå*. Mellan Unga möter Unga-gruppen och eleverna finns kommunikationsrelationen. Prövningen eller utmaningen berättarjaget identifierar handlar om berättarjaget själv: *Förmodligen är det ett tecken på att jag har en aningens fördomsfull bild av killar i gymnasieåldern*. Vad som hjälper berättarjaget är mötet med gymnasieeleverna: *självkänt positivt att ungdomarna har en mer nyanserad syn*. Prövningen det som förhandlas blir relationen mellan berättarjagets fördomar och vad eleverna presenterar.

Narrationsnivån

Narrationsnivån handlar om relationen mellan berättaren och läsaren inom berättelsen. Ett *jag* och ett *du* som förutsätter varandra. En berättelse kan inte äga rum utan en berättare och en lyssnare, eller läsare. I en berättelse finns koder där närvaron av berättare och läsare kan upptäckas. Berättaren framträder tydligare än läsaren. *Jag* används oftare än tilltalet *du* i en berättelse. Läsarens närvaro i texten kan urskiljas när berättaren stannar upp för att tala om fakta och företeelser hon eller han känner till, men att informationen ges till en föreställd läsare.

Det strukturalistiska perspektivet frångår tanken att författaren är ett subjekt och att berättelsen är instrumentellt uttryck för detta subjekt. *The one who speaks (in the narrative) is not the one who writes (in real life) and the one who writes is not the one who is*. (Barthes, 1975a, sid. 261). Barthes gör en uppdelning mellan personen som fattat pennan för att skriva en berättelse och berättaren, som ett opersonligt allvetande medvetande, som framträder i texten. Såväl karaktärerna som berättaren i berättelsen är *pappersvarelser* (ibid.). När socionomstudenterna skriver om en utmaning och prövning i Unga möter Unga skapar de en berättelse där de gör sig själva till ett objekt att reflektera över. Genom berättelsens struktur skapas ett sammanhållet sammanhang där det som kan varit oförutsägbart, komplext och diffust görs begripligt ur berättarjagets perspektiv. Försöket att använda strukturalistisk analys av berättelserna är möjligheten att urskiljandet av berättelsefragmenten på funktionsnivån och handlingsnivån uppmärksammar processen för begripliggörandet. Metoden kan göra det möjligt att utforska vad socionomstudenterna uppmärksammar som betydelsefullt för en kontextuell förståelse av situationen och vilket erfarenhetsbaserat lärande som sker mot den bakgrunden.

Metodens genomförande, Läsningar

Syftet med studien är att utforska hur socialt arbete utövas utan kunskapssäkerhet. En situation där detta kan tydliggöras är när vi står inför ett sammanhang där vi kommer att göra nya erfarenheter. Mot den bakgrunden utgörs uppsatsens empiri av berättelser från socionomstudenter som deltagit i Unga möter Unga. Deras förståelseskapande och erfarenhetsbaserade lärande av samspelssituationerna med gymnasieeleverna står i fokus. Den aktuella terminen deltog 23 socionomstudenter i Unga möter Unga. Alla skrev berättelser och deltog i storytelling dialogerna. Samtliga berättelser har blivit lästa med utgångspunkt från den presenterade metoden. Tolv berättelser där beskrivningarna var täta och informationsrika har valts ut till material för uppsatsen.

Socionomstudenterna har berättat om sina erfarenheter och deras berättelser möter en given struktur. Den valda metoden vilar på det ramverk Barthes (1975a) presenterar, vilket innebär att jag gjort flera läsningar. Strukturell aktivitet består av två huvudsakliga uppgifter, att urskilja strukturerande enheter och att sedan sammanfoga dessa med en strävan att urskilja meningsskapande och följande läsningar har genomförts utifrån ett strukturellt perspektiv:

Första läsningen: Kärnfunktion. Andra läsningen: Avsändare-mottagare, kommunikationsrelation. Tredje läsningen: Subjekt-objekt, Begärsrelation. Fjärde läsningen: Motståndare-hjälpare, förhandlingsrelation. Femte läsningen: Förloppsfunktioner

Vid läsningarna på de olika nivåerna har berättelsefragmenten som var signifikanta med utgångspunkt från aktuellt tema klippts ut ur texten och sammanställts i tabeller. Berättelsefragmenten har sedan blivit lästa vid sidan av varandra för att finna mönster. Uppgiften var att söka efter möjligheter för sammanfogande där mer generaliserbara betydelser kunde framkomma för att förstå vilket meningsskapande som sker i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar.

RESULTAT

De fem läsningarna av berättelserna där fokus varit att urskilja berättelsesekvenser som varit funktioner utgör den sönderdelande aktiviteten och är relaterade till uppsatsens två första frågeställningarna: Vilka utmaningar berättar socionomstudenter att de upplevt i mötet med gymnasieeleverna och Hur bemöter och hanterar socionomstudenterna utmaningarna som uppkommer? Den tredje frågeställningen: Vilken praktisk kompetens av meningsskapande utvecklar socionomstudenterna genom det erfarenhetsbaserade lärandet? Relateras till den sammanfogande aktiviteten.

Kapitlet är disponerat med utgångspunkt från läsningarna. De olika berättelsesekvenserna har lyfts ur berättelserna och presenteras i tabeller. Efter varje tabell följer en sammanfattning. Den andra delen av kapitlet ägnas åt den sammanfogande aktiviteten. Strävan har varit att skapa en fördjupad bild av meningsskapande och erfarenhetsbaserat lärande. För tydlighet och överskådlighet för läsaren använder jag där citat från vissa berättelser mer frekvent.

Första läsningen: Kärnfunktion

Studenterna instruerades att skriva en berättelse ur jag-perspektiv om något de upplevt vara en utmaning. Några andra formkrav för struktureringen av berättelsen gavs inte. Att i berättelsens form återge upplevelser är en konstruerande process som ger berättaren en möjlighet till ökad förståelse av erfarenheterna. Under processen sker betydelsefabrikation av socionomstudenterna genom deras berättelser. Berättande är att organisera erfarenheter, där betecknandet blir sammanhangskapande.

Utmaningen, vad berättarjaget kommer att hantera, framträder i berättelserna genom kärnfunktionernas öppnande av en osäkerhet där läsaren inbjuds till en frågeställning, eller undran om något. Berättarjaget står inför valmöjligheter. Valen som görs skapar en specifik berättelse. Kärnfunktionerna är sammanbundna med varandra genom en solidarisk relation och varje berättelse kan sammanfattas för att uttryckas genom ett grundläggande kärnfunktionspar (Barthes, 1975a). Kärnfunktionen initierar något som berättelsen kommer att hantera. För att förstå intrigen berättelsen skapar blir kärnfunktionsparet det som binder samman början med slutet av berättelsen. Studenternas berättelser har en reflexiv karaktär. När kärnfunktionerna urskiljs vid läsningen av berättelserna framträder den utmaning som berättarjaget ger störst berättarutrymme, intrigen som berättarjaget engagerar sig i. I tabell 1, finns berättelsernas kärnfunktioner uppställda och den intrig som berättelsen hanterar.

Tabell 1. Kärnfunktionsfrågan – Kärnfunktionssvaret – Intrigen

	Kärnfunktionsfrågan	Kärnfunktionssvaret	Kärnfunktion/Intrigen
1	<i>Jag tänkte först och främst att det troligtvis skulle bli en provning då mina erfarenheter sade att killar som nyligen kommit upp till gymnasiet kan vara relativt barnsliga. Dessutom hade jag uppfattningen att det kan bli ett visst förhållningssätt och en särskild jargong i killklasser som inte alltid tillhör det mer mogna slaget.</i>	<i>De visade varandra respekt och lyssnade på allas åsikter. Vi fick igång mycket goda diskussioner och utvärderingen visade att de tyckte det var intressant att ta del av varandras åsikter och kunskaper. Min poäng är att visa på så otroligt härligt det är att få sina föreställningar, eller rättare sagt fördomar, krossade.</i>	Berättarjaget ställer frågan om hennes föreställningar om killar i gymnasieåldern kommer att besannas? Och hur dessa fördomar om hur killar är måste ifrågasättas, eftersom hon gör andra erfarenheter.
2	<i>Även "hon" som jag tänker på just nu. Jag kände på mig att detta kunde vara ett forum för henne att få reda på lite mer, nyfikenheten syntes hos henne. Men jag fick samtidigt känslan av att det hängde skam känslor över henne.</i>	<i>Samtidigt tycker jag att det gav en väldigt klar signal om att jag faktiskt tycker att det är okej att prata om sex eftersom jag själv är ute i skolor och pratar med andra människor om detta. Jag kan tänka mig att det påbörjades några funderingar hos henne.</i>	Kärnfunktion: Hur hantera mötet med någon från en kultur där man vet av egna erfarenheter att det är svårt att tala om sexualitet? Och att genom att visa att det är möjligt skapa funderingar,
3	<i>Jag har flera gånger blivit förvånad och ibland nästan lite besviken över hur lite stereotypa elevernas värderingar har varit.</i>	<i>... vi kunde anpassa övningarna efter klassens sammansättning och beteende så att de blev mer intresserade av att delta. Och jag tror också vi hade blivit bättre på att mer ödmjukt bemöta det som ungdomarna uttryckte.</i>	Hur hantera att föreställningar om gymnasieungdomarna inte stämmer? Att det blir ett ifrågasättande av den egna bilden av ungdomarna och att få förändra sig genom erfarenheterna.

4	<i>Jag har alltid tyckt att det har känts jobbigt och lite ångestfyllt att prata inför en grupp, men där och då tyckte jag bara att det skulle bli kul.</i>	<i>Jag har fått uppleva att detta som tidigare känts ångestfullt, omvänt till något kul och spännande, något som jag sett fram emot att göra. Jag tror dessutom att jag gjort det bra och att jag genom att fortsätta med detta kan bli ännu bättre. Det känns väldigt kul!</i>	Frågan om hur det kommer att vara att stå inför grupper, eftersom det tidigare upplevts ångestfullt? Och berättelsen leder fram till att de nya erfarenheterna möjliggjort ett nytt sätt att möta grupper.
5	<i>Av utvärderingarna visste jag inte vad vi kunde vänta oss men förmodligen skulle de pålästa anse att input var lika med noll men ge oss höga betyg för underhållningsvärde.</i>	<i>"Kanske att jag lärde jag mig inte så mycket nytt, men nu vet jag i alla fall aldrig behöver oroas för att vara ensam om min åsikt, att det ofta finns någon annan som känner såsom jag". Hos tjejen som skrev utvärderingen vilar känslan förhoppningsvis kvar.</i>	En undran om Unga möter Unga kan göra någon skillnad, eller bara vara en underhållande stund? Och att utvärderingar från eleverna visat att betydelsen kan vara mer vidare och att samtala medför en erfarenhet om att inte vara ensam
6	<i>Det var en tuff attityd bland eleverna i klassrummet och en ovilja att behöva var där spred sig i några delar av eleverna i det litet för lilla varma och syrefattiga klassrummet...</i>	<i>Man är så medveten som socionom student att ha ett öppet sinne och att man ej ska generalisera osv. men ändå gör man detta. Det är en förberedelse man gör inför något man ska möta, på ett sätt är förförståelsen ett hjälpmedel men kan också begränsa ens tankesätt.</i>	Kärnfunktion: Vad kommer att hända när det finns ovilja, tuff grupp attityd och dåligt med syre? Och att det är möjligt att någon gör det oväntade som förändrar ens föreställningar.
7	<i>De förkunskaper vi hade om just den här klassen innan besöket hos dem var begränsade, vi visste inte så mycket mer än att flera av eleverna i klassen hade olika grader av inlärningsproblematik.</i>	<i>I efterhand har jag tänkt på den här klassen och insett att där många andra klasser känts lika gällande inställning och uttryck, var den här klassen inspirerande på ett helt annat sätt. Det var inte de stereotypiska tonåringar vi mött under andra tillfällen, det var helt egna personligheter, där man kände att de inte rättade sig efter några mallar.</i>	Hur kommer det vara att möta en annorlunda klass, där de fått veta att eleverna har inlärningsvårigheter? Och att klassen visar sig inte bara vara annorlunda på ett kanske förväntat sätt, utan ger andra erfarenheter.
8	<i>Förutsättningarna kändes redan från början ganska långt ifrån ultimata. Jag var dessutom lite förbannad från förmiddagens träff och kände att mitt tålmod för en liknande situation inte skulle vara långt. Första intrycket av gruppen var att det skulle bli en tuff uppgift med en okoncentrerad och stökig grupp.</i>	<i>Vi i gruppen har lärt oss lite nytt efter varje gång och blivit bättre på det vi gör. Även om det aldrig är kul med en så obekvämlig och jobbig situation som i träff två så tycker jag att det är just sådant som man lär sig bäst på. Det är då man funderar över vad man gjorde, vad man kan ändra och hur det ska bli bättre nästa gång.</i>	Hur kommer det att bli i mötet med en klass som ger intryck av att vara stökiga och okoncentrerade och dessutom ha med sig jobbiga erfarenheter från ett tidigare möte? Och berättelsen leder fram till att svåra möten skapar reflektion och därigenom läroprocesser.
9	<i>Det var dock något som kändes som en lite försiktig, nästan trevande, stämning i klassen och det verkade inte bero på (i alla fall inte helt och hållet) att vi i gruppen själva var nya på fältet.</i>	<i>På det stora hela lärde händelsen i alla fall mig, och jag tror även mina gruppkamrater, att man kan ta lite extra tid till att reflektera lite över gruppen man möter under tiden man håller på. Det krävs inte många minuter till att känna efter stämningen i klassen.</i>	Hur hanteras mötet med en klass där stämningen är försiktig, nästan trevande stämning och det är oklart vad den beror på? Och betydelsen av att möjliggöra interaktion för att skapa något annat.

10	<i>Det första som mötte oss i korridoren utanför klassrummet var gnäll från flera elever om att de hade haft lång håltimme. Det suckades och stönades och mitt första intryck var att klassen var rätt trött. Det var ju ändå eftermiddag, tänkte jag, så det är ju inte så konstigt. Det blir säkert bättre när vi väl kommer igång.</i>	<i>Jag lärde mig också mycket om mig själv efter denna händelse, jag lärde mig att jag kan stå upp mot sådana här personer och att jag kanske måste lita mer på mina instinkter, som i detta fall var att mer tydligt visa att sånt här beteende inte är okej.</i>	Hur hanteras ett möte med en klass som redan från början verkar ointresserade? Vid reflektion framkommer att lösandet av den inledande frågan blir att en förberedelse har begränsningar och en nödvändighet av att vara aktiv i mötet och lita på instinkter.
11	<i>Det var en SH-klass med ganska jämn fördelning mellan killar och tjejer. Jag minns att jag kände att detta var den första klass som jag kunde identifiera mej med eftersom jag också gick SH och de andra klasser vi varit i tidigare varit mycket dominerade av killar.</i>	<i>Vi kan inte bete oss på samma sätt i alla klasser eftersom alla klasser är så olika, detta medför att de första minuterna i en ny klass är lite osäkra och röriga. Det är också mycket viktigt att se igenom dessa klasskillnader och nivåer och se de enskilda eleverna inte de stereotyper eller samhällsklasser som de representerar.</i>	Hur kommer det att bli att möta en klass, där likhet anas av berättarjaget? Och betydelsen av att reflektera över olikheter i samhället blir av vikt.
12	<i>Jag hade förväntningar på mig själv att klara av att visa mig säker på det jag gjorde, men var ändå medveten om att situationen var ganska oförutsägbar då man inte hade en blekaste aning om hur klassen skulle bete sig. Jag hade ändå en tanke om att det skulle kunna vara en "stökig" klass.</i>	<i>Jag funderar på om man istället, hade träffat en sådan här klass i slutet och om man då hade reagerat annorlunda. Jag tror att jag själv blir lite säkrare för varje gång... man har såhär i efterhand kunnat känna av klimatet i klasserna man träffat och kunnat anpassa sitt eget beteende beroende på situationen.</i>	Hur hantera förväntningarna på att möta en det oförutsägbara och en stökig klass? Och reflekterandet över hur det påverkar, men att erfarenheterna ger möjlighet till utveckling av kompetensen.

Några kärnfunktioner handlar om hur berättaren i mötet med klassen skapar en intrig där de egna fördomarna sätts i centrum. Det kan handla om genusperspektiv gentemot killar respektive tjejer, eller gymnasieungdomar generellt. Intrigen innebär ett ifrågasättande av de egna föreställningarna. Andra kärnfunktioner visar hur mer personliga föreställningarna aktiveras i den aktuella situationen. Som exempelvis att utmana tidigare erfarenheter av att stå inför en grupp eller att relatera den egna bakgrunden och identifiera sig med någon i klassen. Några kärnfunktioner vänder sig mer ut mot den aktuella klassen. Kommer Unga möter Unga göra någon skillnad, eller bara vara en underhållande stund? Berättarjagen i dessa berättelser ägnar uppmärksamheten till hur mötet påverkar den aktuella gruppen, som exempelvis att eleverna visat att betydelsen kan vara mer vidare och att samtala medför en erfarenhet om att inte vara ensam. Eller hur klassen förändras under samtalen och övningarna och hur interaktionen med klassen gör skillnad. Vissa av kärnfunktionerna reflekterar över hur det är att möta en grupp som inte vill samarbeta. Det kan handla om hela klassen eller hur vissa elever påverkar och styr processerna på ett sådant sätt att berättarjaget får hantera egna känslor av irritation och besvikelse i mötet. Det finns samtidigt en inställning av att möten av detta slag blir betydelsefulla just genom att vara svårbemästrade, vilket leder till reflektioner om hur man som samtalsledare kan påverka och att den egna utvecklingen möjliggör tryggare inställning och ökad förmåga att hantera svårigheter som kan uppkomma. Kärnfunktionerna visar fram utmaningarna och konklusionen för utmaningen.

Andra läsningen: Avsändare – mottagare – kommunikationsrelation

Tabell 2. Avsändare – mottagare – kommunikationsrelation.

	Avsändare	Mottagare	Kommunikationsrelation
1	<i>Two gånger har min Unga möter unga- grupp varit ute i klasser med enbart killar.</i>	<i>Det är härligt att se elever som vågar stå upp för vad de tycker även om det går emot majoriteten.</i>	Unga möter Unga gruppen är avsändaren som möter elever med syftet att kommunikationen ska skapa förutsättningar för utbredd delaktighet i samtalet.
2	<i>så tittade vi lite på utvärderingslapparna eftersom det alltid är kul och se vad de tyckte om oss och om hela "grejen".</i>	<i>Det är så mycket man får höra i media och runt om i samhället och ungdomarna behöver en förklaring och någon att bolla funderingar med.</i>	Hela grejen sammanfattar vad som är avsändare och mottagare är ungdomarna och kommunikationen handlar om att skapa möjligheter för reflektion i det allmänna bruset av information
3	<i>Vi kanske inte gav dem chansen att visa att de kunde skärpa till sig och ta diskussionerna på allvar.</i>	<i>När vi mötte en liknande klass några klassbesök senare tyckte jag att det blev jättebra, kanske för att vi hade blivit bättre på att kompromissa med oss själva och möta dem på halva vägen.</i>	Kommunikationsrelationen lyfter fram vikten av att skapa möjlighet för delaktighet från klassen. Av särskild betydelse är detta när gruppen uppfattas "svår".
4	<i>Igår hade vi våra första två klassbesök med Unga möter unga! Konstigt nog kände jag mig inte särskilt nervös.</i>	<i>Detta påminde oss om att vi måste bli tydligare med att klargöra att det inte är alla på gymnasiet (och i synnerhet inte när man bara går i ettan) som har haft sex eller samlag, så att de oerfarna inte behöver känna att de är ensamma eller utpekade.</i>	Kommunikationsrelationen handlar om att vara lyhörd för att möta klasserna utifrån deras situation/behov och att det möjliggör kommunikation.
5	<i>Genom Unga möter Unga kunde vi inte bara bidra med kunskap och elda på debatt, genom diskussionen kunde vi också om det ville sig väl ge resultat som var än viktigare för den</i>	<i>Den enskilde och hela klassen. Genom unga möter unga uppmuntrades uppenbarligen sammanhållning och nya sidor kunde visas hos dem som tog chansen att agera på ett sätt som avvek mot det invanda.</i>	Kommunikationsrelationen skapar en vidare betydelse för eleverna, eftersom klassen uppmärksammar behov att lära känna varandra vidare för att skapa sammanhållning.
6	<i>Unga möter Unga-gruppen hade gett henne mer än en kul stund att reflektera över värderingar och prata om sex och relationer.</i>	<i>Vi hade gett henne en stund då någon lyssnade på henne och tog emot hennes berättelse.</i>	Att situationer uppstår i kommunikationen mellan studenterna och eleverna där någon får ett ytterligare utrymme, med någon av socionomstudenterna.
7	<i>Visserligen hänvisade vi till ungdomsmottagningen och var på besök i klassen på uppdrag av denna, men det är ju också det som är den bakomliggande tanken med projektet</i>	<i>Samtidigt hade den här klassen kanske ännu fler frågor som de sökte svar på och vårt besök var viktigt av den anledningen ... Det var befriande att möta ungdomar som inte sa de saker som de trodde att vi förväntade oss att få höra</i>	Kommunikationsrelationen skapar möjlighet för studenternas lärande, när eleverna visar något annat än förväntat, vikten av att utrymmet finns.

8	<i>Vi i gruppen har lärt oss lite nytt efter varje gång och blivit bättre på det vi gör</i>	<i>Även om det aldrig är kul med en så obekvämlig och jobbig situation som i träff två så tycker jag att det är just sådant som man lär sig bäst på. Det är då man funderar över vad man gjorde, vad man kan ändra och hur det ska bli bättre nästa gång.</i>	När kommunikationsrelationen brister, blir det större möjlighet för lärande och reflektion.
9	<i>Redan under de första dagarna i projektet Unga möter Unga fick vi veta att vi skulle skriva och berätta om någon speciell upplevelse</i>	<i>På det stora hela lärde händelsen i alla fall mig, och jag tror även mina gruppkamrater, att man kan ta lite extra tid till att reflektera lite över gruppen man möter under tiden man håller på. Det krävs inte många minuter till att känna efter stämningen i klassen</i>	Att skapa en kommunikationsingång där eleverna får möjlighet redan från början att vara med och påverka situationen.
10	<i>Dagens första, och också vår allra första, lektion i projektet hade gått ganska bra.</i>	<i>Det är ju ändå tänkt att våra lektioner skall bli en rolig upplevelse för eleverna, men på grund av att en person inte kunde uppföra sig så gick det ut över hela klassen... Jag ångrade att jag inte hade gjort mer för att hantera situationerna som uppstod.</i>	Kommunikationssvårigheter som skapar reflektion om vad som kunde gjorts annorlunda.
11	<i>Jämför man denna tjej med de andra vi träffat på Unga möter Unga</i>	<i>Att vi har denna insikt om klyftorna mellan Göteborgs olika skolor medför även att vi har större förståelse och flexibilitet i det vi gör med ungdomarna.</i>	Uppmärksammande av skillnader skapar nödvändighet av flexibla förhållningssätt i kommunikationen
12	<i>Vi var helt slut och jag började fundera över om det skulle vara så här även i fortsättningen och om jag då skulle tycka att det här skulle ge mig något överhuvudtaget.</i>	<i>När det i en klass finns mycket engagemang känner man att man har gjort något både för eleverna och för sig själv. Jag funderar på om man istället, hade träffat en sådan här klass i slutet och om man då hade reagerat annorlunda?</i>	Lärandet i fokus, att olika svårigheter i kommunikationen skulle kunna överbryggas genom erfarenhet.

Genom att urskilja berättelsens avsändare och mottagare framträder kontextuella företeelser socionomstudenterna valt att uppmärksamma för att förtydliga situationen. Avsändare i berättelserna har i vissa fall olika språkliga uttryck för betecknandet, men vad som betecknas har samstämmighet med ord som *projektet*, *"hela "grejen"* och *Unga möter Unga* eller *ungdomsmottagningen*. I sammanhanget är *ett vi* vanligt, att gruppen själva är avsändare, något som är intressant, eftersom intentionen är att socionomstudenterna själva planerar och genomför unga möter unga. Mottagare i berättelserna betecknas med *ungdomarna* eller *gymnasieeleverna*. I några berättelser konkretiseras mottagarna av en specifik klass eller att det är en viss elev som urskiljs som mottagare.

Mellan avsändare och mottagare finns en kommunikationsrelation. I berättelsefragmenten där mottagaren identifieras definieras kommunikationsrelationens karaktär. Betecknandet visar hur berättelsens subjekt har hanterat uppgiften och hur utmaningen uppstått. I formuleringar som *Det är härligt att se elever som vågar stå upp för vad de tycker även om det går emot majoritetens* och *ungdomar som inte sa de saker som de trodde att vi förväntade oss att få höra*, framgår att kommunikationen är riktad mot en bred delaktighet i elevgruppen.

En delaktighetsskapande dialog möjliggör att bemöta att *ungdomarna behöver en förklaring och någon att bolla funderingar med*. Genom att gymnasieeleverna ges ett utrymme att delta i situationen blir Unga möter Unga gruppen uppmärksammade om *klyftorna mellan Göteborgs olika skolor medför även att vi har större förståelse och flexibilitet i de vi gör med ungdomarna*. Något som ger förutsättningar att förstå olikheter och som påverkar arbetet: *Detta påminde oss om att vi måste bli tydligare med att klargöra att det inte är alla på gymnasiet (och i synnerhet inte när man bara går i ettan) som har haft sex*. Kommunikationsrelationen handlar om att vara lyhörd, *vi hade blivit bättre på att kompromissa med oss själva och möta dem på halva vägen*, för att möta klasserna utifrån deras situation/behov och att det möjliggör kommunikation, som även kan få en vidare betydelse. *Genom unga möter unga uppmuntrades uppenbarligen sammanhållning och nya sidor kunde visas hos dem som tog chansen att agera på ett sätt som avvek mot det invanda*.

Ambitionen att upprätta en utvecklande dialog är inte möjlig i alla sammanhang, trots goda intentioner om det. *Det är ju ändå tänkt att våra lektioner skall bli en rolig upplevelse för eleverna, men på grund av att en person inte kunde uppföra sig så gick det ut över hela klassen... Jag ångrade att jag inte hade gjort mer för att hantera situationerna som uppstod*.

Samtidigt är det när klassen som är mottagare visar sig vara svår att skapa en trivsamt dialog med som en reflexiv hållning framträder, *en så obekvämt och jobbig situation som i träff två så tycker jag att det är just sådant som man lär sig bäst på. Det är då man funderar över vad man gjorde, vad man kan ändra och hur det ska bli bättre nästa gång*. Den reflexiva kompetensen kan även utvecklas till ett aktivt förhållningssätt, *att man kan ta lite extra tid till att reflektera lite över gruppen man möter under tiden man håller på. Det krävs inte många minuter till att känna efter stämningen i klassen*.

Tredje läsningen: Subjekt – objekt – begärsrelation

Att skapa sammanhang till meningsfull helhet är en mänsklig tolkningsstrategi. Berättande kan förstås som en grundläggande form för hur vi upplever, tänker, fantiserar och gör moraliska val med hjälp av narrativa strukturer som är anpassade till någon form av grundmönster (Adelswärd 1997). En distinktion mellan tre nivåer i en berättelse kan göras. *Texten* är framställningen som lyssnaren eller läsaren tar del av. *Berättelsen* är det som uppfattas som den grundläggande kärnan. *Det berättade* är händelser eller händelseförlopp som berättelsen återger (Hydén, 1997). Från ett strukturalistiskt perspektiv är inte författaren ett subjekt och berättelsen ett instrumentellt uttryck för detta subjekt. *The one who speaks (in the narrative) is not the one who writes (in real life) and the one who writes is not the one who is*. (Barthes, 1975a, sid. 261). Barthes gör en uppdelning mellan personen som fattat pennan för att skriva en berättelse och berättaren, som framträder i texten. När socionomstudenterna skriver om en utmaning skapar de en berättelse där de gör sig själva till ett objekt som de kan reflektera över, men som samtidigt är berättelsens subjekt. Berättelsens struktur skapar ett sammanhållet sammanhang där det som kan ha varit oförutsägbart, komplext och diffust görs begripligt ur berättarjagets perspektiv.

Tabell 3. Subjekt – objekt – begärsrelation

	Subjekt	Objekt	Begärsrelation
1	Berättarjaget: <i>I vissa klasser får man försöka arbeta lite mer för det medan andra helt enkelt har det i sig som individer.</i>	<i>Att få eleverna att stå upp för vad de tycker även om det går emot majoriteten.</i>	Att eleverna ska våga säga sin mening

2	Berättarjaget: ... som ung invandrartjej i dagens samhälle är det inte lätt att vara öppen i sådana frågor med vem som helst.	... en väldigt klar signal om att jag faktiskt tycker att det är okej att prata om sex eftersom jag själv är ute i skolor och pratar med andra människor om detta.	Att vara en förebild och skapa möjligheter att tala om sex
3	Berättarjaget: ... är beredda att stå tillbaka, bjuda på oss själva och inte låta vårt initiala överläge ta över. Om vi gör det tror jag det kan bli en slags förstärkning av skillnaderna mellan oss istället.	Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog där de kan hjälpa oss att vidga våra vyer och vi kan hjälpa dem att vidga sina.	Att såväl eleverna som socionomstudenterna ska vidga sina vyer
4	Berättarjaget: Jag har alltid tyckt att det har känts jobbigt och lite ångestfyllt att prata inför en grupp, men där och då tyckte jag bara att det skulle bli kul.	För mig känns det viktigast att se och bekräfta eleverna, vara lyhörd inte minst för de tysta och blyga. Om någon vågar ta ställning inför klassen, uppmuntra honom eller henne.	Att skapa en bred delaktighet i klassen, där även de blyga och tysta blir hörda
5	Berättarjaget: Av utvärderingarna visste jag inte vad vi kunde vänta oss men förmodligen skulle de pålästa anse att input var lika med noll men ge oss höga betyg för underhållningsvärde.	På något sätt hade jag förväntat mig att positiva känslouttryck hos gruppen var det främsta kvittot på att vi gjort intryck.	Att göra positivt intryck på eleverna
6	Berättarjaget: Det känns då skönt att jag kan vara både och, det vill säga att jag både kan leka och få igång en klass samtidigt som jag kan signalera att jag finns här om någon vill prata, att jag förtroendeingivande person.	Det kändes som om att jag och resten av tjejerna i Unga möter Unga-gruppen hade gett henne mer än en kul stund att reflektera över värderingar och prata om sex och relationer. Vi hade gett henne en stund då någon lyssnade på henne och tog emot hennes berättelse.	Den egna utvecklingen blir fokus, för att på detta sätt skapa möjlighet att dela erfarenheter
7	Berättarjaget: Mitt första intryck av eleverna var att de var väldigt nyfikna på oss och intresserade av vilka vi var och av vilken anledning vi var där.	Jag upplevde det som otroligt viktigt att lyssna in gruppen och anpassa sig efter de behov som fanns i just den här klassen, samtidigt som det verkligen var en utmaning.	Att lyssna in den aktuella elevgruppen för att möta deras behov
8	Berättarjaget: Jag förväntade mig att det skulle bli riktigt roligt och lite nervöst på samma gång.	... roller som man har. Både de man tilldelas och de man åtar sig Jag funderade på hur man skulle kunna jämnna ut mellan eleverna på nästa tillfälle, hur fler skulle kunna få en chans att vara med och uttrycka sig i våra aktiviteter.	Att skapa vidgade möjligheter för flera att bli delaktiga i klassrummet
9	Berättarjaget: ... tyckte jag att själva utmaningen i uppgiften inte egentligen skulle ligga i själva skrivandet i sig, utan i stället började jag fundera kring (och, jag erkänner, oroa mig över) hur det var tänkt att man överhuvudtaget skulle få något att skriva om!	Att vi helt enkelt lyssnade på dem och att vi faktiskt uppmärksammade det som sades. Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej".	Att lyssna in och uppmärksamma för att skapa ett möte där eleverna blir delaktiga i samskapandet
10	Berättarjaget: Jag hade stora förväntningar på nästa klass vi skulle besöka och vi satt en bra stund innan och diskuterade över om vi skulle	Under övningen Heta stolen gick det ganska bra, men det var väldigt svårt att få igång diskussioner i denna klass.	Att få igång diskussioner i klassen

	<i>ändra något i vårt program, men vi kom fram till att vi skulle testa med samma upplägg en gång till.</i>		
11	<i>Berättarjaget: Jag minns att jag kände att detta var den första klass som jag kunde identifiera mej med eftersom jag också gick SH och de andra klasser vi varit i tidigare varit mycket dominerade av killar.</i>	<i>Jag tycker att man kan säga att de viktigaste egenskaper vi har haft nytta av under dessa möten har varit öppenhet och lyhördhet. Man måste kunna se och höra ungdomarna för att kunna möta dem på ett bra sätt.</i>	Att uppmärksamma eleverna för att skapa ett bra möte där eleverna är delaktiga
12	<i>Berättarjaget: ... var vi eller i alla fall jag lite nervös då man egentligen inte har någon aning om vilken typ av klass man skulle träffa.</i>	<i>Jag hade förväntningar på mig själv att klara av att visa mig säker på det jag gjorde, men var ändå medveten om att situationen var ganska oförutsägbar då man inte hade en blekaste aning om hur klassen skulle bete sig.</i>	Att själv vara säker i mötet med eleverna

Att urskilja subjektet i berättelserna är relativt okomplicerat. I berättelserna finns ett berättarjag som är utgångspunkt för skeendet. Några berättelser pendlar mer mellan ett vi, Unga möter Unga gruppen och ett jag, berättaren. När berättarjaget presenteras i texten placeras det in i sammanhanget och läsaren får en uppfattning om på vilket sätt berättarjaget kommer att ta plats i berättelsen. Exempelvis kan berättarjaget utforska möjligheten att identifiera sig med någon eller några elever; *som ung invandrartjej i dagens samhälle är det inte lätt att vara öppen i sådana frågor med vem som helst.* Eller: *Jag minns att jag kände att detta var den första klass som jag kunde identifiera mig med eftersom jag också gick SH och de andra klasser vi varit i tidigare varit mycket dominerade av killar.* En annan utgångspunkt är att berättarjaget reflekterar över positionen i relation till eleverna; *är beredda att stå tillbaka, bjuda på oss själva och inte låta vårt initiala överläge ta över. Om vi gör det tror jag det kan bli en slags förstärkning av skillnaderna mellan oss istället.* Att uppgiften innebär en utmaning framgår genom formuleringar som: *Jag har alltid tyckt att det har känts jobbigt och lite ångestfyllt att prata inför en grupp, men där och då tyckte jag bara att det skulle bli kul.* Och; *Jag förväntade mig att det skulle bli riktigt roligt och lite nervöst på samma gång.* Berättarjaget kan också reflektera över sig själv i sammanhanget; *Det känns då skönt att jag kan vara både och, det vill säga att jag både kan leka och få igång en klass samtidigt som jag kan signalera att jag finns här om någon vill prata, att jag är en förtroendeingivande person.*

Vem eller vad som är objekt i berättelsen kan urskiljas som gruppen av elever; *Att vi helt enkelt lyssnade på dem och att vi faktiskt uppmärksammade det som sades. Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej".* eller någon specifik elev som subjektet, berättarjaget riktar sig till; *Det kändes som om att jag och resten av tjejerna i Unga möter unga gruppen hade gett henne mer än en kul stund att reflektera över värderingar och prata om sex och relationer. Vi hade gett henne en stund då någon lyssnade på henne och tog emot hennes berättelse, samt att berättarjaget kan ha sin egen utveckling som objekt; *Jag hade förväntningar på mig själv att klara av att visa mig säker på det jag gjorde, men var ändå medveten om att situationen var ganska oförutsägbar då man inte hade en blekaste aning om hur klassen skulle bete sig.**

Mellan subjektet och objektet finns en begärsrelation, vad subjektet önskar uppnå och åstadkomma. Vad som är i fokus för vad subjektet i berättelserna vill uppnå framträder i sekvenserna där objektet förtydligas och vad som framgår som strävan är att möjliggöra utvecklande möten; *Jag upplevde det som otroligt viktigt att lyssna in gruppen och anpassa sig efter de behov som fanns i just den här klassen, samtidigt som det verkligen var en utmaning.* Det finns ambitioner att skapa en bred delaktighet; *För mig känns det viktigast att se och bekräfta eleverna, vara lyhörd inte minst för de tysta och blyga. Om någon vågar ta ställning inför klassen, uppmuntra honom eller henne.* Att en viktig aspekt av ett möte är dess tudelade riktningar, att det handlar om att påverka och påverkas framträder; *Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog där de kan hjälpa oss att vidga våra vyer och vi kan hjälpa dem att vidga sina.*

Fjärde läsningen: Motståndare – hjälpare – förhandlingsrelation

På konfliktaxeln är motsatsparet hjälpare/motståndare eller medel/hinder. På den axeln existerar någon form av prövning eller utmaning i berättelsen och relationen är en *förhandlingsrelation*. Mellan berättarjaget, subjektet och vad berättarjaget vill åstadkomma, objektet finns en utmaning ett hinder och genom att urskilja förhandlingsrelationen framträder hur denna prövning hanteras, samt hur och med vilka medel eller hjälp som tillkommer.

Tabell 4. Motståndare – hjälpare – förhandlingsrelation

	Motståndare	Hjälpare	Förhandlingsrelation
1	<i>Dagen innan vi mötte klasserna tog jag kontakt med deras klasslärare som förvarnade oss för den ena klassen som enligt henne var betydligt mer barnslig och svår medan hon lovordade den andra klassen som hon uppfattade tillmötesgående och mer mogen. Efter denna information byggde jag upp mina tidigare föreställningar och förberedde mig på ett utmanande och kanske lite jobbigt möte med den ena klassen.</i>	<i>Vi kör igång och jag blir blåst av stolen av dessa killar. Vilket otroligt engagemang och samarbete killarna visade ... killarna bara växte i mina ögon. Visst fick vi arbeta lite med att de skulle uppmärksamma vad vi sade, men utöver det visade de ett stort engagemang i varje övning. De visade varandra respekt och lyssnade på allas åsikter. Vi fick igång mycket goda diskussioner...</i>	Fördomar som skapats av information, visar sig vara missriktade. Killarna i klassen som skulle vara svåra att möta blir hjälparna genom sitt engagemang
2	<i>Man vågar liksom inte lita på att personen som man pratar med inte tycker man verkar "slampig" eller tycker man drar skam över kulturen... Flickorna måste vara "fina" och därmed bevara sin oskuld och vara orörd till dess man gifter sig... Fina flickor ska liksom inte prata om sex eller relationer, det är inte accepterat.</i>	<i>Varför jag kände igen blicken var för jag kunde koppla det till min egen erfarenhet i livet. Som ung invandrartjej i dagens samhälle är det inte lätt att vara öppen i sådana frågor med vem som helst... Samtidigt tycker jag att det gav en väldigt klar signal om att jag faktiskt tycker att det är okej att prata om sex eftersom jag själv är ute i skolor...</i>	Utmaningen finns genom att kulturer sätter gränser för vad som kan vara prat-bart. De egna erfarenheterna blir hjälpare, som en möjlighet till identifiering och att visa möjligheten
3	<i>Jag trodde som sagt att ungdomarna överlag skulle vara mer fördomsfulla och traditionella i sin syn på tjejer, killar och sex, och till exempel tycka att killar är mindre romantiska än tjejer och att tjejer är mindre intresserade av sex än killar.</i>	<i>I flera av klasserna har framför allt killar visat en mindre traditionell syn på sådant än vad jag väntade mig ... I nästan alla grupper vi mött har det funnit några killar som har velat framstå som de mogna.</i>	Utmaningen finns i de egna fördomarna om genus, men att killarna bevisar andra perspektiv och att de därmed blir hjälpare till nya erfarenheter

4	<i>Hela vårt möte med denna klass genomskrades av ett starkt grupptryck... Det var inte många gånger under vårt möte med denna klass som någon eller några tog ställning i annan riktning än gruppens.</i>	<i>Jag tror att vi alla fyra i vårt "Ungamöter-Unga-team" försökte hitta en bekväm och avslappnad roll inför eleverna. Jag försökte möta varje elevs blick då de kom in i klassrummet. Se dem, säga välkommen, le. Jag satte mig på en stol i ringen och började småprata med några tjejer i väntan på att alla skulle komma.</i>	Utmaningen är grupptryck som gör det svårt för eleverna att ha egna åsikter och ta ställning. Hjälpen blir ett förhållningssätt att komma närmare genom att ta plats i gruppen och småprata
5	<i>Jag vet inte hur rå gymnasiavärlden är, hur intoleranta eller tillåtande en grupp gymnasieungdomar kan vara men jag vet att det någonstans ofta finns en oro att uttrycka sin åsikt eller att tycka fel, annorlunda eller bara alldeles för lite.</i>	<i>Genom att generera en diskussion om ämnen som kan vara oerhört pinsamma eller känsliga, där flera kom till tals, inte bara de som var uppenbart diskussionsglada, hade även den som inte själv deltagit med ord kunnat få ett tydligt budskap, att här är ordet fritt ... att det inte är vi utan eleverna själva som i mångt och mycket avgör hur bra det blir.</i>	Utmaningen är att skapa ett sammanhang där det är möjligt att uttrycka sin åsikt, att iscensättandet blir ett medel men att ungdomarna själva är hjälparna som kan göra skillnad
6	<i>Det är lätt att en stark grupps tankar och tyckanden påverkar större delar av gruppen. Det är så lätt då som ledare att dra alla över en kam. Man är så medveten som socionom student att ha ett öppet sinne och att man ej ska generalisera osv. men ändå gör man detta.</i>	<i>Tjejen börjar istället prata. Hon säger: "Nja alltså jag vet att jag inte kommer att uppfostra min barn på samma sätt". "Jaha ok" svarade jag. "Tänkte du på något speciellt?" frågade jag och jag hade förväntat mig ett relativt omoget svar som "Jag att man får vara ut mer på kvällarna och att man får göra som man vill mer" Det var inte det svaret jag förväntat mig i stället fick jag som svar "ja, jag bor bara hos min pappa nu för min mamma bryr sig inte om mig".</i>	Grupptryck och de egna fördomarna är utmaningen. Hjälpare blir en tjej som stiger fram och blir en individ med något personligt att berätta.
7	<i>De förkunskaper vi hade om just den här klassen innan besöket hos dem var begränsade, vi visste inte så mycket mer än att flera av eleverna i klassen hade olika grader av inlärningsproblematik.</i>	<i>Han var till att börja med väldigt mån om att informera oss som kom utifrån om hur det fungerade i deras klass, vilka regler och överenskommelser de hade gjort upp. Han upplevdes lite som en "klassens pappa", mån om att alla skulle ha det bra och inte behöva stå till svars för att de uppträdde på ett visst sätt, eller varför de inte ville delta i våra övningar. Det kändes som att han ville sätta in oss i ett, för oss, okänt sammanhang.</i>	Utmaningen består av att möta en grupp som man har begränsade förkunskaper om och hjälparen visar sig tydligt genom den killen som kliver fram och tar ansvar för att introducera gruppen.
8	<i>Den här tjejen som var värst tog mer och mer över hela träffen och det hela resulterade i att vi till slut tappade kontrollen över situationen...Kombinationen med den här tjejen, hela stämningen därav och känslan av att jag var irriterad från förmiddagen blev inte bra.</i>	<i>Jag tycker att jag hittade ett sätt att förbereda mig själv mentalt på som fungerade för mig. Jag anser också att vi tog oss an en utmaning som jag tror ingen efter tidigare erfarenheter egentligen hade lust med alls men gjorde det riktigt bra ...Vi hade nog lärt oss att förbereda oss på ett sätt ihop som fungerade för oss som grupp.</i>	Flera utmaningar, en tjej som tog över, stämningen i klassen, irritation från tidigare möte och att utgå från ett visst sätt. Hjälpen blir att fortsättningsvis vara med noggrann med förberedelse

9	<i>Det var dock något som kändes som en lite försiktig, nästan trevande, stämning i klassen och det verkade inte bero på (i alla fall inte helt och hållet) att vi i gruppen själva var nya på fältet.</i>	<i>Att vi helt enkelt lyssnade på dem och att vi faktiskt uppmärksammade det som sades. Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej" ...</i>	Prövningen i att möta en försiktig och trevande stämning och att hjälpen blir att bemöta det med en lyssnande hållning
10	<i>Vi började med övningarna och ganska snart lade jag märke till att det var en tjej som ledde de andra stökigare eleverna. Hon var genomgående otrevlig och oengagerad och pratade, eller snarare gapade, hela tiden. Hon tog definitivt mest plats i klassen och tillät inte så många andra att komma in heller.</i>	<i>... jag upplevde det som om jag själv gick tillbaka till den roll jag haft i gymnasiet. Jag tillhörde gruppen som inte tog så mycket plats och när jag nu hamnade i denna situation igen gick man nästan automatiskt tillbaka till den rollen man haft då. Jag kom dock på detta själv ganska fort och kunde ta mig ur detta och säga till den här tjejen. För jag insåg att jag måste ju faktiskt komma ihåg att jag är äldre nu och skall på något sätt vara en bra förebild för eleverna.</i>	Att möta en elev som är otrevlig och oengagerad blir en utmaning och reflektion och att kliva ur en roll och ta ett annat ansvar blir hjälparen i sammanhanget.
11	<i>Överhuvudtaget tycker jag att det är skrämmande att se klyftorna som finns mellan de olika skolorna i gbg redan på gymnasienivå. Det känns som att vi verkligen lever i ett klassamhälle, fast vi förnekar det för det mesta. Det finns enorma skillnader i tankesätt och kunskap bland annat!</i>	<i>Jag tycker att man kan säga att de viktigaste egenskaperna vi har haft nytta av under dessa möten har varit öppenhet och lyhördhet. Man måste kunna se och höra ungdomarna för att kunna möta dem på ett bra sätt.</i>	Utmaningen uppstår när berättarjaget upptäcker de skillnader som existerar i samhället och hjälparen för att bemöta detta är öppenhet och lyhördhet.
12	<i>Man kunde alltmer under lektionens gång utskilja en tjej i klassen. Det var hon som var mest högljudd, det var hon som inte lyssnade och det var hon som käftade emot. Det var hon som skrattade åt andras svar och det var hon som tog allt på minst allvar. Man kunde tydligt se hur andra elever i klassen inte vågade säga emot henne och som tystnade när hon pratade.</i>	<i>Jag tror att jag själv blir lite säkrare för varje gång. Kanske har man börjat hitta strategier för att hantera vissa situationer som är påfrestande och som gör att man tvivlar på sin förmåga ... Besöken efter har gått från sämre till bättre och man har såhär i efterhand kunnat känna av klimatet i klasserna man träffat och kunnat anpassa sitt eget beteende beroende på situationen.</i>	En elev som begränsar möjligheterna i mötet är en svårighet och hjälpen är en reflektion över att utveckla en förmåga att hantera olika situationer.

Utmaningarna som subjektet har att möta i berättelserna är av såväl liknande karaktär som olika slag. Det kan handla om att möta kulturella föreställningar som; *Fina flickor ska liksom inte prata om sex eller relationer, det är inte accepterat.* Eller att de egna fördomarna om ungdomarna är något som finns som ett hinder i mötet: *Efter denna information byggde jag upp mina tidigare föreställningar och förberedde mig på ett utmanande och kanske lite jobbigt möte med den ena klassen och Jag trodde som sagt att ungdomarna överlag skulle vara mer fördomsfulla.*

Andra prövningar handlar om gruppsytryck och likformighet; *Hela vårt möte med denna klass genomsyrades av ett starkt gruppsytryck eller; jag vet att det någonstans ofta finns en oro att uttrycka sin åsikt eller att tycka fel.* En utmaning som tar plats i vissa berättelser är när någon specifik elev påverkar sammanhanget negativt; *Den här tjejen som var värst tog mer och mer över hela träffen och det hela resulterade i att vi till slut tappade kontrollen över situationen* och just skillnader mellan olika klasser är något som uppmärksammas som en utmaning; *klyftorna som finns mellan de olika skolorna i gbg redan på gymnasienivå. Det känns som att vi verkligen lever i ett klassamhälle.*

Precis som utmaningarna framträder hjälparna i berättelserna både som yttre, där elever uppmärksammas; *Vi kör igång och jag blir blåst av stolen av dessa killar. Vilket otroligt engagemang och samarbete killarna visade, eller, I nästan alla grupper vi mött har det funnit några killar som har velat framstå som de mogna.* Och att det inte är vi utan eleverna själva som i mångt och mycket avgör hur bra det blir. En specifik elev kan urskiljas ta ansvar för mötet och bli en hjälpare; *Det kändes som att han ville sätta in oss i ett, för oss, okänt sammanhang.* Erfarenheter som skapar bättre förutsättningar i mötet kan vara från egna upplevelser i andra sammanhang; *Varför jag kände igen blicken var för jag kunde koppla det till min egen erfarenhet i livet.* Eller att det i ett annat tidigare möte gjorts erfarenheter som blir användbara; *Jag anser också att vi tog oss an en utmaning som jag tror ingen efter tidigare erfarenheter egentligen hade lust med alls men gjorde det riktigt bra.* Även förhållningssätt hos gruppen eller berättarjaget självt framstår som hjälpare för att skapa ett bra sammanhang; *Jag satte mig på en stol i ringen och började småprata med några tjejer i väntan på att alla skulle komma.* Ett inbjudande förhållningssätt gör skillnad; *Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej" eller; den viktigast egenskaper vi har haft nytta av under dessa möten har varit öppenhet och lyhördhet. Man måste kunna se och höra ungdomarna för att kunna möta dem på ett bra sätt.*

Femte läsningen: Förloppsfunktioner

Berättelsesekvenserna som tillsammans bildar berättelsens kärnfunktion separeras genom förloppsfunktioner. Förloppsfunktionerna berättar att mening kommer att uppstå genom att relatera till läsaren och ge inträde till sammanhanget där intrigen utspelas. Syftet med förloppsfunktionerna är att ge stadga och substans till det aktuella sammanhanget. Vid min läsning av förloppsfunktionerna har syftet varit att utforska vad som sammanbinder och upprättar en dialog mellan det pågående skeendet och sammanhanget som åskådliggörs i berättelsens reflektioner hos berättarjaget. De aktuella berättelsesekvenserna skapar ett begripligt sammanhang för läsaren. Tabellen läses från vänster kolumn till höger kolumn.

Tabell 5. Förloppsfunktioner

1	<i>... tog jag kontakt med deras klasslärare som förvarnade oss för den ena klassen som enligt henne var betydligt mer barnslig och svår.</i>	<i>... byggde jag upp mina tidigare föreställningar och förberedde mig på ett utmanande och kanske lite jobbigt möte</i>
	<i>Dagen till ära släntrar klassen in i klassrummet på bestämd tid.</i>	<i>... jag känner hur jag genast börjar söka efter tecken på att det är en stökig och barnslig klass.</i>
	<i>En av killarna börjar med detsamma ställa massa frågor och visa en machoattityd.</i>	<i>"Suck, kanske inte kommer att bli det mest givande mötet vi stöter på, tänker jag."</i>
<p>Kommentar: Berättarjagets information och den attityd som killarna visar skapar föreställningar, men det skapas ett annat möte än det förväntade. Något som skapar ett engagerat berättande och beskrivande av killarna.</p>		

2	<p>Hon såg på mig med sådana speciella ögon, ganska svårt att beskriva exakt hur de såg ut men ungefär som: jag vill men jag borde inte.</p>	<p>Varför jag kände igen blicken var för jag kunde koppla det till min egen erfarenhet i livet. Som ung invandrartjej i dagens samhälle är det inte lätt att vara öppen i sådana frågor med vem som helst. Man vågar liksom inte lita på att personen som man pratar med inte tycker man verkar "slampig" eller tycker man drar skam över kulturen.</p>
	<p>Att verka intresserad av sex är skamligt, speciellt för tjejer. Så även om jag visste att hon ville engagera sig så drog hon sig för att göra detta.</p>	<p>Och då antar jag att hon gjorde det på grund av min närvaro.</p>
	<p>Flickan sa inget högt men jag såg hur hon flera gånger viskade i kamratens öra och denna så något direkt därefter.</p>	<p>Och då tänkte jag att hon måste ha massa inom sig men att hon är för osäker för att säga det själv så därför säger hon det till sin vän som får säga det istället för henne.</p>
<p>Kommentar: Berättarjaget möter en elev med liknande kulturell bakgrund som henne själv och hon reflekterar över att hennes egen närvaro kan vara begränsande för eleven. Mötet skapar en situation där handlingar uppmärksammas och tolkas in i relation till levd erfarenhet för berättarjaget.</p>		
3	<p>Jag trodde som sagt att ungdomarna överlag skulle vara mer fördomsfulla och traditionella i sin syn på tjejer, killar och sex, och till exempel tycka att killar är mindre romantiska än tjejer och att tjejer är mindre intresserade av sex än killar.</p>	<p>I flera av klasserna har framför allt killar visat en mindre traditionell syn på sådant än vad jag väntade mig.</p>
	<p>Förmodligen är det ett tecken på att jag har en aningens fördomsfull bild av killar i gymnasieåldern.</p>	<p>... kanske känner ungdomarna att de vill förvåna oss och i vissa fall imponera lite på oss genom att uttrycka annat än det som de känner igen som stereotyp.</p>
	<p>I nästan alla grupper vi mött har det funnit några killar som har velat framstå som de mogna. Detta har inte alltid varit desamma som de som verkar vara klassens "coola".</p>	<p>Jag tycker det är kul att det är så eftersom det ger chans åt andra att få stå lite i rampljuset ... eftersom även de som hållit sig i skymundan då trätt fram ibland.</p>
	<p>... det kan ju förstås vara svårt när åsikter som vi inte alls håller med om kommer fram.</p>	<p>Jag har försökt att inte argumentera emot men ändå ifrågasätta i sådana fall. Det kan ju fungera och skapa en intressant diskussion.</p>
<p>Kommentar: Berättarjaget ifrågasätter de fördomar som funnits och att framförallt killarna framstått annorlunda och mer mogna än förväntat. Berättandet fortsätter vidare med en reflektion över om Unga möter Unga gruppens närvaro påverkar hur killarna uppträder.</p>		
4	<p>Även under denna "lektion" droppade den ene eleven efter den andre in i klassrummet.</p>	<p>Vi fick flera gånger upprepa vad det var vi höll på med inför de elever som kom sent. Hela vårt möte med denna klass genomströmdes av ett starkt gruppträck.</p>
	<p>Minst två av "Fyrhörnsövningarna" resulterade i att hela klassen ställde sig ett och samma hörn, följde i princip hela klassen efter. Alternativt satt alla kvar på sina stolar.</p>	<p>Det var påtagligt att de flesta var mycket lyhörda inför de andra om vad som var "ok" att säga eller vad som rent av imponerade på de övriga klasskamraterna</p>

	<i>Under mötet med denna klass fick vi också erfara att det inte var helt enkelt att svara på en del frågor som ställdes till oss, t ex "vad är moral?", eller att förklara vad mödomshinnan är.</i>		<i>Vi upplevde detta möte som svårare och mer utmanande än det vi hade haft under förmiddagen. Det var ingen lätt uppgift att få eleverna att lyssna till oss och till varandra.</i>
Kommentar: Förloppet som beskrivs handlar om svårigheten att påverka ett rådande gruppträck som vilar på att vissa elever har makt att bli styrande för övriga. Elevgruppen agerar mot unga möter unga gruppen för att behålla sin form. Ett begränsat utrymme skapar sämre förutsättningar för handlingsutrymme för socionomstudenterna.			
5	<i>I ett försök att förutspå utvärderingsresultat tänkte jag att nyfikna klasser bådade gott liksom det också kändes bra i klasser där förvåning, förundran och kunskapslystnad gjorde sig påminda.</i>		<i>Men en av utvärdering fick mig att inse att effekten av Unga möter Unga kan vara större än så och att det inte är vi utan eleverna själva som i mångt och mycket avgör hur bra det blir.</i>
	<i>Vad som stod i utvärderingen var: "Kanske lärde jag mig inte så mycket nytt, men nu vet jag i alla fall aldrig behöver oroa mig för att vara ensam om min åsikt, att det ofta finns någon annan som känner såsom jag".</i>		<i>Flera utvärderingar har pekat på vikten av att eleverna fått uttrycka sina åsikter fritt men framförallt har flera skrivit att de lärt känna sin klass bättre.</i>
	<i>Genom Unga möter Unga kunde vi inte bara bidra med kunskap och påända debatt... genom diskussionen kunde vi också om det ville sig väl ge resultat som var än viktigare för den enskilde och hela klassen.</i>		<i>Genom unga möter unga uppmuntrades uppenbarligen sammanhållning... nya sidor kunde visas hos dem som tog chansen att agera på ett sätt som avvek mot det invanda.</i>
Kommentar: Skeendet under mötet ställs mot förväntningarna före mötet och mot utvärderingarna från eleverna och berättarjaget blir medvetet om att andra saker sker än såväl vad som förväntats och uppmärksammat. Detta leder till reflektioner över vilka andra värden som aktualiseras genom Unga möter Unga.			
6	<i>Den gången ställde jag mig i "delvis" hörnet. Jag började prata med två av de fyra killarna i hörnet.</i>		<i>Killarna sade först att de egentligen inte tyckte som vad hörnet egentligen stod för men att de inte orkade flytta på sig.</i>
	<i>Efter att jag frågat vad de tyckte om sina föräldrar och hört deras svar kände jag att killarna med sin lathet i alla fall valt rätt hörn.</i>		<i>... killen sa att man skulle behålla de positiva sidorna och ersätta de dåliga med sina egna tankar och positiva sidor.</i>
	<i>Jag frågade en tjej och två andra killar vad de tänkte då de ställt sig där.</i>		<i>Tjejen börjar istället prata. Hon säger: "Nja alltså jag vet att jag inte kommer att uppföstra mina barn på samma sätt".</i>
	<i>"Tänkte du på något speciellt?" frågade jag och jag hade förväntat mig ett relativt omoget svar.</i>		<i>"Ja, jag bor bara hos min pappa nu för min mamma bryr sig inte om mig". Hon fortsätter "Jag vet att det är svårt att vara ensamstående å hur tufft det är för min pappa, så det är inte helt lätt".</i>
	<i>Jag viste inte riktigt vad jag skulle säga förutom att bekräfta henne.</i>		<i>Tjejen fortsätter "... men jag kommer ändå inte att uppföstra mina barn på samma sätt".</i>
	<i>Jag tänkte länge under resten av lekarna på det som flickan hade sagt.</i>		<i>Unga möter unga gruppen hade gett henne mer än en kul stund att reflektera över värderingar och prata om sex och relationer.</i>
Kommentar: Berättelsen beskriver ett förlopp där vad som sker i mötet skapar ett aktivt reflekterande över vad som sker. Berättarjaget följer vad som sker utan att veta vart det ska leda och skeendet avbryts utan att hon får möjlighet att få svar på sina funderingar och reflektioner.			

7	<i>De upplevdes som en otroligt ojämn klass gällande intellektuell mognad och förmåga att uttrycka sig.</i>	<i>... ovan nämnda kille, trädde fram som ledare för gruppen och tog mycket plats.</i>
	<i>Samtidigt ville han allas väl, vilket gjorde det svårare att "dämpa" honom, för att ge plats åt andra elever i klassen.</i>	<i>Flera andra var samtidigt mycket avvaktande och ville över huvud taget alls inte delta i aktiviteterna.</i>
	<i>Killen som jag inledningsvis berättade om, är den person som under min tid med "Unga möter Unga" har gjort störst och mest bestående intryck.</i>	<i>Han var till att börja med väldigt mån om att informera oss som kom utifrån om hur det fungerade i deras klass, vilka regler och överenskommelser de hade gjort upp.</i>
	<i>Det kändes som att han ville sätta in oss i ett, för oss, okänt sammanhang.</i>	<i>Det gjorde att man kände mig välkommen, men också att han markerade att det hos dem fungerade på ett visst sätt som vi borde vara medvetna om.</i>
Kommentar: En kille urskiljer sig från gruppen på ett sätt som berättarjaget inte är säker på hur det ska bemötas. Reflektioner skapas och skeendet följs utan att begränsa killen, efter att ha värderat handlingarna i sammanhanget.		
8	<i>Vi inledde dessutom denna träff med att säga ett par regler som vi sa utifrån den tidigare gruppens beteende vilket jag i efterhand kan känna blev lite fel.</i>	<i>Den kändes som att vi lite förutsatte att dem skulle missköta sig. När tanken var att skapa ett bra och öppet klimat för aktivitet och diskussion så lyckades vi nog skruva upp en redan laddad grupp och få motsatt effekt.</i>
	<i>Ingen övning blev som vi hade tänkt oss fullt ut och väldigt många i gruppen av elever lyckades inte få ett enda ord sagt på hela timmen.</i>	<i>Vi tappade helt enkelt greppet om situationen och fick inte den respekt vi hade behövt för att kunna genomföra vår träff som önskat.</i>
	<i>Jag tror att vi i vår lilla grupp väntade ut varandra att någon skulle ta tag i problemet men att ingen kände sig stark nog att göra det.</i>	<i>Vi hamnade på något sett mitt i deras cirkus och blev utspelade av framför allt den tjejen vi med. Vi hade inte förberett oss på ett sådant kaos och alla fem var rent av chockade efteråt.</i>
	<i>Det jobbigaste för mig var att känna mig så hjälplös i situationen. Jag tycker att jag försökte ta konflikten med tjejen och säga ifrån men lyckades inte bra.</i>	<i>Efteråt diskuterade vi om vad vi kunde ha gjort annorlunda.</i>
	<i>Jag trodde inte att så pass gamla ungdomar kunde vara så respektlösa mot främmande människor. Jag var besviken och arg och frustrerad på samma gång.</i>	<i>Sen pratade vi om de elever som fick lida av att detta utspelade av roller och förstörande av träffen pågick... att de utsätts varje dag förmodligen, att stämningen i klassen kanske förstör hela deras gymnasietid.</i>
Kommentar: Berättarjagets berättelse beskriver ett skeende som varit krävande. Reflektionerna vandrar från hur Unga möter Unga gruppen handlat och hur eleverna agerat och fortsätter vidare till att reflektera över vad som väcks hos berättarjaget till att värdera situationen i ett vidare sammanhang.		
9	<i>... det uppdagades att klassen vi mötte i själva verket inte bara var en klass utan två.</i>	<i>Jag vet inte hur ämnet kom på tals men efter att det kommit fram kändes stämningen i klassen med en gång förändrad.</i>
	<i>Det blev ganska snart en mer "bekvä" stämning i klassen.</i>	<i>... antagligen beroende på att eleverna från de olika klasserna hjälptes åt att förklara för oss hur det låg till.</i>

	<i>Kanske kände sig eleverna lite tryggare med oss då de själva fick lite kontroll över mötet med oss, de främmande människorna som besökte "deras" gymnasieskola.</i>		<i>Jag upplevde det också som om eleverna tyckte att det var skönt att vi nu visste om att de inte kände varandra så väl och att vi tog hänsyn till detta.</i>
	<i>... verkade vi hanterat situationen bra, eftersom vi istället för att strunta i anmärkningen att de var två separata klasser ställde följdfrågor till klasserna och lät dem berätta för oss.</i>		<i>De tankar som den här händelsen lämnade mig med tycker jag främst rör min egen förförståelse.</i>
Kommentar: Berättarjaget beskriver att det uppdragas att förväntningarna om att möta en klass inte överensstämmer med hur det är. Genom att stanna upp där och ge utrymme för klasserna skapas ett nytt sammanhang. Situationen ger berättarjaget tillfälle att reflektera över gruppdynamik.			
10	<i>... jag upplevde det som om jag själv gick tillbaka till den roll jag haft i gymnasiet. Jag tillhörde gruppen som inte tog så mycket plats när jag nu hamnade i denna situation igen gick man nästan automatiskt tillbaka till den rollen</i>		<i>Jag kom dock på detta själv ganska fort och kunde ta mig ur detta och säga till den här tjejen. För jag insåg att jag måste ju faktiskt komma ihåg att jag är äldre nu och skall på något sätt vara en bra förebild för eleverna.</i>
	<i>Efteråt var vi i gruppen helt slut och jag tror alla kände sig rätt arga och upprörda.</i>		<i>Vi diskuterade vad vi skulle göra om något liknande hände igen.</i>
	<i>Många skrev också i sina utvärderingar att lektionen varit kul, men att det var tråkigt att vissa skulle förstöra så mycket.</i>		<i>Jag funderade en del över den här tjejen och tyckte på ett sätt lite synd om henne också, för något måste ju ligga bakom hennes uppförande.</i>
	<i>Egentligen, innerst inne, tyckte hon kanske att det var kul och ville vara med.</i>		<i>Men hon kanske alltid hade haft den här rollen i klassen och då är det ju svårt att komma ifrån den.</i>
Kommentar: Berättarjaget beskriver hur hon dras tillbaka till en roll hon hade under sin egen gymnasietid. Denna reflektion leder vidare genom skeendet och att eleven som varit destruktiv mot mötet sitter fast i sin roll.			
11	<i>Övningen vi gjorde handlade om vad man gör om man befinner sig i en sexuell situation och inte har kondom.</i>		<i>Denna blonda tjej hade satt sig i det fria hörnet, där hon inte riktigt hade ett annat handlingsalternativ.</i>
	<i>Hon betonade att hon vid olika tillfällen agerat på olika sätt och att det inte finns ETT rätt svarsalternativ; bara olika människor och olika tillfällen.</i>		<i>Det kändes som att hon var mycket öppen i sitt tänkande och att hon inte lät sig begränsas</i>
	<i>Det går inte att jämföra hur öppensinnad och fri den blonda tjejen var.</i>		<i>... det skulle till exempel vara intressant att jämföra en naturklass på Lindholmen med den naturklass som vi träffade på Kitas gymnasium inne i stan!</i>
	<i>Är det skillnader mellan skolorna som lockar fram dessa olika egenskaper hos eleverna eller är det tvärt om eleverna som gör skolan och klassen till det den är?</i>		<i>Detta en mycket intressant tanke att spekulera vidare på.</i>
Kommentar: Ett reflekterande från en elev vid en övning ger berättarjaget reflektioner över skillnader mellan skolor och hur dessa skapas.			
12	<i>Jag hade ändå en tanke om att det skulle kunna vara en "stökig" klass. Det var förstaårselever och kanske med förutfattade meningar en praktisk utbildning.</i>		<i>Den här klassen förstärkte mina fördomar. Det började redan när vi blev innanför dörren.</i>
	<i>Eleverna satt med sina jackor på och knappade, helt ointresserade av oss på sina</i>		<i>Jag bet ihop och försökte med god min fortsätta med lektionen.</i>

<i>mobiltelefoner. Det var högljutt och stökigt.</i>		
<i>Ibland kändes det som jag till och med ignorerade vissa i klassen som betedde sig illa. Man ville liksom lyfta fram de andra elevernas åsikter och tankar,</i>		<i>Jag måste erkänna att jag vid vissa tillfällen kände mig ganska maktlös och uppgiven. Jag kände att jag inte hade några bra tekniker för att själv kunna säga ifrån.</i>
Kommentar: Berättarjaget beskriver ett möte som blir till mellan en stökig klass och de egna fördomarna och att de sammanfaller. Situationen skapar frustration och reflektioner över hur en sådan situation hanteras.		

Socionomstudenternas uppgift var att skriva om något de upplevt vara en utmaning och att sträva efter att göra berättelsen tät med noggrann beskrivning av ett skeende. Förloppsfunktionerna är sekvenser som fördjupar och förtätar situationen. Förloppet, händelser och reflektioner följer varandra och beskriver förändringar. Frågan Vad hände? Står i fokus (Carlshamre, 1995). Förloppsfunktionerna visar hur kärnfunktionens intrig blir hanterad genom berättelsen.

Berättelsens fråga som framträder i kärnfunktionens första del skapar en process som rör sig mot ett svar och förloppsfunktionerna beskriver hur berättarjaget söker detta svar. Det kan vara vad som händer i klassrummet som skapar nya reflektioner som i sin tur ger ett nytt sätt att uppfatta situationen, vilket ger en annorlunda förståelse av exempelvis hur killar i gymnasieåldern uppträder. Det är ett dialogiskt förlopp mellan vad som uppmärksammas och tidigare personliga erfarenheter kan visas som i exemplet där berättarjaget identifierar sig med en specifik elev med liknande kulturell bakgrund. I möten där svårigheter i mötet med klassen uppstått kan reflekterandet röra sig dels mot att försöka förklara vad som sker med utgångspunkt från en specifik elev, grupptryck eller hur socionomstudenterna hanterat situationen i relation till den egna kompetensen. Urskiljandet av förloppsfunktionerna verifierar och fördjupar intrigen, den frågeställning som berättarjaget kommit att fokusera i en strävan att skapa förståelse.

DEN SAMMANFOGANDE AKTIVITETEN

Den andra delen av strukturalistisk aktivitet är att rekonstruera på sådant sätt att rekonstruktionen åskådliggör meningsskapande. Den *strukturella* människan fångar in ett stycke verklighet och plockar isär det för att sedan sätta samman den igen (Barthes, 1967), det förstås som en mänsklig utforskande aktivitet till omgivningen. Erfarenheterna fångas in och sorteras genom att vi sätter ord på vad som erfarits. Strukturen som skapas genom sammanfogandet är en efterbildning som tillsammans med reflektion syftar till att göra något begripligt på ett mer generellt plan. I föregående kapitel var det första projektet av strukturell aktivitet att sönderdela. Socionomstudenternas berättelser blev lästa med syfte att urskilja strukturbärande sekvenser. Spjälkningsförfarandet ger ett utspritt tillstånd av enheter som har en inbördes likhet, men som samtidigt är varierande, eftersom de tillhör olika berättelser. Regelmässigheten hos enheterna innebär att berättelser är strukturerade för att för läsaren vara begripliga och betydelsebärande. I detta kapitel har de utspridda enheterna sammanfogats och analyserats. Sammanfogandet är inte reell eller rationell utan syftar till att vara funktionell. Ett tolkningsförfarande som är ett sökande efter mening i de producerade berättelserna. Strukturalismen ägnar uppmärksamheten till den ständigt skapande verksamhet av mening och betydelser som människan ägnar sig åt. Barthes benämner det *betydelsefabrikation* och menar att strukturalismen är en aktivitet för att frambringa identitet mellan skapandet och det skapade, samt att strukturalismen är en *form* där det handlar om att pröva giltighet, inte sanning (ibid).

En utgångspunkt för studien är att socialt arbete utövas i kunskapsosäkra situationer. Syftet är att utforska erfarenheter av samspelssituationer för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande. Socionomstudenternas uppgift var att berätta om en situation som varit en utmaning. Den öppna formuleringen utan närmare direktiv skapades för att socionomstudenterna skulle få frihet i sina val om vad det valde för erfarenhet och hur de berättade om den. Berättelserna har mött en läsning som tagit avstamp från ett strukturellt perspektiv. I skärningspunkten mellan dessa företeelser sker betydelsefabrikation och meningsproduktion. I detta kapitel är avsikten att förtydliga detta.

Kapitlet är strukturerat i tre delar som rubricerar tre teman för sammanfogandet där var och ett är relaterat till uppsatsens frågeställningar. Det första temat är Intention och Utmaningar och handlar om vilka utmaningar socionomstudenter berättar att de upplevt? Därefter följer temat Reflektioner och Sammanhang som behandlar frågan om hur socionomstudenterna bemöter och hanterar utmaningarna som uppkommer. Tredje och avslutande temat presenteras under rubriken Kompetens, *negative capability* och ägnas frågan om vilken praktisk kompetens av meningsskapande socionomstudenterna utvecklar genom det erfarenhetsbaserade lärandet. Vissa berättelser används mer frekvent än andra, eftersom det förtydligar resonemangen. Detta kapitel är en förflyttning från föregående kapitelns fokus på del till ett fokus där helhet står i centrum.

INTENTION OCH UTMANINGAR

Att stå inför en utmaning innebär att vara i situation där en process är på väg att ta sin början. Det är en situation med ett visst mått av osäkerhet, eftersom hur skeendet kommer att förlöpa ännu är dolt. En problematisk situation presenterar sig ofta som unik (Schön, 1987). När oförståelsen eller missförståndet finns kräver det förklaring och skapar en önskan om att stanna upp, det sätter igång tankarna och möjliggör medvetna kunskapsbyggande processer (Bauman, 1993). Rubriceringen Intention och Utmaningar syftar på att det mellan begreppen finns en relation. Intentionen handlar om att det finns en idé om att göra något och utmaningen är vad som framträder som hindrande för att intentionen kan realiseras.

Material för sammanfogandet i detta avsnitt kommer från berättelsesekvenserna som urskilts vid läsningen av begärsrelationen mellan subjekt och objekt i berättelserna på handlingsnivån. Socionomstudenternas berättelser är självreflexiva till karaktären, vilket innebär att urskiljandet av subjektet inte var komplicerat. Subjekt är ett *berättarjag* och från berättarjagets perspektiv presenteras skeendet för läsaren. Berättelsens intention förstås som det objekt som subjektet eftersträvar, vad berättarjaget önskar uppnå i mötet med gymnasieeleverna. Vad som framträdde som objekt vid läsningarna var att möjliggöra utvecklande möten bland annat genom att skapa en bred delaktighet. Ytterligare en aspekt av mötena var att påverka och låta sig påverkas. Innan berättelsen kommer till situationen där den huvudsakliga utmaningen presenteras ger berättarjaget upplevelsen av situationen:

... var vi eller i alla fall jag lite nervös då man egentligen inte har någon aning om vilken typ av klass man skulle träffa. Skulle programmet funka? Skulle de visa intresse? Skulle jag kunna klara av att stå inför en klass och prata om sex och kärlek?

I utdraget tydliggörs ett betecknande av nervositet med många frågor. Nervositeten handlar om att inte veta vad för klass man ska möta, om programmet kommer att fungera och kommer eleverna att visa intresse och berättarjaget ställer sig slutligen frågan om hon kommer att klara av att stå inför en klass och prata om sex och kärlek.

På tre rader i en berättelse fångas fyra perspektiv in som betecknar nervositet i sammanhanget Unga möter Unga. Frågan om programmet skulle fungera riktar sig mot förberedelserna som gjorts inför klassbesöket. Berättarjaget gör sig själv till objekt vid undran om hon kommer att klara av att stå inför en klass och då urskiljs samtidigt intentionen hos socionomstudenten. Betecknande av nervositet var vanligt i berättelserna och framförallt att vara i en situation där man inte vet vad som kommer att ske uppmärksammades.

Att urskilja vad som betecknande berättelsernas huvudsakliga utmaningar kunde relateras till förloppsfunktionerna, där berättelsens huvudsakliga utmaning får ett större utrymme i berättandet. Utmaningarna är av två olika slag. En kategori är ett betecknande av utmaningar hos berättarjaget som berör föreställningar om något. Den andra kategorin är svårigheter som uppmärksammas i mötet. Utmaningarna som var relaterade till berättarjagets fördomar berörde exempelvis genusperspektiv:

Jag tänkte först och främst att det troligtvis skulle bli en prövning då mina erfarenheter sade att killar som nyligen kommit upp till gymnasiet kan vara relativt barnsliga.

Egna föreställningar om något som berättarjaget uppfattar som utmanande kan förstärkas av information från lärare:

Dagen innan vi mötte klasserna tog jag kontakt med deras klasslärare som förvarnade oss för den ena klassen som enligt henne var betydligt mer barnslig och svår medan hon lovordade den andra klassen som hon uppfattade tillmötesgående och mer mogen. Efter denna information byggde jag upp mina tidigare föreställningar och förberedde mig på ett utmanande och kanske lite jobbigt möte med den ena klassen.

Vid läsning av berättelserna framgår att utmaningar inte befinner sig i det yttre eller hos berättarjaget utan i mellanrummet mellan berättarjaget och vad som uppmärksammas. I det första citatet förväntar sig berättarjaget en prövning i mötet med killar som nyligen börjat gymnasiet. Betecknandet berättarjaget ger av killar är de kan vara relativt barnsliga. I nästa utdrag refererar berättarjaget till att en lärare valt ett visst betecknande av två klasser. Ur ett strukturellt perspektiv är betecknandet av utmaningen relaterat till andra berättelsefunktioner i berättelsen:

Vi kör igång och jag blir blåst av stolen av dessa killar. Vilket otroligt engagemang och samarbete killarna visade. Det var verkligen roligt att se hur de hur de helt plötsligt enbart fokuserade på vår övning och utan att tveka gav varandra varsin kram när vi kom till det sista T:et, bli tagen i... Efter den övningen gick tiden så väldigt fort och killarna bara växte i mina ögon. Visst fick vi arbeta lite med att de skulle uppmärksamma vad vi sade, men utöver det visade de ett stort engagemang i varje övning. De visade varandra respekt och lyssnade på allas åsikter. Vi fick igång mycket goda diskussioner och utvärderingen visade att det tyckte det var intressant att ta del av varandras åsikter och kunskaper.

Berättarjagets fördomar om gymnasiekillar är betecknande för utmaningen, men vad som framträtt som en utmaning får en vändning genom killarnas agerande, där de får funktionen hjälpare. Vad som kan läsas som en intention i berättelsen presenterades tidigare i berättelsen:

Jag kände mig nyfiken på att ha övningar och diskussioner med enbart killar.

Berättarjaget använder ordet *nyfiken* som betecknande av inställningen inför diskussioner enbart med killar. Informationen om klassen från läraren gör att berättarjaget använder betecknandet *kanske lite jobbigt* för förväntningar på mötet. Betecknandet *jobbigt* föregås av två ord som förminskar. *Kanske lite* står i relation till berättelsens helhet. Engagemanget och respekten gymnasiekillarna visar har betydelse för hur utmaningen blir betecknad i början av berättelsen.

En annan fortsättning hade således föregåtts i berättelsen med en annan inledning, eftersom det strukturella perspektivet ser delarna i en berättelse som bärare av helheten och omvänt. Avsnittet om berättelsen som beskriver mötet med klassen avslutas med:

Min poäng är att visa på så otroligt härligt det är att få sina föreställningar, eller rättare sagt fördomar, krossade.

Att läsa berättelser om något är att utforska betecknandet av något betecknat. Intention och utmaning har en inbördes relation inom berättelsen. Att uppmärksamma betydelsefabrikation genom strukturalistisk läsning är att spåra betydelsena inom berättelsens kontext. En berättelse är en stor mening (Barthes, 1975a), vilket innebär att enskilda fragmenten får betydelse i relation till denna helhet. Den andra kategorin av utmaningar har ett tydligare ursprung från erfarenheter av något som sker i klassrummet. Vid läsningen kan två undergrupper uppmärksammas, berättelser som resonerar om gruppdynamiken som uppstår eller berättelser som utgår från en specifik elev. Reflekterandet i berättelserna är inte renodlat. Vad som blir ett betecknande är hur individ kontra gruppdynamik samverkar. I en berättelse radar berättarjaget upp flera utmaningar efter varandra i början av berättelsen:

Skulle jag kunna stå inför dessa elever och prata? Jag hade förväntningar på mig själv att klara av att visa mig säker på det jag gjorde, men var ändå medveten om att situationen var ganska oförutsägbar då man inte hade en blekaste aning om hur klassen skulle bete sig.

Betecknande att fästa uppmärksamhet på är *dessa elever... visa mig säker... oförutsägbarhet... bete sig*. Begripliggörandet av ett skeende genom betecknandet i en berättelse innebär att intention och utmaning samverkar för att begripliggöra varandra. Att visa sig *säker* blir formulerat i relation till *dessa elever och bete sig*. Genom betecknandet kan vi ana karaktären av utmaningen berättarjaget berättar om:

Jag hade ändå en tanke om att det skulle kunna vara en "stökig" klass. Det var förstaårselever och kanske med förutfattade meningar en praktisk utbildning. Jag menar absolut inte att det generellt behöver vara skillnad men jag tror att man i vissa fall kan se en skillnad mellan yrkespraktiska och teoretiska gymnasieutbildningar. Den här klassen förstärkte mina fördomar

Att formulera ett problem, skriver Schön (1987), innebär skapande av en ram inom vilket problemet existerar. När en praktiker ställs inför ett problem görs val av vad som ska uppmärksammas och hur företeelserna relaterar till varandra. Problemformulerandet står i relation till vilka lösningsmöjligheter som uppfattas genom en inbördes logik. Relationen som uppstår blir riktningssivande för vilka handlingsalternativ som står till buds för subjektet i situationen. Mönstret är intimt sammanbundet med preferens till såväl personlig som professionell bakgrund:

Man kunde alltmer under lektionens gång utskilja en tjej i klassen. Det var hon som var mest högljudd, det var hon som inte lyssnade och det var hon som käftade emot. Det var hon som skrattade åt andras svar och det var hon som tog allt på minst allvar.

Mellan berättelsens subjekt och objekt finns en begärsrelation. Berättarjaget uttrycker intentionen att *visa sig säker* i situationen. Berättelsens fortsättning blir ett betecknande av svårigheterna att uppnå detta. Det är berättelsens helhet som begripliggör delen där berättarjaget ger den täta beskrivningen av utmaningen. Genom strukturalistisk aktivitet nås förståelsen av eleven (betecknandet) inte enbart som ett givet relaterande till något betecknat. Ett perspektiv där språkliga aspekter av något inte problematiseras framträder en elev som synnerligen besvärlig och förståelsen av eleven kommer att bli ett tolkande av hur det kommer sig att eleven agerar som hon gör. Det är ett perspektiv där betecknandet står som en sanning för vad som är betecknat.

Om berättandet om eleven blir föremål för kritisk reflektion ur ett strukturellt perspektiv kan berättelsesekvenserna förstås som att intention och utmaning är balanserade mot varandra. Det medför att berättelsens subjekt, berättarjagets fördomar kan komma i fokus. Om problemformulerande innebär ramar för lösning av problem innebär det att de två olika perspektiven ger olika riktningar för att arbeta med problemet. En riktning skulle kunna vara att pröva olika insatser med strävan att förändra elevens sätt att agera i situationen. Den andra riktningen skulle vara att jaget, som berättarjaget har som objekt bearbetar sina föreställningar för att förstå hur och på vilket sätt elevens agerande berör och påverkar. Några rader längre fram i berättelsen uttrycker berättarjaget:

Jag måste erkänna att jag vid vissa tillfällen kände mig ganska maktlös och uppgiven. Jag kände att jag inte hade några bra tekniker för att själv kunna säga ifrån.

Genom att reflektera över hur uttryck finner sina betydelser inom strukturen kan betecknandet av utmaningen, betecknandet av intentionen och berättarjagets betecknande av upplevelsen av maktlöshet förstås som inbördes relaterande tillvarandra. Att vad som blivit betecknat av socionomstudenten varit en tuff erfarenhet är tydligt. Om betecknandet utforskas för sig kan vad som blivit berättat förstås med utgångspunkt från betecknandet av att känna maktlöshet. Intentionen att visa sig säker står i relation till maktlösheten och betecknandet av maktlösheten görs genom den täta beskrivningen av elevens agerande.

Betydelsefabrikationen inom strukturen i en given berättelse kan förtydligas om ovanstående betecknande av tjejen jämförs med betecknandet av killarna i den föregående berättelsen. Där blir berättarjaget *blåst av stolen* av gymnasiekillarna och i relation till det betecknandet är betecknandet av en killklass i gymnasiet som *relativt barnslig* relevant. Om eleven i berättelsen där en upplevelse blir betecknad med *maktlöshet* skulle betecknas som *relativt barnslig* hade det väckt frågor om berättelsens meningsskapande. Betydelsefabrikationen är funktionell.

I begärsrelationen mellan subjektet och objektet kan intentionen, vad subjektet önskar uppnå utläsas. Vad som framgår på ett generellt plan är ambitionen att möjliggöra utvecklande möten; *Jag upplevde det som otroligt viktigt att lyssna in gruppen och anpassa sig efter de behov som fanns i just den här klassen, samtidigt som det verkligen var en utmaning.* Det finns en idé att ett utvecklande möte skapas genom en bred delaktighet; *För mig känns det viktigast att se och bekräfta eleverna, vara lyhörd inte minst för de tysta och blyga. Om någon vågar ta ställning inför klassen, uppmuntra honom eller henne.* En aspekt av att skapa delaktighet är dess tudelade riktningar, att det handlar om att påverka och påverkas; *Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog där de kan hjälpa oss att vidga våra vyer och vi kan hjälpa dem att vidga sina.* Eller:

Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog och Det är en chans för dem att lära känna varandra, få diskutera och höra vad andra tycker...

Att uppnå intentionerna problematiseras i reflexiva processer:

Det är lätt att en stark grupps tankar och tyckanden påverkar större delar av gruppen. Det är så lätt då som ledare att dra alla över en kam. Man är så medveten som socionom student att ha ett öppet sinne och att man ej ska generalisera osv. men ändå gör man detta. Det är en förberedelse man gör inför något man ska möta, på ett sätt är förförståelsen ett hjälpmedel och kan också begränsa ens tankesätt.

Utmaningarna som finns i berättelserna är relaterade till erfarenheterna. Det kan handla om att möta de egna fördomarna om ungdomarna: *Efter denna information byggde jag upp mina tidigare föreställningar och förberedde mig på ett utmanande och kanske lite jobbigt möte med den ena klassen och Jag trodde som sagt att ungdomarna överlag skulle vara mer fördomsfulla.* Andra prövningar handlar om gruppptryck och likformighet; *Hela vårt möte med denna klass genomsyrades av ett starkt gruppptryck eller; jag vet att det någonstans ofta finns en oro att uttrycka sin åsikt eller att tycka fel.* Eller att någon specifik elev påverkar sammanhanget negativt; *Den här tjejen som var värst tog mer och mer över hela träffen och det hela resulterade i att vi till slut tappade kontrollen över situationen.*

Gruppptryck som svårhanterliga prövningar förekommer i berättelserna, men även att gruppdynamik förstås som en möjlighet till något konstruktivt. Ett berättarjag utvecklar en reflekterande berättelse med utgångspunkt från en mening på en utvärdering:

Men en av utvärderingarna fick mig att inse att effekten av Unga möter Unga kan vara större än så och att det inte är vi utan eleverna själva som i mångt och mycket avgör hur bra det blir. Vad som stod i utvärderingen var: "kanske lärde jag mig inte så mycket nytt, men nu vet jag i alla fall aldrig behöver oroa mig för att vara ensam om min åsikt, att det ofta finns någon annan som känner såsom jag".

Berättarjaget fortsätter med att berätta om att flera utvärderingar har pekat på vikten av att eleverna fått uttrycka sina åsikter fritt. Eleverna hade även uttryckt att de lärt känna sin klass bättre. Vetskapen om dessa värden förutom samtal om Kärlek, Sex och Relationer får berättarjaget att reflektera över att vad som blir till i mötet, vilket medför ett betecknande av en bieffekt långt över vad gruppen kunnat förutspå. Möjligheter genom Unga möter Unga är att bidra med kunskap och skapa diskussioner, men även att sammanhållning och nya sidor kunde visas hos dem som tog chansen att agera på ett sätt som avvek mot det invanda:

Genom att generera en diskussion om ämnen som kan vara oerhört pinsamma eller känsliga, där flera kom till tals, inte bara de som var uppenbart diskussionsglada, hade även den som inte själv deltagit med ord kunnat få ett tydligt budskap, att här är ordet fritt, och det fordras inte "status populär och påläst" för att kunna tala". Kanske upptäckte någon att den medvetna klasskompisen tyckte annorlunda än sitt tjejjgäng, kanske kunde den blyge killen våga plädера för fri abort eller den alltid ifrågasättande få säga sitt utan att hånas eller avbrytas.

Betecknandet av utmaningarna ovan står i relation till hur betecknandet av intentionen görs av berättarjagen, samtidigt som betecknandet av båda står i relation till vilka erfarenheter som gjorts. Det goda samtalet och dialog finns som en medvetenhet att uppehålla sig vid i berättandet av socionomstudenterna och det är ett uttalat syfte i Unga möter Unga. Betecknandet av dialog i berättelserna ger en medvetenhet om att betecknandet av dialog innebär särskilda utmaningar. Det goda samtalet är svårfångat.

Precis som utmaningarna framträder hjälparna i berättelserna både som yttre, där elever uppmärksammas; *Det kändes som att han ville sätta in oss i ett, för oss, okänt sammanhang.* Eller att förhållningssättet hos Unga möter Unga gruppen förstås som det som gör skillnad; *Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej" eller; den viktigast egenskaper vi har haft nytta av under dessa möten har varit öppenhet och lyhördhet. Man måste kunna se och höra ungdomarna för att kunna möta dem på ett bra sätt.*

I *Kloka möten* refererar Mats Trondman (2004) till den danske filosofen K E Løgstrup som menar att vi är beroende av andra människor för vår existens och att kommunicerandet är en överlevnadsprincip. Løgstrup menar att det finns en förväntan att den andre ska komma oss till mötes.

Ett tyst anonymt krav som kallar på *den andres fantasi*. Betecknandet diffust och när dialog är i fokus för studier är begreppet ofta framställt ur ett idealistiskt perspektiv. Det blir något som ska uppnås, utan att egentligen bli definierat och vikten av att problematisera relationen mellan betecknandet och betecknat aktualiseras. Hur skapas situationer där svarbarhet möjliggörs, där en utvecklande process finns för de som deltar? Ett givet ämne kan ha möjlighet att binda upp en dialog genom att skapa intresse och engagemang. Samtidigt kan olika kunskapsmängd för ett ämne tydliggöra maktstrukturer (Gurevitch, 2000).

REFLEKTIONER OCH SAMMANHANG

Hur blir kontextuell förståelse en del av erfarenhetsbaserat lärande i samspelssituationerna i Unga möter Unga. Sammanfogandet är en konstruerande process och möjliggör en ökad förståelse om vilken betydelsefabrikation som sker genom berättelserna. Berättande är i sig att skapa sammanhang, vilket innebär att förstå betecknandet som sammanhangskapande. Läsningarna med utgångspunkt från kärnfunktionerna som sätter intrigskapandet i centrum och förloppsfunktionerna som kan förstås som processen, är det huvudsakliga materialet till det här avsnittet.

Kärnfunktionen är sammanbunden av sekvenser som har en solidarisk relation till varandra, en orsaksrelation och en berättelse kan komprimeras ner till att sammanfattas genom ett grundläggande kärnfunktionspar som anger den centrala intrigen (Barthes, 1975a). Kärnfunktionen initierar en *fråga* som berättelsen kommer att hantera. Socionomstudenternas berättelser har en självreflexiv karaktär. Kärnfunktionerna urskiljs genom den utmaning som berättarjaget gett störst berättarutrymme. Kärnfunktionsparet separeras från varandra genom förloppsfunktioner. Mellan kärnfunktionernas fragment berättar förloppsfunktionerna att *mening* kommer att uppstå. Förloppsfunktionen relaterar till läsaren och ger inträde till det sammanhang där intrigen utspelas. Förloppsfunktionernas syfte är att ge stadga och substans till den aktuella berättelsen. Förloppsfunktionerna upprättar en dialog mellan vad som sker och berättarjagets reflektioner.

Att skriva en berättelse om upplevda erfarenheter kan förstås som ett samtalande med fragmentariska upplevelser som ska bringas i ordning. Berättarjaget i en berättelse vänder sig till en underförstådd läsare med en invitation och att läsa en berättelse är att vara i dialog med det skrivna. I berättelserna ges relationerna som blir till mellan berättarjaget och gymnasieklassen betydelse. Att få någon form av relation till gymnasieeleverna blir en del av sammanhangskapandet. Den strukturalistiska läsningen av berättelser urskiljer tre relationer mellan rollerna. Mellan rollerna motståndare och hjälpare existerar en förhandlingsrelation. Vad som blir ett betecknande för förhandlingsrelationen är olika former av prövningar för berättarjaget. I berättelserna finns likheter mellan vad som urskilts som spänningsfält vid kärnfunktionen och vad som framträder som utmaning i berättelsen. Nedan följer tre exempel:

Exempel

Berättelsen inleds på följande sätt:

Vi började med att prata lite om kärlek och så småningom gick det över till "sex". Vi kände direkt att det var detta de egentligen var intresserade av. Även "hon" som jag tänker på just nu. Jag kände på mig att detta kunde vara ett forum för henne att få reda på lite mer, nyfikenheten syntes hos henne. Men jag fick samtidigt känslan av att det hängde skam känslor över henne.

Vad berättarjaget reflekterar över är ett igenkännande med en elev när samtalet började handla om sex. Berättarjaget tolkar in att det hos en av eleverna som betecknas med "hon" finns en känsla som säger *jag vill men jag borde inte* och reflekterar:

Varför jag kände igen blicken var för jag kunde koppla det till min egen erfarenhet i livet. Som ung invandrantjej i dagens samhälle är det inte lätt att vara öppen i sådana frågor med vem som helst. Man vågar liksom inte lita på att personen som man pratar med inte tycker man verkar "slampig" eller tycker man drar skam över kulturen.

Eleven verkar enligt berättarjaget komma från Mellanöstern precis som hon själv och hon uttrycker att där finns det likheter mellan kulturena. Flickorna måste vara fina och bevara sin oskuld och vara orörda till man gifter sig. Fina flickor ska inte prata om sex eller relationer:

Att verka intresserad av sex är skamligt, speciellt för tjejer. Så även om jag visste att hon ville engagera sig så drog hon sig för att göra detta. Och då antar jag att hon gjorde det på grund av min närvaro.

Sammanhangsskapandet i klassrummet blir för berättarjaget att ta in ett vidare perspektiv, även om det är vad som pågår som initierar reflektionerna. Något som diskuteras i berättelsen är skillnaden mellan killar och tjejer när det gäller sexuella kontakter och om det blir en skillnad i moralisk bedömning. Eleven som är uppmärksam av berättarjaget gör skillnad mellan könen och ser det som mer omoraliskt om en tjej har flera sexuella kontakter. Berättarjaget funderar över hur det kommer sig och menar:

... att det är nog ganska typiskt för tjejer i den kulturen att ha den åsikten, vilket inte alltid behöver vara en självklarhet men har man den inställningen och synen i resten av bekantskapen och släkten så kan det vara så har man inte alltid något val. Släkten och familjen är ju det viktigaste i personens liv och man vill inte riskera att detta sätts på spel så därför är det bättre ifall man håller med resten. Så risken hon tar är för henne ganska stor ifall hon sitter framför mig och säger att hon faktiskt tycker att det är lika okej för tjejer att ha sex med flera killar som det är för killarna att ha sex med flera tjejer. Det finns ju en risk att jag känner till henne eller hennes familj och därför tycker hon att det är bättre att hon håller sig på den säkra sidan.

Sammanhangets komplexitet blir tydligt i berättandet. En kulturell tillhörighet innebär att uttryck och handlingar inte enbart är relaterade till individen, utan att familjen ständigt är närvarande. Berättarjagets reflekterar över att hon kan påverka elevens möjligheter att uttrycka sig och hon försöker finna en låg profil i klassrummet för att hon inte vill påverka, samtidigt som hon vill vara synlig och aktiv för att visa möjligheten. I dialogerna som pågår uppmärksammas att eleven viskar till en kamrat som sedan säger något högt:

Och då tänkte jag att hon måste ha en massa inom sig men att hon är för osäker för att säga det själv så därför säger hon det till sin vän som får säga det istället för henne.

Situationen innebär ett komplext skeende att skapa sammanhang i. Berättarjaget reflekterar över egna erfarenheter och upplevelser när hon berörs av elevens situationshanterade och försöker förstå hennes sammanhang, samtidigt som det pågår en dialog i klassrummet. En önskan om att finna ett annat sammanhang och en annan möjlighet blir tydligt när berättelsen fortsätter:

Jag hade egentligen en stor lust att dra iväg henne lite från resten och tala om att ingen är där för att döma henne utan att hon kunde slappna av eftersom detta inte var något test varken på gott eller ont och att hon kunde lita på att jag inte skulle göra något med den informationen om hennes tyckande som hon visade. Men det går ju liksom inte det heller, även om jag faktiskt tror att hon skulle uppskatta det på ett sätt så skulle det inte fungera i verkligheten.

I berättelsens avslutning skriver berättarjaget att hon gärna vill jobba med invandrarflickor i kommande yrkesliv. Berättarjaget har en önskan om att ge en klar signal om att det är okej att prata om sex eftersom hon själv är ute i skolor och pratar med gymnasieelever om ämnet.

I berättelsen ägnar berättarjaget främst uppmärksamhet till egna reflektioner som uppstår i relation till en viss elev. Betecknandet blir ett sammanhangsskapande av vad som pågår inom berättarjaget. Vad som betecknas är inte endast vad som äger rum i klassrummet, utan berättarjaget reflekterar även över kulturella uttryck. Det innebär att berättarjaget uppfattar företeelser som sker i klassrummet som betecknande för något annat betecknat. Att viska till en kompis istället för att säga något ljudligt eller att ta ställning på ett visst sätt i en fråga förstås som ett sätt att hantera kulturella mönster.

Berättarjagets sammanhangsskapande i berättelsen sker med utgångspunkt från något som uppfattas vara betecknande för något annat. Det är, för att tala med Roland Barthes (2007), att förhålla sig till kulturens mytiska yttranden. Berättarjaget reflekterar över hur elevens och den egna kulturen visar sig i relation till den kultur där de nu befinner sig. Myt är kulturens sätt att tänka om någonting, ett sätt att begreppsliggöra eller förstå något. Funktionen med myten är att få det som framträder i den kulturella och historiskt givna kontexten att framstå som något naturligt. När vi talar om något och anpassar det vi talar om till en viss sorts konsumtion förvandlar vi det sagda från något slutet och stumt till något annat som är öppet för tillämpning. *Myten definieras inte av vad meddelandet innehåller utan av hur det uttrycks* (Barthes, 2007 sid. 201). Barthes skiljer på ett uttrycks denotation och konnotation och kan exemplifieras med viskningen berättarjaget uppmärksammar. Denotationen av en viskning är att någon talar med låg röst nära någon annans öra för att bara den personen ska höra. Berättarjaget uppfattar viskningen och ställningstagandena från eleven som en konnotation, en vidare betydelse där sättet att hantera situationen blir betecknat som något naturligt och givet. En konnotation har förmågan att knyta an till något utomstående omnämnande, som drar till sig betydelser som ligger utanför själva texten (Barthes, 1975b). Perspektivet innebär ytterligare en nivå att problematisera kring vad det gäller relationen mellan betecknandet och det betecknade. Vad som är betecknat kan utgöra ett betecknande av något annat.

Exempel

Bland socionomstudenternas berättelser finns exempel på svåra situationer. Den här berättelsen inleds i en korridor utanför det klassrum där Unga möter Unga ska äga rum:

Det första som mötte oss i korridoren utanför klassrummet var gnäll från flera elever om att de hade haft lång håltimme. Det suckades och stönades och mitt första intryck var att klassen var rätt trött... Det var ju ändå eftermiddag, tänkte jag, så det är ju inte så konstigt. Det blir säkert bättre när vi väl kommer igång.

Som läsare får vi veta att det finns en osäkerhet om hur mötet kommer att förlöpa och samtidigt en förhoppning om att det ska bli bra. Berättarjaget utvecklar utmaningen genom att berätta om att en lärare ber eleverna att *uppföra* sig, något som eleverna inte verkar bry sig nämnvärt om. Vad som pågår i klassrummet påverkar berättarjaget, men hon beskriver hur hon fortsätter att försöka tänka positivt om mötet med klassen. När Unga möter Unga gruppen ber eleverna om hjälp att ordna klassrummet bemöts det negativt och då gruppen ska börja med övningarna urskiljer berättarjaget:

... en tjej som ledde de andra stökigare eleverna. Hon var genomgående otrevlig och oengagerad och pratade, eller snarare gapade, hela tiden. Hon tog definitivt mest plats i klassen och tillät inte så många andra att komma in heller.

Vad som pågår i klassrummet väcker funderingar och berättarjaget prövar olika vägar att göra sammanhanget begripligt, exempelvis genom att reflektera över gruppdynamiken:

Jag upplevde det som att det var en liten skara, med tjejen som ledare, som hade all kontroll över klassen. ... Det fanns en annan grupp som verkade vara rätt neutral, som pratade ibland, men så fanns det också en grupp med elever som inte alls fick eller kanske inte ens ville eller vågade komma till tals.

Berättarjaget berättar vidare om hur Unga möter Unga-gruppen agerat i situationen genom att exempelvis påpeka rätten att få tycka olika och att det inte handlar om rätt eller fel i exemplen. Den aktuella eleven fortsätter att motsätta sig samarbete och uttrycker sig negativt om vad klasskamraterna uttrycker. Berättarjaget konstaterar att situationen skapade en känsla av osäkerhet och en rådvillhet över hur den skulle hanteras. Den alltmer frustrerade gruppen prövade att säga till eleven att gå ut om hon inte var intresserad av övningarna och inte ville respektera reglerna. Eleven ville dock inte lämna klassrummet och efter en stund började även hennes kamrater i klassen säga åt henne att lugna ner sig och sluta störa. Fortsättningen av berättelsen beskriver hur Unga möter Unga gruppen trots allt lyckades skapa samarbete med nästan alla andra i klassen. Även eleverna som från början varit stökiga och negativa blev engagerade och villiga att diskutera. Något som påverkar berättarjaget:

... till och med hennes klasskamrater vågade ta sig ton och säga till henne. ... ville slänga ut henne och säga att hon inte var välkommen att fortsätta vara med under lektionen.

Vad som sker i klassrummet gör att berättarjagets reflektioner förflyttar sig till berättarjagets egna minnen av gymnasietiden och till den roll hon hade då:

Jag tillhörde gruppen som inte tog så mycket plats och när jag nu hamnade i denna situation igen gick man nästan automatiskt tillbaka till den rollen man haft då. ... dock kom på detta själv ganska fort och kunde ta mig ur detta och säga till den här tjejen. Jag är äldre nu och skall på något sätt vara en bra förebild för eleverna.

Vad som uppstår i berättandet är svårigheten att försona den egna inställningen till vad gruppen vill göra med Unga möter Unga och vad som uppstod och hur det kunde hanteras:

... vad vi skulle göra om något liknande hände igen. När vi fortsatte diskutera pratade vi om att det var synd att lektionen inte gått så bra. Det är ju ändå tänkt att våra lektioner skall bli en rolig upplevelse för eleverna, men på grund av att en person inte kunde uppföra sig så gick det ut över hela klassen.

Men de fortsatta reflektionerna berör även en strävan att förstå och förklara elevens sätt att vara i klassrummet:

Jag funderade en del över den här tjejen och tyckte på ett sätt lite synd om henne också, för något måste ju ligga bakom hennes uppförande. Det kändes tråkigt att hon skulle förstöra så mycket för sig själv och för de andra.

Mötet med klassen dröjer sig kvar. Berättarjaget berättar om hur hon på hemvägen funderar över dagen och känner sig besviken på handlandet under lektionen och känner ånger över att inte ha gjort mer för att hantera situationen som uppstod. När berättelsen närmar sig avslutningen kommer en konklusion som fångar upp intrigen om osäkerhet som varit sammanhangsskapande och som blir kärnfunktionernas förening:

... jag lärde mig att jag kan stå upp mot sådana här personer och att jag kanske måste lita mer på mina instinkter, som i detta fall var att mer tydligt visa att sånt här beteende inte är okej.

Berättelsen avslutas med att berättarjaget konstaterar att erfarenheten inneburit ett lärande. Att utgå från en utmaning innebär att en situation på något sätt ska hanteras. Berättandet möjliggör ett begripliggörande genom att tillhandahålla intrigskapande struktur för skeendet.

Även i detta berättande tar berättarjaget reflektionerna ut från sammanhanget. Med utgångspunkt från begreppet *narrative inquiry space*, berättelsernas utforskande rum (min översättning), menar Clandinin (2006) att utforskandet sker i tre olika dimensioner, vilka är aktuella för berättarjagets reflektioner. Den första dimensionen handlar om aktuell plats och situation. Redan inledningsvis i berättelsen ger berättarjaget beskrivningar av miljön. Betecknandet av situationen börjar med att beskriva stämningen i korridoren för att sedan flytta in i klassrummet och vidare till hemresan på bussen. Andra dimensionen för sammanhangskapande är social interaktion. Berättarjaget ger ett betecknande inte bara om de egna försöken att interagera med eleverna, utan även hur eleverna relaterar till varandra. Den tredje dimensionen handlar om tidens trefaldighet. Betecknandet i berättelsen görs av vad som sker i nuet, men även reflektioner om framtiden när berättarjaget funderar över hur gruppen skulle hantera en elev om en liknande situation uppkom vid ett senare tillfälle och det förflutna när berättarjaget reflekterar över sin egen gymnasietid. *Det finns varken något första ord, något sista ord eller några gränser för den dialogiska kontexten*, skriver Michail Bachtin (1988, sid.271). Såväl det förflutna som framtiden är gränslöst och innebörderna som skapas i dialoger är aldrig fullbordade och stabila.

Exempel

Sammanhangsskapandet i nedanstående berättelse berör hanterande av förförståelse i relation till rådande gruppdyamik i en klass. Efter de inledande raderna, där berättarjaget resonerar om undran om de kommer vara med om situationer som de kan skriva om ges följande beskrivning:

Det var dock något som kändes som en lite försiktig, nästan trevande, stämning i klassen och det verkade inte bero på (i alla fall inte helt och hållet) att vi i gruppen själva var nya på fältet. Självtänkte jag att, "ja ja, det är väl så här det är att vara ute och tala om värderingar och sånt i en gymnasieklass..."

Berättarjaget reflekterar över en känsla som blir ett betecknande av stämningen i klassen. Sekvensen utgör första delen av berättelsens kärnfunktion. En trevande stämning blir betecknande av en osäkerhet som berättarjaget prövar att förklara med den egna oerfarenheten. Relaterandet till gruppen blir intrigen som binder samman berättelsen. Berättarjaget vänder reflektandet ut mot processen i klassrummet:

Hursomhelst skulle vi precis påbörja en ny övning när det uppdagades att klassen vi mötte i själva verket inte bara var en klass utan två. Jag vet inte hur ämnet kom på tals men efter att det kommit fram kändes stämningen i klassen med en gång förändrad... Det blev ganska snart en mer "bekvämt" stämning i klassen, antagligen beroende på att eleverna från de olika klasserna hjälptes åt att förklara för oss hur det låg till. Kanske kände sig eleverna lite tryggare med oss då de själva fick lite kontroll över mötet med oss...

Berättandet fortsätter att vara en dialog mellan vad berättarjaget uppfattar i situationen och tankarna om vad som pågår. Vad som beskrivs är en tilltro till delaktighet:

Kanske kände sig eleverna lite tryggare med oss då de själva fick lite kontroll över mötet... Jag upplevde det också som om eleverna tyckte att det var skönt att vi nu visste om att de inte kände varandra så väl och att vi tog hänsyn till detta. Tillsammans i vår lilla grupp verkade vi hanterat situationen bra, eftersom vi istället för att strunta i anmärkningen att de var två separata klasser ställde följdfrågor till klasserna och lät dem berätta för oss.

Formuleringen *lät dem berätta för oss* är ett betecknande för hur berättarjaget förhåller sig till sammanhangsskapandet. Eleverna ges utrymme att vara delaktiga i att skapa sammanhang i situationen. Berättelsen fortsätter:

När vi sedan fortsatte med våra övningar kändes det, trots att lektionen närmade sig sitt slut, som en nystart.

Berättarjaget uttrycker att det blir en *nystart*. Vad som erfars och blir betecknat blir en övergång från situation till sammanhang och vad som blir berättat kan förstås i relation till den *trevande stämningen* som beskrevs inledningsvis. I det fortsatta berättandet reflekteras över processen, hur sammanhanget blev till. Berättarjaget resonerar om hur den egna förförståelsen av att tro att det var en klass och inte två, att gruppdynamik som tidigare studerats på socionomutbildningen kan bli annorlunda genom små företeelser och att bemötandet av en grupp skapar olika förutsättningar för processen. Berättarjaget sammanfattar vad som uppfattas vara betydelsefullt:

Dock kan jag anta att det hela kan övergripande handla om vårt bemötande med ungdomarna. Att vi helt enkelt lyssnade på dem och att vi faktiskt uppmärksammade det som sades. Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej" (där är i alla fall något som jag kan dra paralleller till min egen gymnasietid till, alltså gymnasielärare som fastnat i en enkelspårig fil och bara kör på, utan att reflektera tillsammans med sina elever).

Berättarjaget uttrycker betydelsen av att *reflektera tillsammans med* och berättelsen blir ett betecknande av vikten av dialog och att möjligheten till dialog existerar i en omedelbar närhet. Samtidigt finns en skörhet, det kan lätt uppstå missförstånd och sammanbrott i dialoger:

På det stora hela lärde händelsen i alla fall mig, och jag tror även mina gruppkamrater, att man kan ta lite extra tid till att reflektera lite över gruppen man möter under tiden man håller på. Det krävs inte många minuter till att känna efter stämningen i klassen.

Berättarjaget tydliggör hur erfarenheten sätts i process och skapar ett lärande som blir använt samtidigt som det pågår. Noble (2001) menar i en artikel om verksamhetspraktik att narrativt perspektiv förändrar synen på kunskapsutveckling, med en rörelse från auktoritärt perspektiv, till ett utforskande av kompetensen i studentens egen röst.

– det jag anser vara det viktigaste av allt - lite interagerande i klassen... Ger man en grupp en sådan chans kanske man till och med kan bli positivt överraskad över hur den utformas.

Avslutningen i berättelsen ger svaret på kärnfunktionsfrågan i början av berättelsen och förloppet beskriver hur situationen hanterats. Intrigen handlar om att vara i ett möte där en distansering uppstår och nödvändigheten av vara öppen genom att tillåta att gymnasieeleverna är delaktiga i att skapa mötet. Berättarjaget uttrycker betydelsen av att reflektera samtidigt som mötet sker. Exemplet visar betydelsen att skapa ett sammanhang som såväl socionomstudenterna som gymnasieeleverna upplever bekvämt. Berättelsen beskriver övergången från situation till sammanhang och blir en övergång till nedanstående tematisering om kompetens, *negative capability*.

KOMPETENS, ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE, *NEGATIVE CAPABILITY*

I artikeln *Validity Issues in Narrative Research* skriver Donald E Polkinghorne (2007) att studier med utgångspunkt från berättelser innebär utmaningar. Dels skillnader i personers erfarna mening av situationerna som utforskas och historierna som de berättar om denna mening och dels relationen mellan insamlandet av berättelser och läsandet av berättelserna. Studiet av berättelser gör anspråk på att säga något om människors meningsskapande. Utmaningar har varit närvarande i mitt arbete med uppsatsen. En utmaning har varit att under rubrikerna Intention och Utmaningar och Reflektioner och Sammanhang sammanfoga vad som under första delen av strukturalistisk aktivitet blev utspritt i olika sekvenser.

Vad som varit i fokus för sammanfogandet har varit att ställa materialet i relation till frågeställningarna. I det här avsnittet kommer materialet att utforskas i relation till ett försök att förstå det erfarenhetsbaserade lärandet i Unga möter Unga med utgångspunkt från utvecklandet av en kompetens som relateras till begreppet *negative capability*. 1817 reflekterar poeten John Keats i ett brev till sina bröder George och Thomas över vad som krävs för att utvecklas som människa och poet. Erfarandet och utövandet av *negative capability* som ett aktivt förhållningssätt uppmärksammas av den engelske psykiatern W R Bion (Bion, 1970, sid.125):

...I mean Negative Capability, that is when man is capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason

I artikeln *Darling Francesca: Bion, love-letters and madness* (2002) refererar författaren Janet Sayers till ett Melanie Klein seminarium 1967 där Bion talar om *the unknowable experience* som pågår under terapi. Vad det handlar om, menar Bion är att stänga dörren till minnen av det förflutna och en önskan om framtid för att uppmärksamma vad som är närvarande i den aktuella situationen. Bion formulerar det som att vara *inväntande* (citerad av Sayers, 2002, sid 204):

The experience where some idea of pictorial impression floats in to the mind unbidden and as a whole.

Bion jämför förhållningssättet med John Keats' formulering av *negative capability* (ibid.). Begreppet *negative capability* är intressant som form för att sammanfoga kompetensen som socionomstudenterna utvecklar och sätter ord på i berättelserna:

Jag tror att jag själv blir lite säkrare för varje gång. Kanske har man börjat hitta strategier för att hantera vissa situationer som är påfrestande och som gör att man tvivlar på sin förmåga. Besöken har gått från sämre till bättre och man har såhär i efterhand kunnat känna av klimatet i klasserna man träffat och kunnat anpassa sitt eget beteende beroende på situationen. Det skulle kunna vara en strategi som man kan använda sig av, att anpassa sitt eget beteende i relation till klassen oavsett om den är "besvärlig" eller "lättisam."

I citatet talar berättarjaget om erfarenheten av att utveckla en allt mer adekvat kompetens i möten med gymnasieelever. Det handlar om att *känna av klimatet* och att anpassa sig i relation till hur klassen uppträder. Erfarenheten blir inte använd som direkt erfarenhet i en kommande situation, som direkt överförd strategi, utan det blir en medvetenhet om nödvändigheten att vara öppen för vad som sker i situationen. Uppgiften för socionomstudenterna är att vara samtalsledare. Berättelserna vittnar om betydelsen av ett hanterande av prövningar som handlar om en öppenhet för den pågående dynamiken i situationen:

Jag tycker att man kan säga att den viktigaste egenskapen vi har haft nytta av under dessa möten har varit öppenhet och lyhördhet. Man måste kunna se och höra ungdomarna för att kunna möta dem på ett bra sätt.

Begreppet *negative capability* har inspirerat inom fält som religion, undervisning, ledarskap och framförallt inom det terapeutiska fältet (Simpson, French and Harvey, 2002). Författarna menar att *negative capability* är en förmåga att vara *reflective in action*. Att kompetensen beskrivs som negativ hör samman med förmågan att inte göra något, att motstå att agera på ett *defensivt* sätt istället för ett adekvat sätt i relation till situationen. Det innebär att ha adekvata resurser att hårbärgera företeelser, som att inte veta vad som ska göras, att inte känna tillit eller uppleva att inte ha förtroende. Vad som skulle vara möjligt att använda i en situation av detta slag är *positiv kapacitet*, som tidigare erfarenheter, som förmågan att överföra resurser någon annanstans ifrån.

I andra situationer kan det vara nödvändigt att invänta att insikter och resurser blir tillgängliga eller att relationerna utvecklas. Att vänta, observera och lyssna blir viktiga redskap för utövandet av *negative capability*, vilka inte är egentliga negativa förmågor, men som står i opposition till aktiva handlingar. Vid läsandet av berättelserna framträder ett reflekterande över hur en situation kan bemötas:

Att vi helt enkelt lyssnade på dem och att vi faktiskt uppmärksammade det som sades. Att vi visade att vi var öppna för vad de själva hade att säga och brydde oss och inte bara "körde vår grej".

Att avvakta dialogens tillblivelse och inte vara den som är direkt upphov till processens fortsättande finns exempel på:

Genom att generera en diskussion om ämnen som kan vara oerhört pinsamma eller känsliga, där flera kom till tals, inte bara de som var uppenbart diskussionsglada, hade även den som inte själv deltagit med ord kunnat få ett tydligt budskap, att här är ordet fritt ... att det inte är vi utan eleverna själva som i mångt och mycket avgör hur bra det blir.

Positive capability och *negative capability* är inte att förstå som motsatser som utesluter varandra, utan mer som poler med en inbördes relation som kan upprätthålla en balans. I situationer där besvärliga omständigheter upplevs, som betecknas vara en brist, kan en press att agera uppstå. Särskilt i en situation där ett ansvar för sammanhanget finns, som exempelvis i olika former av ledarskap. Avvaktan och utövande av *negative capability* är ingen lösning i sig, men kan möjliggöra att nya sätt att förstå och därmed att handla i situationen framträder (Ibid.). I citatet nedan ger berättarjaget en berättelse om hur arrangerandet av situationen genom en värderingsövning skapar möjligheter för andra röster att framträda i dialogen:

Emellanåt har jag dock blivit positivt överraskad när vi har stått i smågrupper och diskuterat eftersom även de som hållit sig i skymundan då trätt fram ibland. Jag tror det kan vara stärkande för dem att få visa att de har en åsikt och att vi visar att vi är intresserade av den och av att förstå hur de tänker. Då har vi chansen att visa dem att vi lyssnar lika mycket på alla och att ingens åsikt är bättre eller sämre än någon annans.

Simpson, French and Harvey (2002) refererar till ytterligare en formulering av Keats: *content with half knowledge*. Formuleringen kan vara betecknande av ett förhållningssätt i ett möte. Ordet content har dubbelbetydelse, där betoningen ger olika innebörder, dels innehåll och dels en känsla av självförtroende. Formuleringen betecknar ett förtroende för delandet i ett möte. Att möjliggöra en jämlik dialog är en strävan som blivit betecknad i berättelserna. Uppgiften är att känna tilltro till den andres kompetens, när pressen är påtaglig och ansvaret vilar på de egna axlarna. Utdraget från berättelsen nedan kan beteckna en situation där ansvarets tryck kan ökas:

... vi visste inte så mycket mer än att flera av eleverna i klassen hade olika grader av inlärningsproblematik. En av klassens lärare berättade under dagen att eleverna i klassen av olika anledningar inte hade avslutat högstadiet med godkända betyg i kärnämnen.

Genom berättandet blir läsaren inbjuden till att förstå att klassen gruppen kommer att möta är annorlunda. Ord som *inlärningsproblematik* och *att eleverna i klassen av olika anledningar inte hade avslutat högstadiet*, indikerar att klassen ska förstås på ett visst sätt. Med utgångspunkt från begreppet *negative capability* kan press av ansvar uppstå och ett undvikande av möjligheten att gå in i ett förtroendegivande relaterande kan ske. Fortsättningen visar berättarjagets förmåga till utrymme för *negative capability*:

Mitt första intryck av eleverna var att de var väldigt nyfikna på oss och intresserade av vilka vi var och av vilken anledning vi var där... framförallt en av killarna som gjorde ett väldigt starkt intryck på mig. Han hälsade vänligt på oss när vi först möttes i korridoren och meddelade samtidigt sina klasskamrater att vi var där för att prata om bland annat "livet" som han uttryckte det.

Vad berättarjaget illustrerar kan relateras till vad Newton and Goodman (2009) reflekterar om i artikeln *Only to connect: Systems psychodynamics and communicative space*. Begreppet *communicative space* kan översättas till *kommunikativt mellanrum*. Författarna lyfter fram betydelsen av tilliten till att ett kommunikativt mellanrum ska hålla för mått av oordning mellan subjektet och den andre. Att uppnå konstruktivitet i mellanrummet är relaterat till ett förhållningssätt som kännetecknas av samarbetsvillighet och en vilja att bli besvärad eller påverkad av och med den andre. Berättelsen ovan fortsätter:

Han var till att börja med väldigt mån om att informera oss som kom utifrån om hur det fungerade i deras klass, vilka regler och överenskommelser de hade gjort upp. Han upplevdes lite som en "klassens pappa", mån om att alla skulle ha det bra och inte behöva stå till svars för att de uppträdde på ett visst sätt, eller varför de inte ville delta i våra övningar. Det kändes som att han ville sätta in oss i ett, för oss, okänt sammanhang.

Vad som tydliggörs i citatet är berättarjagets samarbetsvilja. Eleven tillåts ta plats och ges tillträde till ett kommunikativt mellanrum. Newton and Goodman (2009) menar att kommunikation inte kan förstås som en rationell bestämd handling, utan som ett engagemang som uppstår när förutsättningarna gör det möjligt för deltagarna att närvara i varandras inverkan på en situation. Vetskapen om vad som kommuniceras är inte vetbar förrän den mening som ges av den andre är funnen. Berättarjaget uttrycker exempel på en reflektion om detta perspektiv på ett kommunikativt mellanrum:

Eftersom vi inte hade några tidigare erfarenheter av den här tendensen att delge för mycket av personliga upplevelser var det svårt att veta när man skulle leda tillbaka samtalet till det ursprungliga spåret.

Vad som framhålls i artikeln är närvaron av den andre och en villighet att *take the other inside oneself*, (ibid. sid 296,2009) för att möjliggöra andra erfarenheters närvaro och att själv bli överraskad:

Det gjorde att man kände mig välkommen, men också att han markerade att det hos dem fungerade på ett visst sätt som vi borde vara medvetna om... Killen som jag inledningsvis berättade om, är den person som under min tid med "unga möter unga" har gjort störst och mest bestående intryck. Hans annorlunda och brådmogna sätt att uppträda gjorde mig nyfiken både på honom och på den klass han gick i, vilket gjorde att det blev ett spännande möte.

Ytterligare ett exempel från ett annat berättarjag där någon tas in och där mellanrummet förtydligas genom att berättarjaget refererar till sitt eget tillblivande i situationen är:

Varför jag kände igen blicken var för jag kunde koppla det till min egen erfarenhet i livet. Som ung invandrartjej i dagens samhälle är det inte lätt att vara öppen i sådana frågor med vem som helst... Samtidigt tycker jag att det gav en väldigt klar signal om att jag faktiskt tycker att det är okej att prata om sex eftersom jag själv är ute i skolor och pratar med andra människor om detta.

Vad som framträdander i berättarjagets reflektion är ett betecknade av en flerperspektivistisk reflektion över dialogen. En dialog kan varken förstås eller utforskas, eller ens närvara i, utan medvetenheten om att vara i en situation av oförutsägbarhet, där den andres närvaro är aktiv. Jacques Derrida skriver i essän *He who accompanies me*:

But between talking to them and speaking of them there is a world of difference... from the moment they are spoken of instead of being spoken to, it is to say that they are no longer or not yet, there: it is to register their absence

Att ta in den andres erfarenhet är en utmaning och kan vara svårt i en pressad situation och formen för att möjliggöra det kan vara svårfunnen. Självklart i det oförutsägbara är att den andres ovilja till samarbete kan påverka ett projekt där deltagares dialogiska närvaro är önskad. I några av berättelserna skildras situationer av detta slag:

De stökiga, framför allt ett par eller egentligen en tjej, verkade ta extra mycket plats och kräva extra mycket uppmärksamhet. Den här tjejen som var värst tog mer och mer över hela träffen och det hela resulterade i att vi till slut tappade kontrollen över situationen.

I situationer som citatet beskriver befinner sig berättarjaget med Wilfred Bions uttryck *under fire* (citerad i Simpson & French, sid 245, 2006), situationer som innebär svårigheter att förstå vad som pågår. Samtidigt som sammanhanget innebär en förståelse av hur det borde vara och där ett ansvar att agera upplevs.

I artikeln ger författarna en sammanställning för att tydliggöra vad kompetensen *negative capability* innehåller: att vara öppen för dynamiken i en nuvarande situation, att vara tillgänglig för tankar/känslor som är närvarande i den aktuella situationen, att ha förmågan att finna tankar som ännu inte har en tänkare, att vara förbered på att lämna utrymme för nya idéer, att praktisera ett lyssnande och passivitet:

Där vi möts skapas i bästa fall en jämlik dialog där de kan hjälpa oss att vidga våra vyer och vi kan hjälpa dem att vidga sina. Men då krävs det att vi är beredda att stå tillbaka, bjuda på oss själva och inte låta vårt initiala överläge ta över. Om vi gör det tror jag det kan bli en slags förstärkning av skillnaderna mellan oss istället. Så att vi intar en slags ordentlig lärarroll och de blir de barnsliga eleverna. Detta tror jag kan ha varit vad som hände i den första ettan vi mötte...

Att vara tillgänglig för tankar som är aktuella i en situation innebär samtidigt att formulera tankar i ett specifikt emotionellt sammanhang. Utmaning är tendensen att fokusera på den tanke som uppkommit genom situationen, eftersom den får ett försprång att leda till en viss handling i relation till andra möjliga processer. Simpson & French (2006) menar att det handlar om att utveckla förståelsen av en kompetens att vara i en position i den kreativa relationen mellan känt och okänt, mellan säkerhet och att avvakta. I mellanrummets spänning finns nyfikenheten som en möjlighet samtidigt som trygghet att vända sig mot vad som upplevs familjärt. Berättelsesekvensen ovan poängterar att det sker ett ömsesidigt vidgat möte, men för att möjliggöra det krävs både att stå tillbaka och samtidigt bjuda på sig själv. Vad som framstår som en känd möjlighet är att träda in i lärarrollen. Vad som då skett vid ett tidigare tillfälle återger berättarjaget på följande sätt:

Då blev det en ganska oseriös stämning och vi fick koncentrera oss mer på att "hålla ordning" än på att öppna för dialog och skapa diskussioner. Jag tror inte enbart det berodde på att det var en "omogen" klass, som nog var min första förklaring till att det inte blev så bra. Utan också på att vi var ovana vid att prata med så unga killar...

Under en tidigare erfarenhet blev det fokus på att hålla ordning. Situationen som utforskas i den aktuella berättelsen ger en ny mening till den tidigare erfarenheten. Vad som tidigare förklarats som en omogen klass handlar nu om en mer erfaren Unga möter Unga-grupp. Eftersom Unga möter Unga grupperna möter varje klass vid ett tillfälle innebär det att erfarenheterna endast delvis kan användas, men samtidigt medför detta organiserande av Unga möter Unga verksamheten en möjlighet till vad Wilfred Bion ansåg betydelsefullt i terapier: *Do not remember past sessions.*

Vad Bion vill uppmärksamma oss på är att såväl vad som passerat och vad som önskas uppnås blir en distraktion för närvaron i ett pågående samtal (Simpson & French, sid. 249, 2006). Uppgiften att tona in vad den man möter önskar kommunicera i den givna situationen kan relateras till vad som är aktuellt för socionomstudenterna vid mötet med en för dem okänd gymnasieklass. Reflekterandet över jämförandet av de två olika situationerna fortsätter i berättelsen:

Vi kanske inte gav dem chansen att visa att de kunde skärpa till sig och ta diskussionerna på allvar. När vi mötte en liknande klass några klassbesök senare tyckte jag att det blev jättebra, kanske för att vi hade blivit bättre på att kompromissa med oss själva och möta dem på halva vägen. Vi hade då upptäckt hur vi kunde anpassa övningarna efter klassens sammansättning och beteende så att de blev mer intresserade av att delta. Och jag tror också vi hade blivit bättre på att mer ödmjukt bemöta det som ungdomarna uttryckte.

Uttrycket *att gå halva vägen* var har samhörighet med att lämna utrymme för nya idéer, en dialog innebär något obestämt. Tankar kan, säger Bion, söka efter en tänkare: *A thought, an idea unclaimed, may be floating around the room searching for a home* (citerad av Simpson and French, sid. 250, 2006)

Den sammanfogande delen av strukturalistisk aktivitet syftade till att utforska meningsskapandet i berättelserna. Strukturen som skapas är en efterbildning, som tillsammans med reflektionen syftar till att något nytt kan uppträda som är begripligt på ett mer generellt plan (Barthes, 1967). I detta avsnitt har berättelsesekvenser som är betecknande för en betecknad kompetens av *negative capability* sammanfogats. Orden som används för betecknandet av *negative capability* är vardagliga. Att *sakta ner, lyssna, invänta* och *avvakta något ytterligare*. En öppenhet inför dynamiken i en nuvarande situation med en tillgänglighet för vad som ännu inte är där (Simpson & French, 2006). Polkinghorne (2000) refererar till John Dewey som reflekterar över att erfarenhet traditionellt uppfattas som något förbundet med kunskapsprocesser, men att det snarare handlar om ett intimt umgänge mellan någon levande och hennes fysiska och sociala omgivning. Det som i socionomstudenternas berättelser blir ett betecknande ger viktiga ledtrådar för att beteckna *negative capability*. Flertalet berättelser har ägnat uppmärksamhet åt betydelsefabrikationen av att lämna utrymme i samtalet. Det har exempelvis skett genom ett betecknande av att berättarjaget framhåller att ha blivit överraskad eller förvånad. Andra berättelsesekvenser har blivit formulerade i ett betecknande som gett upphov till ett ifrågasättande av berättarjagets föreställningar och fördomar.

Vidare finns exempel på hur berättarjag upplever att de fått en annan roll än vad de föreställt sig. För att möjliggöra berättande av detta slag är det nödvändigt att erfarenheten inneburit någon form av förflyttning, att något annorlunda inträtt i mötet med gymnasieeleverna. Att ett utrymme för nya idéer har lämnats tomt och öppet.

AVSLUTNING

Socionomstudenternas berättelser leder fram till en avslutning där berättarjaget gör en konklusion. Genom att skilja ut *berättelsen* från *berättandet* framhävs berättelsens dynamiska form som innebär att intrigen kan urskiljas och den är nära sammanbunden med berättelsens poäng (Hydén, 1997). Berättelsen som verktyg innebär en strävan att nå fram till en poäng som gör processen begriplig. I uppsatsens berättelsematerial finns formuleringar i slutet av berättelserna som är konkluderande för den historia som förmedlats och den konklusionen utgör ett fragment av berättelsens kärnfunktion.

Uppsatsens syfte var att utforska praktiska samspelsituationer för att fördjupa kunskapen om kontextuell förståelse och erfarenhetsbaserat lärande. Ett försök att begripliggöra utövandet av socialt arbete när kunskapen är osäker och vad som karakteriserar utövandet i en kunskapsosäker situation. Empiriskt material för detta har varit berättelser från socionomstudenter som deltagit i Unga möter Unga. Polkinghorne (2000) lyfter fram praxislärande i dialog med John Dewey och Hans-Georg Gadamer. För den senare handlar det om ett förhållningssätt där närvaro av frågor har en central betydelse. Ett öppet problematiserande av utforskande av sammanhanget och inför vår förförståelse, hur vi initialt förstår ett sammanhang. Berättelserna ger tydliga exempel på en frågande hållning, att förväntningar och föreställningar blir ifrågasatta av berättarjaget och att olika positioner prövas för att ge möjlighet för olika perspektiv. John Deweys perspektiv är mer praktiskt där processen förstås genom fyra steg. a) en obestämbart situation erfars. (b) problemet i situationen identifieras. (c) determination av en lösning. (d) handlande för att uppnå lösningen (ibid.) Även denna process går att läsa i berättelserna. Struktureringen visar exempel på processen.

Socionomstudenterna går in i ett klassrum för att möta en gymnasieklass vid ett tillfälle. Jag har tidigare hört berättelser om intressanta och spännande möten av socionomstudenter. På en enkel enkät som delas ut till gymnasieeleverna efter besöket har det varit positiv respons. Utvärderingen som genomfördes av Charlotte Arnoldsson och Lirika Shaqiri (2008) visade liknande resultat. Antalet socionomstudenter som deltagit under 2000-talet är ca 200. Poängen med att nämna antalet är att det är en mängd olika individer som varit ute i gymnasieklasser, alla med sin bakgrund och personlighet. Situationen när socionomstudenterna möter gymnasieeleverna har väckt min nyfikenhet. Uppsatsen har varit ett försök att förstå något mer om situationerna. Resultatet sammanfogades under följande teman, Intention och Utmaningar, Reflektioner och Sammanhang och Kompetens, negative capability, som svar på uppsatsens frågeställningar.

I avsnittet om Intentioner och Utmaningar beskrevs hur socionomstudenterna i berättelserna reflekterat över egna föreställningar eller fördomar. I möten med skolklasser har grupper och gruppdynamik varit prövningar. I några berättelser var någon specifik elev i blickpunkten för vad som betecknades som svårighet. Intentionerna var att skapa goda samtal. Att läsa berättelser om något är att utforska betecknandet av något betecknat. Intention och utmaning har en inbördes relation inom berättelserna.

Att uppmärksamma betydelsefabrikation genom strukturalistisk läsning är att spåra betydelse i berättelsens kontext, vilket innebär att enskilda fragmenten får betydelse i relation till helheten. Genom att reflektera över hur uttryck finner sina betydelser inom strukturen kan betecknandet av utmaningen, betecknandet av intentionen och exempelvis hur betecknandet av upplevelsen av maktlöshet i en av berättelserna förstås som inbördes relaterande till varandra. Om betecknandet utforskas för sig kan vad som blivit berättat förstås med utgångspunkt från betecknandet av att känna maktlöshet. Intentionen att visa sig säker står i relation till maktlösheten och betecknandet av maktlösheten görs genom den täta beskrivningen av elevens agerande. Betydelsefabrikationen inom strukturen i en given berättelse förtydligas om ovanstående betecknande jämförs med betecknandet av killarna där berättarjaget blir *blåst av stolen* som i relation till betecknandet av en killklass i gymnasiet som *relativt barnslig* relevant. Betydelsefabrikationen är funktionell.

Under temat Reflektioner och Sammanhang beskrevs tre exempel på hur berättandet använts för att begripliggöra vad som upplevts. I första exemplet var socionomstudenten upptagen av identifieringsprocesser med en elev. Resonerandet berörde såväl den egna identifikationen med eleven, som önskan om att vara någon som eleven kunde identifiera sig med. Det andra sammanhangsgörandet var en berättelse om ett svårt samtal, där en elev påverkat situationen negativt och upprättande av förutsättningar för samtal inte fullt ut lyckats enligt berättarjaget. Det avslutande exemplet handlade om reflektioner över mötena mellan socionomstudenterna och gymnasieeleverna. Vad berättarjaget beskrev är vad som möjliggörs genom att interaktionen, där gymnasieeleverna måste ges utrymme för att känna kontroll och trygghet. Berättandet möjliggör ett begripliggörande genom att tillhandahålla intrigskapande struktur för skeende. Med utgångspunkt från begreppet *narrative inquiry space, berättelsernas utforskande rum* (min översättning), menar Clandinin (2006) att utforskandet sker i tre olika kontextuella dimensioner, vilka har varit aktuella i berättelserna. Den första dimensionen handlar om aktuell plats och situation. Andra dimensionen för sammanhangskapande är social interaktion. Den tredje dimensionen handlar om tidens trefaldighet.

Det avslutande temat för sammanfogande gjordes under rubriken Kompetens, negative capability, som var ett försök att begripliggöra den praktiska kompetens och förhållningssätt socionomstudenterna utvecklar. Orden från berättelserna som användes för betecknandet av negative capability var vardagliga: att sakta ner, lyssna, invänta och att avvakta något ytterligare. De rymmer en öppenhet inför dynamiken i en nuvarande situation med en tillgänglighet för vad som ännu inte är där (Simpson & French, 2006). Vad jag velat framhålla är att socionomstudenternas berättelser ger viktiga ledtrådar för att beteckna negative capability. Flertalet berättelser har ägnat uppmärksamhet till betydelsefabrikationen av att lämna utrymme i samtalet. Det har skett exempelvis genom ett betecknande av att berättarjaget framhåller att ha blivit överraskad eller förvånad. Andra ledtrådar är ifrågasättande av berättarjagets föreställningar och fördomar. Vidare finns exempel på hur berättarjag upplever sig fått en annan roll än vad som föreställts innan, att deras betydelse blivit en annan än förväntad.

METODEN

Roland Barthes' artikel *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative (1975a)* har varit utgångspunkt för läsandet av socionomstudenternas berättelser. Arbetet med uppsatsen har inneburit att pröva en metod att se berättelsen som eget objekt för utforskande. Prövandet har ägt rum i relation till vad som brukar benämnas *den språkliga vändningen* och *representationens kris*. Sammanfogandet tidigare är ett försök att ge beskrivningar av vad jag menar är betecknande för socionomstudenternas möten med gymnasieelever. Uppsatsen är samtidigt ett betecknande av vad som blivit utläst av berättelserna.

När Roland Barthes skriver artikeln är det tänkt som en metod för att utforska litterära texter. För socionomstudenterna blir verksamheten, Unga möter Unga, *avsändare. Mottagare* blir gymnasieeleverna eller någon särskild grupp eller elev. Läsningen av *kommunikationsrelationen* innebar inte några överraskande perspektiv, vilket kan tolkas som att socionomstudenterna är väl förtrogna med sammanhanget. Eftersom uppgiften var att skriva utifrån ett jagperspektiv blir berättarjaget *subjektet* i berättelserna. Vid läsningen av vad berättarjaget strävar efter, begär sammanfaller *objektet* vanligtvis med *kärnfunktionens* andra fragment. Rollerna *hjälpare* och *mottståndare*, samt *förhandlingsrelationen* visar hur berättarjaget hanterar utmaningen, prövningen i intrigen.

Den första läsningen gjordes på *funktionsnivån* där *kärnfunktioner* var i fokus. Kärnfunktionerna öppnar möjligheter för olika skeenden och blir senare besvarad i texten. Om en kärnfunktion tas bort eller ändras, förändras berättelsens intrig. Förloppsfunktioner, femte läsningen, existerar mellan kärnfunktionsfragmenten och separerar två moment i berättelsen. Mellan kärnfunktionernas fragment berättar förloppsfunktionerna att det kommer uppstå mening. Förloppsfunktionen behåller kontakten med läsaren och ger ett inträde till sammanhanget till den diskurs där berättelsen äger rum. Socionomstudenternas berättelser initieras av någonting som upplevts utmanande i mötet med gymnasieeleverna. Läsandet av kärnfunktioner i berättelserna var att se vilka intriger som band samman berättelserna. Ibland var det kortare avsnitt i berättelserna, ibland berättelsen som helhet. Praktiskt innebar urskiljandet av kärnfunktionerna att läsa inledningen för att söka efter en frågeställning för att sedan läsa texten för att finna var den blev besvarad. Tydligheten varierade mellan berättelserna och ibland fanns svårigheter att urskilja vad som utgjorde den huvudsakliga kärnfunktionen. Jag finner dock läsandet funktionellt i sökandet efter intrig och därmed även vilket meningsskapande som berättarjaget varit upptaget av.

Frågan är om kärnfunktionsläsandet ger en skillnad i relation till om socionomstudenterna haft andra formdirektiv, där frågeställning och besvarande skulle ingå. En gissning är att följden blivit att sökandet efter besvarbara frågor blivit starkare för socionomstudenterna. Konsekvensen hade inneburit att berättandet som sammanhangsskapande av något fragmentariskt inte blivit använt. En möjlighet kunde varit att socionomstudenterna själva sökt intrigerna i berättelserna. Berättelserna om situationer i Unga möter Unga har en reflekterande karaktär. Läsandet där förloppsfunktionerna plockades ut ur berättelserna visar hur berättarjaget prövar olika perspektiv för att hantera intrigen. Vad som framgår är att berättarjagen reflekterar över vem eller vilka de möter i relation till egna förhållningssätt. Personligheter framträder genom utblickar till egen gymnasietid och andra kontextuella sammanhang. Urskiljandet av förloppsfunktionerna skapade nyfikenhet. Den reflekterande processen framträdde tydligt. Sökandet ut i mellanrummet mellan skeendet och berättarjagets reflekterande varierade mellan berättelserna. Vad som framträder var exempel på att fragmenten relaterade till varandra i betecknandet. Möjligheter och utvecklandet av dialog stod i relation till hur elever eller grupper värderades av berättarjaget. I vissa berättelser uppmärksammade berättarjaget en värderande process, vilket gav nya insikter. När jag läser socionomstudenternas berättelser läser jag deras betecknande och min läsning blir vad jag tror blivit betecknat. Uppsatsen blir min produkt.

NYA MÖJLIGHETER?

Simpson, French & Harvey (2002) menar att en interaktion mellan *positive* och *negative capability* är komplex och att det finns behov av att utforska hur kompetensen utvecklas, samt hur det kan relateras till andra kompetenser. Situationer som kan vara av intresse är när förändringsprocesser pågår. Berättelsen som form för utforskandet är en möjlighet. Det kan kombineras med hjälp av exempelvis deltagande observation. Vad som är intressant är hur *positive* och *negative capability* kan relateras till det sammanhang där det utforskas. Författarna lyfter även fram att det inte existerar någon exakt formel för vilken balans mellan *positive* och *negative capability* som ska användas i den specifika situationen, utan handlandet är nödvändigt utan att kunskap om vad som är bästa bedömningen finns tillgänglig. Medvetenheten om *negative capability* möjliggör utrymme för en annan potential för alternativ än att följa en gängse förväntad process. Andra möjliga arenor, där *negative capability* kan utforskas med hjälp av berättande och för att öka möjligheterna även använda såväl intervju som deltagande observation är det aktuella fenomenet *coachning*. En annan grupp som jag själv samarbetat med är barnmorskor på ungdomsmottagningar.

Via samtal som inleds med utgångspunkt från att den unga tjejen har frågor om kroppen utvecklas en annorlunda förtrolighet. Det är ett fält som angränsar till socialt arbete där den specifika kompetensen kunde studeras och insamlade av berättelser kunde ske med samma metoder som använts för den här uppsatsen. Utvecklandet av forskande om kunskapande processer i praxis är komplext. Samtidigt finns möjligheter att skapa former där praktiker blir mer delaktiga inte bara som respondenter för studier utan även som aktiva i forskningsprocessen. Mitt material kunde med fördel utforskats mer tillsammans med socionomstudenterna och i områdena jag nämnt kan praktiker bli delaktiga i att urskilja vad som är relevant i en betydelsefabrikation.

Polkinghorne (2000) uttrycker att praktikers utvecklande sker i relation till utövandet av praxiskunskap och inte i relation till den kunskap som genereras av forskning. Tanken ställer frågor om hur forskning inom socialt arbete kan designas. Vad reflektionen även väcker frågor om är hur praxisutövande kan ges ett större utrymme under utbildningen. Unga möter Unga är en frivillig verksamhet som sker i samarbete med en ungdomsmottagning och gymnasieskolor. En bredare anknytning till fältet för att utveckla såväl teoretisk som praktisk kunskap under utbildningen vore intressant att utforska former för. Wilfred Bion (Simpson & French, 2006) poängterade betydelsen av pröva och träna sig för att utveckla kompetensen att vara i den kreativa relationen mellan känt och okänt, mellan säkerhet och att avvakta.

Att utveckla användandet av berättande inom såväl praxisnära forskning som i utbildning kan ge nya erfarenheter. Författarna till artikeln *Mirroring Meaning Making, Narrative Ways of Reflecting on Practice for Action*, Frances Crawford, Julie Dickinson och Sabina Leitmann (2002) lyfter fram nödvändigheten av att den förgivettagna kunskapen, där betydelsen av hur situationer och händelser som konfronteras, görs begriplig. Vad som uppmärksammas i artikeln är att narrativt perspektiv möjliggör utforskande av relationen mellan tänkande och handlande, samt att studenters erfarenheter blir ett lärande för undervisande. Att utforska det nuvarande är att utveckla en nödvändig fortgående kompetens, men för att möjliggöra det behöver metoder för utforska kompetensutveckling i praxissituationer bli beprövade.

REFERENSER

- Adelswärd, W. (1997) "Berättelser från älgpassen, -Om metoder för att analysera jaktberättelsers struktur, poäng och sensmoral". I Lars-Christer Hydén & Margareta Hydén (red.): *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber.
- Arnoldsson, C & Shaqiri, L. (2008) *Unga möter Unga, en utvärdering*. C-uppsats Göteborgs Universitet, Institutionen för Socialt arbete.
- Bachtin, M. (1988) *Det dialogiska ordet*. Göteborg: Daidalos
- Barthes, R. (1966) *Litteraturens nollpunkt*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag.
- Barthes, R. (1967) *Strukturalistisk aktivitet, i Kritiska essäer*. Stockholm: Bo Cavefors Bokförlag.
- Barthes, R. (1975a) "An Introduction to the Structural Analysis of Narrative". *New Literary History*, 6, 2, 237-272.
- Barthes, R. (1975b) *S/Z*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag.
- Barthes, R. (2007) *Mytologier*. Lund: Arkiv Förlag.
- Bateson, G. (1979) *Ande och Natur*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Bauman, Z. (1993) *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1988) *Sammanflätningar: Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Diadalos
- Bion, W R. (1970) *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Bosmans, M. mfl. (2006) "Where Have All the Condoms Gone in Adolescent Programmes in the Democratic Republic of Congo". *Reproductive Health Matters*. 14, 80-88.
- Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner, en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlshamre, S. (1995) *Förklara och berätta vad som hänt: fyra uppsatser om historiens filosofi*. Göteborg: Forskningens villkor: Institutionen för Idé- och lärdoms historia. Göteborgs Universitet.
- Clandinin, D J. (2006) "Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience". *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Clandinin, D J. (2007) "Navigating Sites for Narrative Inquiry". *Journal of Teacher Education*. 58, 21-35.
- Crawford, F. Dickinson, J. and Leitmann, S. (2002) "Mirroring Meaning Making, Narrative Ways of Reflecting on Practice for Action". *Qualitative Social Work* 1, 170-189.
- Derrida, J. (2005) *The politics of friendship*. London: Verso.

- Doornbos, A J, Bolhuis, S and Simons, R-J (2004). "Modeling Work-Related Learning on the Basis of Intentionality and Developmental Relatedness: A Noneducational Perspective". *Human Resource Development Review*, 3, 250-274.
- Forsberg, M. (2007) "Sexual health in young people, International research summeries and Swedish experiences of preventive work"(elektroniskt), Socialstyrelsens hemsida. < <http://www.socialstyrelsen.se>>
- Gadamer, H-G. (1988) *Förnuftet I vetenskapens tidsålder*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Gurevitch, Z. (2000) "Plurality in Dialogue: A Comment on Bakhtin". *Sociology* 34, 243-263
- HSFR. (1999) "Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning".
- Hussein, J W. (2008). "An existential approach to engaging adult learners in the process of legitimizing and constructing meanings from their narrative knowledge". *Action research*, 6, 391-420.
- Hydén, L-C. (1997) "Illness and narrative". *Sociology of Health & Illness*, 19, 1, 48-69.
- Johansson, A. (2005) *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, P (2009) "Teaching for Change in Social Work: A Discipline-based Argument for the Use of Transformative Approches to Teaching and Learning". *Journal of Transformative Education*, 7, 8-25.
- Kohler Riessman, C and Quinney, L. (2005) "Narrative in Social Work, A Critical Review". *Qualitative Social Work*, 4, 391-412.
- Kvale, S. (2007) "Dominance Through Interviews and Dialogues". *Qualitative Inquiry*, 12, 480-500.
- Labonte, R & Feather, J. (1996) "Handbook on using stories in health promotion practice". University of Saskatchewan, Saskatchewan.
- Lindseth, A & Norberg, A. (2004) "A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience". *Nordic College of Caring Sciences*, 18, 145-153.
- MacPhail, C and Campbell, C. (2001) " 'I think condoms are good but, aai, I hate those things': condom use among adolescents and young people in a Southern African township". *Social Science & Medicine*, 52, 1613-1627.
- Merleau-Ponty, M. (2004) *Lovtal till filosofin*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Ming Tsang, N (2007). "Orality and Literacy: Their Relevance to Social Work". *Journal of Social Work*, 7, 51-70.
- Noble, C. (2001) "Researching Field Practice in Social Work Education". *Journal of Social Work*, 1, 347-360
- Newton, J and Goodman, H (2009) "Only to connect: Systems psychodynamics and communicative space". *Action Research*, 7, 291-312.
- Nygren, L and Blom, B. (2001). "Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers' actions". *Qualitative Research*, 1, 369-384.

- Ochieng, B M N. (2003) "Adolescent health promotion: The value of being a peer leader in a health education/promotion peer education programme". *Health Education Journal*, 62, 61-72.
- Polkinghorne, D E. (2000) "Psychological Inquiry and the Pragmatic and Hermeneutic Traditions". *Theory & Psychology*, 10, 453-479.
- Polkinghorne, D E. (2007) "Validity Issues in Narrative Research". *Qualitative Inquiry*, 13, 471-486.
- Payne, M. (2002) *Modern teoribildning I socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ramsey, C. (2005). "Narrating development: Professional practice emerging within stories". *Action Research*, 3, 279-295.
- Reckwitz, A. (2002) "Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing". *European Journal of Social Theory*, 5, 243-263.
- Rouse, J. (2007). "Social Practices and Normativity". *Philosophy of the Social Sciences*, 7, 37-46.
- Sartre, J P. (1992) *Varat och Intet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- de Saussure, F. (1988) *The object of the study*, I Modern Criticism and Theory, Lodge, D (red) New York: Longman Inc.
- Sayers, J (2002) "Darling Francesca: Bion, love-letters and madness". *Journal of European Studies*, 32, 195-207.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Publishers.
- Simpson, P, French, R and Hervey C. (2002) "Leadership and negative capability". *Human Relations*, 55, 1209-1226.
- Simpson, P. and French, R. (2006) "Negative Capability and the capacity to Think in the Present Moment: Some Implications for Leadership Practice". *Leadership*, 2, 245-252.
- Spafford, M M (2007) "Towards Embracing Clinical Uncertainty: Lessons from Social Work, Optometry and Medicine". *Journal of Social Work*, 7, 155-178.
- Squire, C. (2005) "Reading Narratives". *Group Analysis*, 38, 91-107.
- Steinberg, J M (2003) *Aktiva värderingar*. Stockholm: Ekelunds Förlag AB.
- Stern, D. (2005) *Ögonblickets psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Trondman, M. (2004) *Kloka möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnesen, E S (1998) *Strukturalistisk analys. Att möta texter, Litteraturteori och textanalys ur fyra perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Wessén, E. (1988) *Våra ord*. Stockholm: Esselte studium.

Wilhelmsson, T. (2003) *Peer education*. c-uppsats Lund Universitet, Statsvetenskapliga institutionen.