



**GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE**

**”... så därför väljer jag att vara tyst”**

En studie om interpersonella konflikter mellan student och handledare under verksamhetsförlagd utbildning på ett Socionomprogram

SQ1562, Vetenskapligt arbete i socialt arbete, 15 hp  
Scientific Work in Social Work, 15 higher education credits  
Kandidatnivå  
HT 2013  
Författare: Joseph Alkebratt och Karin Melin  
Handledare: Jörgen Lundälv

## **Abstract**

**Titel:** ”... så därför väljer jag att vara tyst” En studie om interpersonella konflikter mellan student och handledare under verksamhetsförlagd utbildning på ett Socionomprogram

**Författare:** Joseph Alkebratt och Karin Melin

**Nyckelord:** Interpersonella konflikter, Konflikter, Verksamhetsförlagd utbildning, Socionomprogrammet, Praktik

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka studenters upplevelser av interpersonella konflikter mellan student och handledare som inträffat under den verksamhetsförlagda utbildningen på Socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet. Studien har utgått ifrån följande frågeställningar:

- Hur beskriver studenterna att interpersonella konflikter förekommer?
- Vilka strategier upplevde studenterna var framgångsrika vid interpersonella konflikter?
- Vilka konsekvenser upplevde studenterna att interpersonella konflikter gav?

Studien baseras på kvalitativ metod och tio semistrukturerade intervjuer med studenter som genomfört kursen *Handledd studiepraktik SQ1451* på socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet. Materialet har analyserats med tematisk analysmetod och tolkats med stöd av begreppet erkännande och med teorin om maktbaser. Huvudresultaten var att samtliga studenter kunde redogöra för konfliktsituationer, men som aldrig ledde till öppna konflikter i huvudsak på grund av att handledarna aldrig blev varse att en konfliktsituation ens förelåg eller att handledarna var lyhörda så att det istället blev lärorika diskussioner. Dessa konfliktsituationer handlade i huvudsak om oklarheter kring studentens roll, hur de skulle bete sig och handledares olika beteenden. Studenterna använde sig i huvudsak av undvikande strategier såsom att hålla inne på egna åsikter och ändra sina beteenden vid konflikter, för att inte konflikter skulle riskera att påverka relationen till handledaren och praktikperioden negativt. Konsekvenserna av konflikterna handlade bland annat om en oro hos studenterna inför vad en öppen konflikt kunde leda till och att det var känslomässigt betungande att gå till praktikplatsen vid konflikter. En av studiens konklusioner är att handledarnas tillgång till bestraffningsmakt minskar studenternas benägenhet att ta konflikter och det är bestraffningsmakten som gör studenterna rädda för att vara i konflikt med handledaren eftersom de tror att detta skulle medföra negativa konsekvenser.

# Innehållsförteckning

1. INLEDNING .....	1
2. SYFTE OCH PROBLEM .....	1
2.1 Syfte .....	2
2.2 Frågeställningar.....	2
2.3 Avgränsningar .....	3
2.4 Ordlista.....	3
2.5 Språklig avvägning .....	3
2.5.1 Verksamhetsförlagd utbildning eller praktikperiod? .....	3
2.5.2 Definition av konflikt.....	3
3. BAKGRUND.....	4
3.1 Socionomutbildningen .....	4
3.2 Studentens skyddsnät under den verksamhetsförlagda utbildningen .....	4
3.3 Pedagogiska utmaningar .....	5
3.4 Konflikter .....	6
4. TIDIGARE FORSKNING .....	7
4.1 Kort introduktion till forskningsläget och valda artiklar.....	7
4.2 Pedagogiska konsekvenser av interpersonella konflikter.....	8
4.3 Studenters personlighet och handledares bedömning .....	8
5. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	9
5.1 Motivering av val av begrepp och deras relevans för studien.....	9
5.2 Begreppet erkännande.....	10
5.3 Teorin om maktbaser .....	11
6. METOD OCH MATERIAL .....	12
6.1 Kvalitativ metod.....	12
6.2 Urval och rekrytering .....	13
6.3 Datainsamling och bearbetning.....	15

6.4	Analysmetod och analysprocess .....	16
6.5	Metodproblem .....	18
6.6	Litteratursökning .....	19
6.7	Forskningsetiska överväganden .....	19
6.8	Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet .....	20
6.9	Tillförlitlighet och äkthet .....	20
7.	RESULTAT .....	21
7.1	Huvudresultat .....	22
7.2	Konflikterna .....	22
7.2.1	<i>Hur en praktikant ska vara</i> .....	23
7.2.2	<i>Handledaren och uppdraget</i> .....	24
7.3	Strategierna .....	26
7.3.1	<i>Undvikande</i> .....	26
7.3.2	<i>Konfronterande</i> .....	28
7.4	Konsekvenserna .....	29
7.4.1	<i>Det som hände</i> .....	29
7.4.2	<i>Det som studenten var orolig för</i> .....	30
8.	ANALYS .....	31
8.1	Analysresultat .....	31
8.2	Konflikterna .....	32
8.2.1	<i>Hur en praktikant ska vara</i> .....	33
8.2.2	<i>Handledaren och uppdraget</i> .....	34
8.3	Strategierna .....	35
8.3.1	<i>Undvikande</i> .....	35
8.3.2	<i>Konfronterande</i> .....	36
8.3.3	<i>Seminariegruppens betydelse</i> .....	37
8.4	Konsekvenserna .....	37

8.4.1 <i>Det som hände</i> .....	38
8.4.2 <i>Det som studenten var orolig för</i> .....	39
8.5 Analysöversikt .....	40
8.6 Konklusioner.....	41
9. SLUTDISKUSSION.....	42
9.1 Resultatdiskussion.....	42
9.1.1 <i>Konflikters utbredning</i> .....	42
9.1.2 <i>Framgångsrika strategier</i> .....	44
9.1.3 <i>Konsekvenser för studenterna</i> .....	45
9.2 Förslag på åtgärder.....	46
9.3 Vidare forskning .....	46
9.4 Metoddiskussion .....	47
REFERENSLISTA .....	51
BILAGOR .....	55
Bilaga 1 Rekrytering via Facebook.....	56
Bilaga 2a Intervjuguide.....	57
Bilaga 2b Pilotintervjuer .....	58
Bilaga 3 Utförlig beskrivning av litteratursökning .....	59
Bilaga 4 Informationsbrev.....	60
Bilaga 5 Samtyckeskontrakt.....	62

## **Förord**

Ett hjärtligt tack till alla informanter som ställde upp och hjälpte oss att genomföra denna studie! Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Jörgen Lundälv för ett trevligt bemötande, stöttning och god handledning!

Vi tackar slutligen våra respektive sambos för fin stöttning och för att ni varit förstående inför det faktum att vi som författat denna uppsats umgått mer med varandra än med er under denna intensiva uppsatsperiod.

Tack!

# 1. INLEDNING

I Dagens Nyheter beskrevs under år 2010 en undersökning som handlar om konflikträdsla på arbetsplatser och där framkommer det att svenskarna är de mest konflikträdda i Norden. Bara hälften av svenskarna vågar uttrycka sina åsikter på arbetsplatsen och knappt hälften skulle ingripa för att reda ut orättvisor på jobbet (Tidningarnas Telegrambyrå, 2010). Varför undviker människor att uttrycka sina åsikter på arbetsplatserna? Återfinns detta fenomen även bland socionomstudenter som genomför sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på en arbetsplats?

Lennéer-Axelson (1996:49) påpekar att yttrandefriheten styrs av sociala villkor och lyfter en problematik i att det är svårt att tala fritt i relation till en överordnad (*ibid.*). Thylefors (1996a) beskriver att konflikter ofta undviks på grund av att människor har för lite kunskap om just konflikter. Lennéer-Axelson och Thylefors (1996:16) beskriver hur Sigmund Freud och Karl Marx uttalat sig om konflikter, om än från olika perspektiv, nämligen att konflikter måste medvetandegöras för att kunna avhjälpas. Thomas Jordan (2013) som forskar och undervisar inom områdena konflikter, konflikthantering och konfliktförebyggande vid Göteborgs Universitet beskrev på sin blogg resultaten från en intressant rapport från Storbritannien, om de negativa konsekvenser konflikter kan ge på en arbetsplats och för de anställda och arbetsplatsen. Rapporten som Jordan (2013) hänvisar till har sammanställts av medlingsorganisationen CMP Resolutions och i rapporten presenteras siffror på de kostnader som konflikter medför på arbetsplatser, men som sällan diskuteras. Jordan (2013) beskriver att rapporten inte är helt vetenskapligt underbyggd, men att det som framkommer ändå är mycket intressant. Bland annat beskrivs att konfliktlösning mellan anställda står för 42 procent av en chefs arbetstid på arbetsplatsen och att en vanlig anställd i genomsnitt använder 2,1 timmar per vecka för att hantera konflikter. Av alla anställda har 57 procent haft konflikter som lett till sämre motivation och 52 procent har förlorat arbetstid på grund av oro kopplat till hur det blivit behandlade. Så många som 25 procent av alla anställda har haft konflikter som lett till sjukfrånvaro och tio procent har haft flera dagars arbetsfrånvaro för att undvika konflikter (*ibid.*).

Kunskap om konflikter är i våra ögon oerhört viktigt för att kunna medverka till en bättre arbetsmiljö för studenter som genomför sin verksamhetsförlagda utbildning på en arbetsplats. Detta är någonting som präglar vårt syfte och våra frågeställningar vilka beskrivs i nästa kapitel.

## 2. SYFTE OCH PROBLEM

Akademiska lärosäten kan sluta avtal med olika verksamheter och på så vis skapa utbildningsplatser på arbetsfältet som innefattar handledning, så kallad verksamhetsförlagd utbildning (Egeltoft, 2009:38). På socionomprogrammet 210 Hp vid Göteborgs Universitet infaller på termin fem den obligatoriska och verksamhetsförlagda kursen *Handledd studiepraktik SQ1451* som en del av lärosätets verksamhetsförlagda utbildning. Under denna kurs är studenterna ute i olika verksamheter och får handledning av erfarna socialarbetare. Nu ska studentens akademiska vingar prövas och för många kan detta vara första mötet

med socialt arbete, för ännu fler är det första mötet med socialt arbete som nästan färdiga socionomer. I kursmålen (Göteborgs Universitet, 2013) för *Handledld studiepraktik SQ1451* och i *Utbildningsplanen* (Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden, 2007) för socionomprogrammet beskrivs att studenten ska kunna redogöra för konflikter och samverkan i det sociala arbetet och kritiskt reflektera över de synsätt och värderingar studenten mött i tillämpningen av kommande yrkesroll (Göteborgs Universitet, 2013; Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden, 2007).

Wittsell (2004) diskuterar i rapporten *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen* att handledaren har en stor makt i relation till studentens möjlighet till fördjupad professionsspecifik kunskap och att studenten därmed kan bli alltför beroende av handledarens engagemang, kunskap och intresse (*ibid.*). Vi anser att kunskapsutväxlingen under den handledda studiepraktiken till stor del är avhängig relationen till handledaren, och det är den relationen som ger ramarna för vad studenten kommer att möta. Det är framförallt i relation till handledaren som studenten kan diskutera det den erfar och upplever under denna period. Det är handledaren som bestämmer vilka uppgifter studenten ska utföra, det är handledaren som ger feedback och som slutligen bedömer hur studenten utfört uppgifterna. Hur student och handledare gemensamt bygger upp relationen och hanterar med- och motgångar har betydelse för det lärande som sker. Det var genom egna iakttagelser och genom medstudenters berättelser utifrån denna roll som vi började fundera på ämnet för denna uppsats – interpersonella konflikter mellan student och handledare.

Vi är av åsikten att en aldrig blir färdigutbildad och att det är allas ansvar att reflektera med målet att ständig förbättra sig själv och professionen. Vår avsikt är att resultatet från denna uppsats ska bidra med att belysa relationen mellan student och handledare och att den bidrar till att förstå interpersonella konflikter dem emellan. Ett bakomliggande syfte med uppsatsen är att den ska bidra till en ännu mer givande praktikperiod för både student och handledare. En bättre praktikperiod anser vi ökar utbildningskvalitén och kan därmed i förlängningen skapa bättre socionomer.

## **2.1 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka studenters upplevelser av interpersonella konflikter mellan student och handledare som inträffat under den verksamhetsförlagda utbildningen på Socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet.

## **2.2 Frågeställningar**

I denna studie används tre frågeställningar som utgår från studiens syfte. Första frågeställningen undersöker hur studenterna beskriver uppkomna konflikter, medan andra frågeställning ger möjlighet till fördjupning i studenternas strategier för att hantera konflikterna. Den tredje frågeställningen ska sedan undersöka vilka konsekvenser som konflikterna gav. De tre preciserade frågeställningarna är:

- Hur beskriver studenterna att interpersonella konflikter förekommer?



- Vilka strategier upplevde studenterna var framgångsrika vid interpersonella konflikter?

- Vilka konsekvenser upplevde studenterna att interpersonella konflikter gav?

### **2.3 Avgränsningar**

Initialt i forskningsprocessen diskuterades att ha till exempel ett könsperspektiv på undersökningen. Senare gjordes dock valet att inte studera aspekter som kön/genus, klass, etnicitet/ras, sexualitet, funktionalitet med mera, i relation till forskningsfrågorna. En nackdel med detta val är att eventuella ytterligare djup och nyanser i resultatet hade kunnat skönjas genom en intersektionell analys. Men de fördelar som de medförde, var att vi kan beskriva studenternas berättelser utifrån deras position som just studenter. Därmed gav det oss ett ökat fokus på deras position som just studenter och vad som var specifikt med det, även i relation till handledaren.

### **2.4 Ordlista**

#### **Interpersonell konflikt**

En interpersonell konflikt är en konflikt mellan människor, och ges av *inter* som betyder just mellan (Nationalencyklopedin, 2013). Ordet konflikt kommer från det latinska ordet *conflictus* som innebär att sammanstöta, kollidera (Wallensteen, 2013).

### **2.5 Språklig avvägning**

I detta avsnitt kommer redogöras för olika språkliga avvägningar som gjorts i denna undersökning, samt motiven för dessa avvägningar under 2.5.1. Sedan i 2.5.2 kommer vi ge den definition av konflikt som denna undersökning utgår från.

#### **2.5.1 Verksamhetsförlagd utbildning eller praktikperiod?**

En inkonsekvens gällande språkbruket återfinns i denna uppsats. Ibland kommer vi att skriva verksamhetsförlagd utbildning och ibland praktikperiod. I de teoretiska delarna av denna uppsats kommer verksamhetsförlagd utbildning användas, medan praktik och praktikperiod kommer användas i de delar som behandlar empirin. Denna skillnad motiveras utifrån att det i officiella dokument heter verksamhetsförlagd utbildning, medan studenterna framförallt använder praktik och praktikperiod. För att visa på respekt för båda dessa språkliga diskurser återfinns denna språkliga skillnad.

#### **2.5.2 Definition av konflikt**

Ordet konflikt kan förstås på många olika sätt (Lennéer-Axelsson & Thylefors, 1996) och det är därför av yttersta vikt att läsaren av denna uppsats i ett tidigt skede får reda på vilken definition av konflikt som denna uppsats utgår från. Denna uppsats utgår från en relativt bred och neutral definition av konflikt, vilken hämtas från de Klerk (1990:348):

Den enklaste tolkningen av konfliktbegreppet är konfrontationen mellan två parter olika viljor medan enighet är förutsättningen för att målsättningen ska förverkligas. Beroende på viljornas styrka är konflikten mer eller mindre allvarlig.

Så snart det uppstår olika intressen som inte kan tillgodoses samtidigt råder det en konfliktsituation, vilket inte behöver betyda att konflikten blir ett störande problem (de Klerk, 1990:348).

### **3. BAKGRUND**

För att skapa en inramning och bakgrund till forskningsområdet, kommer det i detta kapitel ges en bakgrund till socionomutbildningen under 3.1 och sedan följer en presentation av studenters skyddsnet under den verksamhetsförlagda utbildningen under 3.2. I avsnitt 3.3 följer en genomgång av pedagogiska utmaningar inom den verksamhetsförlagda utbildningen och slutligen presenteras begreppet konflikt i 3.4.

#### **3.1 Socionomutbildningen**

Meeuwisse och Swärd (2006) beskriver hur de första socialarbetarutbildningarna växte fram under slutet av 1800-talet i USA, för att i början av 1900-talet även uppstå i Europa. Att socialarbetare nu skulle utbildas var något nytt och en förskjutning av inställningen till socialt arbete kunde skönjas. Nu var det inte längre tillräckligt med fromhet och en önskan att hjälpa, nu ställdes krav på särskilda kunskaper och metoder för att få bukt med sociala problem. När kravet på utbildning vunnit gehör uppstod nästa fundering, skulle det vara en yrkesutbildning eller en akademisk utbildning och hur skulle fördelningen mellan praktisk färdighetsträning och förvärvning av teoretisk kunskap se ut (*ibid.*).

Socionomutbildningen vid Göteborgs Universitet ges idag genom Socionomprogrammet omfattande 210 högskolepoäng och innebär akademiska studier under sju terminer. De första sex terminerna är på grundnivå och den sista terminen är på avancerad nivå. Examen från Socionomprogrammet ger en akademisk yrkesutbildning i socialt arbete, vilket med bakgrund av den korta genomgången ovan måste ses som en kompromiss med historiska anor (Göteborgs Universitet, 2012).

År 2012 var 350 studenter antagna till Socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet. Samma år var sammanlagt 2796 studenter antagna till socionomprogram på något av de 14 lärosäten som ger socionomprogram i Sverige (Verket för högskoleservice, 2013).

#### **3.2 Studentens skyddsnet under den verksamhetsförlagda utbildningen**

Den verksamhetsförlagda utbildningen på Socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet sker vid två tillfällen, första tillfället är på termin två och omfattar endast två veckor (Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden, 2012) och det andra tillfället är när den obligatoriska och verksamhetsförlagda kursen *Handledld studiepraktik SQ1451* vilken infaller på termin fem, vid detta tillfälle är studenten ute i verksamhet under en hel termin (Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden, 2007).

Under verksamhetsförlagd utbildning omfattas studenterna av ett skyddsnet av nationella lagar, framförallt högskolelagen SFS 1992:1434 och

högskoleförordningen SFS 1993:100. I högskolelagen återfinns bestämmelser för de lärosäten som har statligt huvudmannaskap, vilket är fallet med Göteborgs Universitet. Högskoleförordningen kompletterar högskolelagen med ytterligare bestämmelser (Utbildningsdepartementet, 2012). Även diskrimineringslagen SFS 2008:567 utgör en del av studentens skyddsnet (Utbildningsdepartementet, 2012). Diskrimineringslagen ska motverka diskriminering och utifrån sju diskrimineringsgrunder; kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder (Arbetsmarknadsdepartementet, 2012)

Utöver lagar har Göteborgs Universitet, som ett led i sitt kvalitetsarbete, även upprättat dokumentet *Rättigheter och skyldigheter – regelsamling för studier vid Göteborgs universitet*, ofta kallad *Regelsamlingen* (Göteborgs Universitet, 2010). Syftet med Regelsamlingen är att göra högskolelagen och högskoleförordningen mer lättillgänglig och underlätta tolkningen. I Regelsamlingen klargörs att det är Göteborgs Universitets ansvar att samtliga studenter på lärosätet känner till de rättigheter och skyldigheter som följer av att vara student. Regelsamlingen klargör även att det är Göteborgs Universitets uppgift att tillse samtliga studenter en god studiemiljö, oavsett om studenten har högskole- eller verksamhetsförlagda studier. Vidare beskrivs att studenter har rätt till handledning när de gör praktik och att studenten är försäkrad under studietiden, och är därmed försäkrad även vid resor till och från skolan och hemmet (*ibid.*).

### **3.3 Pedagogiska utmaningar**

Verksamhetsförlagd utbildning vilar på en tradition av en mästare – lärlingsrelation, där lärlingen får möjlighet att följa en erfaren mästare och på så vis lära sig yrket (Franke, 2011:12). En vanlig arbetsgång i relationen mellan mästare och lärling under skråtiden var *demonstration – övning – korrigerig*. Den erfarna mästaren skulle visa lärlingen det rätta, men vad som var det rätta diskuterades sällan. I ett intellektuellt yrke är en auktoritär mästare till liten hjälp eftersom lärlingen i ett intellektuellt yrke snarare *prövar* än *övar* och snarare *reflekterar* än *korrigeras*. Detta ställer krav på att mästaren är beredd att reflektera tillsammans med lärlingen och det samtal som sker kring handlingen kan bli mer centralt än själva handlingen som sådan (Kernell, 2002:212).

Dreyfus och Dreyfus (2000) beskriver en rad områden där mästare-lärlinglärandet eller mästarläran är central, exempelvis inom forskarutbildningarna, där forskarlärlingen lär sig att imitera expertens sätt att söka svar och ställa frågor. Men framförallt förvärvas förhållningssätt i situationer där det inte finns några tydliga regler. Det blir en utmaning för mästaren att inte skapa en kopia av sig själv, utan att istället lära ut en stil. Lärlingen blir tvungen att besöka flera mästare med olika stilar för att utveckla en egen stil (*ibid.*).

Det som utmärker en god handledare menar Kernell (2002:213) är att vara en god och jämbördig samtalspartner. Mästare-lärlingsrelationen bygger på att det är mästaren som ska lära lärlingen (Franke, 2011:12), relationen bygger med andra ord på en olikhet dem emellan (Franke, 2011). Olikhet finns mellan människor och det är i olikhet som grunden till makt finns (Skau, 2007:36). Makt som begrepp förknippas ofta med något negativt till exempel ”maktmissbruk” (Skau, 2007:35), men makt kan vara såväl positiv som negativ – det beror på hur den

används (*ibid.*). Ett bra handledningssamtal bör innehålla funderingar, argument och analyser, och mästrande samtal med inslag av konstateranden och instruerande bör endast förekomma på undantag. Kernell (2002:219) framhåller att det är viktigt att handledaren är lyhörd för hur studenten upplever handledarens yrkesvardag. Det som för handledaren är självklart och rutiniserat kan väcka frågor hos och kritik från studenten, och i sådana situationer är det viktigt att vara prestigelös som handledare och att även skapa ett klimat som gör att den studerande vågar både fråga och kritisera utan att vara rädd för att konflikt ska uppstå (*ibid.*).

Kernell (2002) beskriver att den verksamhetsförlagda utbildningen har två syften, dels att ge underlag för fortsatta reflektioner kring yrket men även för att ge näring åt nya frågor i fortsatta studier. Mellan den verksamhetsförlagda och högskoleförlagda delen av utbildningen finns en spänning som brukar kläs i orden teori möter praktik. Studenten som kommer ut på verksamhetsförlagd utbildning och dennes handledares önskningar borde komplettera varandra väl eftersom yrkesverksamma önskar mer tid för reflektion, medan studenter önskar illustrerande exempel genom praktiska inslag. (*ibid.*).

Kernell (2002) gör en poäng av att det är de dilemman som uppstår när teori och praktik möts som är kärnan i utbildningen, snarare än en summa av delarna. För att de olika delarna ska ge störst utdelning för studenten, behövs en handledare som kan förklara de teorier som presenterats på den högskoleförlagda delen av utbildningen, samtidigt som handledaren ska ge prov på hur teorierna kan förstås och komma till uttryck i den verksamhet där studenten genomför sin verksamhetsförlagda utbildning (*ibid.*). Detta ställer många krav på handledaren, vilket Burman, Bödker-Pedersen och Zamandegleh (2011) från Stockholms Universitets Studentkår diskuterar som brister vid organiseringen av lärarutbildningen. Handledare är inte utbildade för att handleda, vilket påverkar lärarstudenternas kunskapsinhämtning och utveckling negativt (Burman et al., 2011). Göteborgs Universitet har inget krav på att socionomstudenters handledare ska ha socionomexamen eller att handledaren genomgått handledarutbildning. Personer som ställer upp som handledare erbjuds istället olika utbildningsinsatser som ska fungera som stöd i handledarrollen, till exempel poänggivande kurs i handledning under verksamhetsförlagd utbildning, temadagar samt deltagande i handledningsgrupp (Göteborgs Universitet, 2013).

### **3.4 Konflikter**

Lennéer-Axelsson och Thylefors (1996:13) beskriver att ordet konflikt är ett mångfasetterat begrepp, som kan tolkas och definieras på olika sätt (*ibid.*). Beroende på inställning kan fokus läggas vid en konflikts funktion eller dysfunktion. Desto närmare ett dysfunktions-fokus en kommer, desto mer kommer konflikter uppfattas som störande och som något oönskat (Thylefors, 1996a). Thylefors (1996a) beskriver att moderna samhällen i väst fokuserar på harmoni inom exempelvis företagskulturer. Detta ger ett fokus på konflikters dysfunktion i förhållande till harmoni. Konfliktundvikande blir därmed en förutsättning för att kunna leva tillsammans i harmoni, men det skapar samtidigt en ovana vid att hantera konflikter. Thylefors (1996a:23) redogör för en amerikansk studie gjord av Donahue och Kolt från 1992, som beskriver undvikande som den vanligaste strategin vid konflikter. Thylefors (1996a:34)

beskriver vidare att konflikter är en naturlig del av vardagen i samhällen där det finns frihet i handling, ord och tanke, men att människor ofta föreställer sig negativa konsekvenser som en följd av konflikter. Denna föreställning delas in i antingen konkreta rädslor eller ångest som en rädsla för någonting som är svårt att konkretisera. Konfliktsituationer ställer därmed människor inför ett val mellan harmoni eller frihet, mellan att anpassa sig eller att utmana (*ibid.*).

Olika förhållningssätt vid konflikter beror på både situation och inblandade personer (Thylefors, 1996b). Synliga konflikter förekommer oftare i relationer med relativt jämn maktfördelning och där det lönar sig att utmana. Konflikter förekommer i mindre utsträckning i relationer präglade av maktasymmetri, där istället anpassning och dominans återfinns i större utsträckning (Thylefors, 1996b:108).

## **4. TIDIGARE FORSKNING**

I detta kapitel kommer det under 4.1 ges en kort introduktion till forskningsläget och valda artiklar. Under 4.2 presenteras artikeln *Educating Field Instructors and Students to Deal with Challenges in Their Teaching Relationships* och under 4.3 presenteras *Fear of the personal: Assessing students in practicum*.

### **4.1 Kort introduktion till forskningsläget och valda artiklar**

Vi har funnit att området interpersonella konflikter mellan handledare och studenter under verksamhetsförlagd utbildning för socialt arbete, är blygsamt utforskat. Svenska artiklar som publicerats på området interpersonella konflikter under verksamhetsförlagd utbildning handlar i huvudsak om sjuksköterske- och lärarutbildningarna. Ett fåtal artiklar på området med relevans för socialt arbete finns publicerade i internationella referensdatabaser.

Artikeln som är författad av Roxanne Power och Marion Bogo (2003) finns publicerad i *The Clinical Supervisor*. Artikeln är relevant då den diskuterar pedagogiska konsekvenser av interpersonella konflikter mellan handledare och student och maktrelationen som råder dem emellan under verksamhetsförlagd utbildning. Den andra artikeln är författad av Masha Eisenberg, Karen Heycox, Lesley Hughes (1996) och är publicerad i *Australian Social Work*. Artikeln är intressant då den diskuterar hur relationen mellan handledare och studenter påverkar både socialarbetarprofessionen och klienter. Artikeln är även relevant då den påvisar att även studentens personlighet ligger till grund för den bedömning av studentens färdigheter som handledaren gör. Artiklarna är från Kanada respektive Australien, där utbildningarna inom socialt arbete skiljer sig åt från Socionomprogrammet i Sverige. Skillnaderna mellan länderna är stora och det kan därför ifrågasättas om innehållet i artiklarna är applicerbart i en svensk kontext. Relationen mellan student och handledare vilar på mästarläran oavsett kontext. Därmed blir artiklarnas innehåll relevant för denna undersökning eftersom artiklarna innehåller intressanta och relevanta aspekter av relationen mellan handledare och student under verksamhetsförlagd utbildning i socialt arbete.

## **4.2 Pedagogiska konsekvenser av interpersonella konflikter**

I en studie av Power och Bogo (2003) diskuteras relationen mellan handledare och student under handledd studiepraktik, med fokus på kommunikation, makt och konflikter. Power och Bogo (2003:40) beskriver att relationen mellan handledare och student är av yttersta vikt för graden av nöjdhet under praktikperioden. Vid positiva relationer upplever student och handledare både professionell utveckling och personlig tillfredsställelse. Vid problematiska relationer behöver en stor del av parternas tid och energi avsättas för problemen (*ibid.*).

Power och Bogo (2003:40) beskriver därmed att relationen mellan handledare och student påverkar studentens inläring, både i positiv såväl som negativ bemärkelse. De sammanfattar olika forskningsstudier (Power & Bogo, 2003:41) och beskriver att det finns ett antal egenskaper som studenter upplever som positivt om handledaren besitter, till exempel tillgänglighet och att vara känslomässigt stödjande. Studenterna beskrev även att det var positivt när handledaren gav dem struktur, autonomi, feedback och teoretisk förankring i praktiken (*ibid.*). Relationen mellan student och handledare beskrivs enligt författarna vanligtvis som två jämlikar som tillsammans arbetar för målet om studentens utveckling till socialarbetare och till kunskaper inom det sociala arbetet (Power & Bogo, 2003:42).

Power och Bogo (2003) beskriver att relationen mellan student och handledare sällan undersöks och detsamma gäller för de synpunkter som studenter har på studentens och handledarens roller inför varandra (*ibid.*). Författarna beskriver hur studenter socialiserats in i utbildningssystemet hierarki och att detta leder till en envägskommunikation av feedback från handledaren. Studenterna bär på frågor gällande hur mycket och vad som får uttryckas inför handledaren, men även vad konflikter kan få för konsekvenser. Studenterna ger därför inte den direkta feedback som behövs för att handledaren ska utveckla sin kompetens som handledare (Power & Bogo, 2003:42). Författarna beskriver vidare att studenter ofta upplever sig maktlösa och utsatta i relationen till handledaren. Det är inte självklart att handledaren förstår och uppmärksammar den makt de har i egenskap av att vara handledare med professionell expertis, kunskap och makten att skriva den utvärdering som skickas till skolan (Power & Bogo, 2003:45).

I artikeln beskrivs hur maktobalans, interpersonella konflikter och frånvaron av växelverkan i feedback skapar återkommande hinder för tillfredställande lärande under praktikperioden (Power & Bogo, 2003:52). När inte problemen synliggörs påverkar de under ytan och drar energi från lärandet och anstränger både handledaren och studenten känslomässigt. Författarna föreslår att kurser ges där skola, praktikhandledare och studenter tillsammans arbetar med återkommande hinder för lärande under praktiken, för att skapa kapacitet att hantera relationerna mellan handledare och studenter (Power & Bogo, 2003:53).

## **4.3 Studenters personlighet och handledares bedömning**

I en studie av Eisenberg, Heycox och Hughes (1996:33) diskuteras hur lite forskning det finns om studenter inom socialt arbete som genomför sin verksamhetsförlagda praktik. Detta med tanke på att relationen mellan studenten och praktikhandledaren under praktikperioden kommer att bli den huvudsakliga modell för den färdiga socialarbetarens relation med klienter (*ibid.*). Enligt

författarna beskriver handledare att de använder både subjektiva åsikter om studentens personlighet och professionella kompetens såväl som officiella mätinstrument från universitet för bedömning av studenter (Eisenberg et al., 1996:36). Studenterna har en medvetenhet om att även deras personlighet kommer att utvärderas. Studenternas oro under praktiken handlar i huvudsak om självförtroende och erfarenhet, men många beskriver också en oro gällande värderingfrågor och konflikter med praktikhandledarna (Eisenberg et al., 1996:37). Studenter som varit i gränslandet att inte bli godkända under sin praktikperiod tog ofta upp frågan om hur handledningen ska gå till, då de uppfattade att handledningstid saknades. De ifrågasatte även praktikhandledarens lämplighet ur pedagogisk synvinkel (Eisenberg et al., 1996:38).

Slutligen diskuterar författarna riskerna med att praktikhandledare väljs ut på grundval av formell kompetens som socialarbetare och att ingen kontroll utförs av hur skickliga pedagogiska handledare de är eller hur skickliga de är på att lösa konflikter. Detta anser författarna kan skada praktikens kvalitet (Eisenberg et al., 1996:39).

## **5. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER**

I detta kapitel kommer de begrepp som denna undersökning utgår från att presenteras. Först återfinns en motivering till val av begrepp och en kort diskussion av deras relevans för undersökningsområdet under 5.1. Sedan följer under 5.2 en presentation och problematisering av begreppet erkännande, för att följas av en genomgång av teorin om maktbaser under 5.3.

### **5.1 Motivering av val av begrepp och deras relevans för studien**

Enligt Franke (2011) bygger relationen mellan student och handledare på en mästare- och lärlingstradition där lärlingen var underordnad (Franke, 2011) och därför anser vi det vara motiverat att tala om makt. Överallt där makt finns, finns även motståndet (Skau, 2007) och motståndet möjliggörs av maktens relationella karaktär (Nilsson, 2008). För att till fullo kunna nyttja de relationella och dynamiska aspekterna kommer vi att använda oss av French och Ravens teori om maktbaser. French och Ravens påbörjade tillsammans teorin och maktbaser (French & Raven, 1959) och Raven vidareutvecklade sedan denna (Raven, 2008).

En styrka som vi ser med teorin om maktbaser är att den tillåter oss att se på olika typer av makt och hur den kan variera mellan människor och även ta sig olika uttryck beroende på social kontext. En svaghet som vi ser är dock att det är starkt fokus på den som innehar makten och därmed försvåras förståelsen av det eventuella motståndet. Detta menar vi kan medföra att de relationella aspekterna av hur maktbaserna kommer till uttryck försvåras och är därmed en kritik av teorin om maktbaser. En kritik som kan riktas mot begreppet erkännande är att den glidande skala som finns mellan erkännande och dess motsats, misskännande, är svår att applicera, då det saknar faktiska beskrivningar av hur punkter längs med denna skala kan identifieras och förstås. Vi menar att detta kan leda till att erkännande och misskännande används som dikotima motsatspar när teorin används som förståelseram. Valet av erkännande och dess relevans för denna

undersökning motiveras dock av att erkännande kan förklara både drivkraft och mål för kampen hos människor i underordnade positioner (Fraser, 2013).

Erkännande och maktbaserna anser vi vara fullgott stöd för att förstå undersökningens empiri då begreppen både kan ge förståelse för hur konflikterna skapas, upprätthålls men även varför förändring sker och inte sker.

## 5.2 Begreppet erkännande

Nancy Fraser är en amerikansk politisk filosof (Fraser, 2011) och verkar inom ett rättviseteoretiskt fält där orättvisa samhällsvillkor problematiseras och teoretiseras. Hon skriver bland annat om erkännande och omfördelning av resurser och menar att frågor om erkännande är aktuella eftersom många av världens konflikter handlar om (bristen på) erkännande (Fraser, 2003).

Erkännandets motsats är misskännande och dessa två kan sägas utgöra en dikotomi. De återfinns dock sällan i sina renaste former utan varierar ofta längs med en glidande skala. Erkännandet kan gå över i misskännande och detta behöver inte ske varken omedelbart eller tydligt (Heidegren, 2009:10). I vardagsspråket kan erkännande betyda *att medge* eller *tillstå*, men det kan även betyda *att godkänna* eller *acceptera något*. Att bekräfta någons sakkunskap eller att uttrycka sin uppskattning för någon är också något som ingår i vardagsförståelsen av ordet erkännande. När erkännande används som teoretiskt begrepp är det betydelseerna som handlar om att godkänna, acceptera, bekräfta samt uttrycka uppskattning som innefattas (Heidegren, 2009:11-12).

Erkännande som begrepp har fått en alltmer framträdande plats inom socialfilosofiska och samhällsvetenskapliga diskussioner (Heidegren, 2009:8). Heidegren (2009) redogör för olika sätt att tänka kring erkännande, där paralleller kan dras till statusmodellen och identitetsmodellen som Fraser (2003) skriver om.

Fraser (2003:216) utvecklar resonemanget om den så kallade identitetsmodellen och hämtar sin teoretiska förankring för den hos Hegel, som ser erkännandet som en ömsesidig relation mellan två subjekt, vilka ser varandra som åtskilda och jämlika varselser. Relationen mellan subjekten skapar på ett vis sig själv genom att subjektet bara kan bli enskilt genom att erkänna och erkännas av den andra. Människor behöver erkännande av andra för att skapa en positiv jagkänsla och jagkänslan påverkar i sin tur skapandet av identitet. Den som förvägras erkännande, den misskände, får därför en störning i relationen till det egna jaget och i förlängningen innebär detta en identitetskränkning. Målet för den som förvägras erkännande blir att reparera den förvrängning av jaget som sker när dominerande grupper inte ger erkännande. Detta mål uppnås genom att de missaktade grupperna först måste ta avstånd från internaliserade, negativa självbilder. Detta gör de genom att ifrågasätta de nedlåtande bilder som den dominerande kulturen har av dem. Sedan ska de skapa nya positiva självbilder och de får sedan samhälleligt erkännande när de nya självbilderna offentliggörs. Erkännandet för individen uppnås i den stund som individen gjort sig fri från sin förvrängda självbild, det vill säga i relation till det egna jaget (*ibid.*).



Fraser (2003:217) förhåller sig delvis kritisk till erkännandet enligt identitetsmodellen och menar att krav på erkännande alltid bör föras gemensamt med krav på förändring av det system som individerna verkar inom, annars riskerar kampen att bli kontraproduktiv. Utan systemförändring sker alltid erkännandet på den redan erkändes villkor och därmed är inget i grunden förändrat och därför bör kamp istället föras enligt statusmodellen (*ibid.*).

När identitetsmodellen enbart fokuserar på att höja värdet på underordnade grupper (Fraser, 2003:216), fokuserar statusmodellen på att avskaffa underordningen som sådan (Fraser, 2003:220). I statusmodellen reduceras alltså inte erkännandet till en fråga om identitet. Det finns normer för hur relationer mellan människor ska se ut och ju mer dessa har institutionaliserats desto svårare blir det för den som anses som icke fullvärdig medlem att delta på lika villkor. Enligt statusmodellen bör institutionaliserade värdemönster som omöjliggör deltagande på lika villkor ersättas med system som främjar likvärdighet, och på så vis ska individen få sitt erkännande (Fraser, 2003:220). Erkännande kan ses som både mål och medel för social integration. De som ser erkännandet som mål, återfinns närmre en så kallad identitetsmodell och de som ser erkännande som medel för social integration är snarare anhängare av statusmodellen (Heidegren, 2009:8).

All mänsklig samvaro och interaktion innebär någon form av erkännande eller missaktning, men erkännandet har olika dimensioner som fokuserar på olika saker. Heidegren (2009:9) beskriver fyra olika dimensioner inom erkännande: en handlingsteoretisk dimension, en ordningsteoretisk dimension, en historisk-social förändringsdimension samt en interaktionistisk dimension. Den handlingsteoretiska dimensionen fokuserar erkännandets mer konkreta delar såsom handlingar, attityder och gester, vad vi faktiskt gör, när vi erkänner eller misskänner en annan människa. I den ordningsteoretiska dimensionen fokuseras hur erkännandet institutionaliserats i olika grad och leder därmed till förväntningar på hur erkännandet ska gå till. Den historisk-social förändringsdimensionen behandlar frågor om hur institutionaliserade förväntningar på erkännandet förändras och förändrats över tid. Slutligen finns frågorna för den interaktionistiska dimensionen, vilka handlar om mellanmänskliga relationer. Här poängteras att relationer är i ständig förändring och parterna som utgör relationen förhandlar och därmed kan ett erkännande gå över i missaktning och vice versa (*ibid.*).

Fraser (2003:225) beskriver två andra dimensioner som är viktiga att beakta då underordnade grupper kämpar för lika villkor, nämligen erkännande- respektive fördelningsdimensionen. Olika sätt att se på uppkomsten till orättvisan återfinns beroende på dimension. I erkännandedimensionen handlar orättvisan om de *olika villkor* som erkännande och misskännande görs utifrån. I fördelningsdimensionen handlar istället orättvisan om i vilken grad aktörerna har *tillgång till resurser* som gör dem till fullvärdiga deltagare (*ibid.*).

### **5.3 Teorin om maktbaser**

French och Raven (1959) studerade makt och socialt inflytande. De menar att den som har makt har möjlighet att utföra en påverkande handling. För att bättre förstå hur påverkan skedde gjorde de skillnad mellan olika baser för makt. Skillnaden

kan hjälpa oss att förstå varför en person har makt i ett sammanhang med vissa personer, men inte i andra (Raven, 2008).

French och Raven är upphovsmän till teorin om maktbaserna, vilken inkluderar begreppen belöningsmakt, bestraffningsmakt, legitim makt, referensmakt, expertmakt och Raven kompletterade dessa med informationsmakt år 1965 (Raven, 2008). Ursprungligen utvecklades maktbaserna för att förklara hur påverkan skedde mellan chefer och deras anställda, men har senare tillämpats inom många andra områden (Raven, 1993). För att förklara maktbaserna kommer namnen Alex och Kim användas nedan, detta enbart för att vinna pedagogiska poänger.

Om Kim tror att Alex har något, materiellt som immateriellt, som kan påverka Kim positivt så har Alex *belöningsmakt*. Mekanismerna för *besträffningsmakt* är desamma som för belöningsmakten, med skillnaden att Kim uppfattar konsekvenserna som negativa. Om Alex har en formell position i en social struktur har Alex *legitim makt*. Om andra människor vill identifiera sig med och skapa goda relationer till Kim så har Kim *referensmakt* (Raven, 2008:1-22). Om Kim har specifik kunskap inom ett område och anses så trovärdig att Kim inte behöver ange sina anledningar så har Kim *expertmakt*. Den sista maktbasen är *informationsmakt* och den liknar expertmakten, men skiljer sig på så vis att informationen måste efterfrågas av andra och personen med informationsmakt måste alltid förklara sina anledningar för att kunna påverka (*ibid.*).

## 6. METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel kommer viktiga steg under forskningsprocessen beskrivas och ställningstaganden kommer att problematiseras. Kapitlet inleds med en beskrivning och motivering av kvalitativ metod i avsnittet 6.1. Under 6.2 följer en redogörelse för hur urvalet gjorts och hur rekryteringen skett. Det sätt som data samlats in och bearbetats redogörs för under 6.3. En beskrivning av hur analysen genomfördes återfinns i avsnittet 6.4. Uppkomna metodproblem beskrivs under 6.5 och i 6.6 beskrivs hur litteratursökningen gjordes. Under 6.7 förs en diskussion av de forskningsetiska överväganden som gjorts. Undersökningen generaliserbarhet, reliabilitet och validitet bestäms i 6.8 och undersökningens kvalitet diskuteras i avsnittet 6.9 med hjälp av begreppen tillförlitlighet och äkthet.

### 6.1 Kvalitativ metod

Bryman (2011) påpekar att forskaren som väljer metod först måste ställa sig frågan vad det är som ska studeras, för att sedan välja den metod som bäst svarar mot det forskaren ämnar undersöka. Denna undersökning syftar till att ur ett studentperspektiv, undersöka och förklara interpersonella konflikter mellan student och handledare. Kvalitativ metod valdes då det bäst svarar mot målet att stödja den process där vi från en explorativ och förklarande ansats försöker förstå hur undersökningsspersonerna beskriver och upplever sin värld. Detta eftersom forskaren med hjälp av kvalitativ metod kan fokusera på individers subjektiva uppfattning och även tolka situationer och fenomen som ska undersökas (Bryman,

2011). Teori valdes utifrån forskningsresultaten vilket innebär att undersökningen har en induktiv ansats (Bryman, 2011:340).

Kvalitativ metods främsta svaghet är bristen på generaliserbarhet och applicerad på denna undersökning är att den inte kan säga något om förekomst av konflikt, exempelvis hur vanligt förekommande konflikter är bland samtliga studenter. Om istället kvantitativ metod valts hade förekomst kunnat undersökas och även om det är vanligare med konflikter på vissa praktikplatser, eller bland vissa grupper av studenter (Greasley, 2008).

## 6.2 Urval och rekrytering

Ett målstyrt urval har använts, vilket är vanligt inom kvalitativ forskning. Ett målstyrt urval motiverades utifrån en önskan om att kunna rekrytera och intervjua människor som var relevanta för och hade direkt koppling till forskningsfrågorna (Bryman, 2011:434). Urvalskriterierna för informanterna var följande:

- 1) socionomstudent vid Göteborgs Universitet
- 2) student ska ha genomfört kursen *Handledd studiepraktik SQ 1451* under HT2012
- 3) ingen personlig relation fick finnas mellan forskare och informant.

Det tredje urvalskriteriet aktualiserades först när student anmält intresse för att delta.

Målstyrt urval med de tre preciserade urvalskriterierna passade denna undersökning mycket väl och med tanke på undersökningens syfte var målstyrt urval en nödvändighet för att kunna intervjua studenter som hade erfarenhet av det som skulle studeras. Att rekrytera bland studenter som genomfört kursen handledd studiepraktik SQ1451 under HT2012 motiverades med att studenter söktes som dels haft tid för att kunna reflektera över praktiken med viss distans, men som även hade praktikperioden färskt i minnet. Detta val möjliggjordes med hjälp av målstyrt urval och är därför en styrka med denna urvalsform. Målstyrt urval är dock motsatsen till ett slumpmässigt urval och därför minskar möjligheten till generaliserbarhet, vilket även är en svaghet med denna urvalsform (Bryman, 2011:199). Elva personer anmälde intresse för att delta i undersökningen och uppfyllde även samtliga tre urvalskriterier. För att motverka ytterligare minskning av generaliserbarheten valdes att intervjua de tio första som anmälde intresse och som uppfyllde samtliga urvalskriterier.

Rekrytering av informanter skedde på olika sätt. Först skedde rekryteringen via totalutskick till samtliga studenter som uppfyllde urvalskriterium 1 och 2 och i flera steg:

- Utskick av undersökningens informationsbrev den 11 mars 2013 till studenternas studentmail. Inga svar inkom i samband med detta utskick.
- Utskick av undersökningens informationsbrev via läroplattformen GUL som ett så kallat PIM-meddelande den 13 mars 2013. Detta utskick genererade svar från tre personer som ville delta i undersökningen.

- Utskick av undersökningens informationsbrev den 18 mars 2013 via läroplattformen GUL som ett så kallat PIM-meddelande. Detta utskick genererade svar från ytterligare tre personer som ville delta i undersökningen.

Efter dessa initiala totalutskick ändrades rekryteringstekniken på grund av att fler informanter behövdes rekryteras snabbt för att komma igång med datainsamlingen. Den 19 mars påbörjades därför rekrytering via det sociala mediet Facebook. Annonsering efter informanter skedde i en sluten grupp som används av socionomstudenter på Göteborgs Universitet för att dela information och ställa studierelaterade frågor till varandra. Vid undersökningens genomförande var 109 studenter medlemmar i gruppen och den användes av de studenter som tillhörde den årgång som genomförde *Handledld studiepraktik SQ1451* under HT2012. Ingen kontroll gjordes för att säkerställa att de 109 medlemmarna motsvarade urvalskriterium 1 och 2. Fördelen med Facebook är att många använder denna plattform dagligen och det var framförallt detta som motiverade ändringen av plattform för rekrytering.

Den 19 mars skedde första inlägget i gruppen på Facebook (se bilaga 1) och detta inlägg genererade svar från en student som var intresserad av att delta i undersökningen. Den 21 mars skedde via gruppen på Facebook det sista utskicket (se bilaga 1). Efter denna sista annonsering inkom ytterligare tre svar från intresserade studenter.

När datainsamlingen avslutades hade det första inlägget på Facebook setts av 86 personer, och det andra hade setts av 80 personer, vilket innebär att dessa hade beretts möjlighet att delta i undersökningen.

I Bryman (2011:434) beskrivs snöbollsurval, vilket innebär att forskaren är beroende av informanternas sociala kontakter för att få fler informanter och att den första informanten leder forskaren till den andra informanten och så vidare. En informant tillkom som en direkt konsekvens av att denna person befann sig i den byggnad där intervjuerna skedde och som blev tillfrågad om intresse att delta av en informant som nyss intervjuats. En annan ”snöbollseffekt” som troligen bidragit till urvalet är att studenter som nåtts av information om undersökningen i sin tur kan ha pratat med medstudenter och uppmanat dem att delta. Snöbollseffekten är svår att kontrollera och därför tillfrågades informanterna efter intervjun om hur de fått information om undersökningen. Fem informanter svarade att de först nåtts av informationen via studentmail/PIM, fyra av informanterna uppgav att de först nåtts av informationen via gruppen på Facebook och den sista informanten fick informationen muntligt via en annan informant.

Informanter har *inte* sökts utifrån att de ska representera en skillnad gällande typ av praktikplats, praktikplatsens geografiska lokalisering, ålder, arbetslivserfarenhet, tidigare studier med mera, eftersom detta saknade relevans utifrån undersökningens syfte. En homogenitet bland informanterna återfanns då samtliga var studenter vid socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet och kvinnor. De uppvisade dock en heterogenitet gällande ålder, erfarenhet av universitetsstudier innan socionomprogrammet, arbetslivserfarenhet, geografisk plats för praktikens genomförande och typ av praktikplats.

### 6.3 Datainsamling och bearbetning

Undersökningen har baserats på semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2011:414) med stöd av en på förhand konstruerad intervjuguide (se bilaga 2a). Den slutgiltiga versionen av intervjuguiden skapades med hjälp av pilotintervjuer (se bilaga 2b). Intervjuguidens struktur följdes under intervjuerna, men följdfrågor ställdes av forskarna kring ämnen som informanterna uttalade sig om, detta för att vara följsam och lyhörd mot informanternas unika berättelser. Merparten av frågorna ställdes till informanterna, med vissa frågor uteslöts till vissa om svar på dem redan framkommit tidigare under intervjun. Att använda semistrukturerade intervjuer gav en kombination av struktur och frihet. Strukturen innebar att frågorna formulerades på förhand och svarade väl mot syfte och frågeställningar. Friheten med semistrukturerade intervjuer gav även möjlighet att fördjupa något i informanternas berättelser med hjälp av följdfrågor och på så vis vara följsam mot studenternas berättelse. Detta kan liknas med de fördelar som beskrivs i Bryman (2011:415), att fördelen med semistrukturerade intervjuer är att intervjun blir mer flexibel och forskaren kan vara lyhörd för det som informanter ger uttryck för (*ibid.*).

Nackdelen med semistrukturerade intervjuer är att undersökningsledarnas närvaro kan påverka informanternas berättelser. En fördel av att undersökningsledarna själva var studenter innebar en närhet som kan ha lett till att mer utförliga svar gavs på grund av att informanterna kände tillit. Närheten kan likväl ha varit en nackdel om det ledde till att informanterna undanhöll information som de upplevde som känslig. Inverkan av närhetens för- och nackdelar kan ha påverkat undersökningens objektivitet (Bryman, 2011).

Åtta intervjuer skedde i grupprum på Centralbiblioteket och två intervjuer ägde rum i mindre lärosalar på Campus Haga. Samtliga intervjuer skedde under mars månad. Grupprummen och de mindre lärosalarna hade fönster, vilket kan ha medfört fördelar i form av att det blev en trivsamt miljö, men även nackdelar då insynen kan ha gjort att informanterna blev mer restriktiva i sina berättelser (Bryman, 2011).

Användandet av intervju som datainsamlingsmetod kan ifrågasättas eftersom den innebär en asymmetrisk maktrelation och intervjun kan sägas vara en manipulativ dialog där forskaren har tolkningsföreträde. Informanten kan dock styra intervjun genom att tala runt ämnet, undvika en fråga eller undanhålla information (Kvale & Brinkmann, 2009:49).

Det första som skedde när informanten kom in i rummet var att personen ytterligare en gång, muntligt och skriftligt, informerades om innehållet i informationsbrevet (se bilaga 4) samt att informanten fick skriva under ett samtyckeskontrakt (se bilaga 5), där informanten bland annat samtyckte till att intervjun spelades in. Fördelen med ett samtyckeskontrakt var att än en gång förtydliga de fyra forskningsetiska principer som studien utgick från; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. En annan fördel med samtyckeskontraktet var att ge informanten en ökad trygghet med deltagande i undersökningen genom en kontraktskriven överenskommelse. En nackdel med att upprätta samtyckeskontrakt kan ha inneburit att det skapades en spänning och stelhet inledningsvis vid

intervjutillfället.

Samtliga tio intervjuer spelades in digitalt på en iPhone, där den längsta intervjun var 71 minuter och den kortaste var 32 minuter. Medellängden var 53 minuter. Att spela in intervjun valdes för att slippa de nackdelar som beskrivs i Bryman (2011:428) nämligen att bli distraherad av att anteckna och för att istället kunna ha fullt fokus på det som sägs och vara följsam i informanternas berättelser. Att spela in intervjuerna gav fördelen att kunna följa upp intressanta saker och vara uppmärksam på motsägelser i berättelserna, men en nackdel som det kan ha inneburit är att informanterna kan ha blivit mer restriktiva med vad de sa om de tänkte på och blev skrämda av att det de sa skulle sparas för eftervärden (*ibid.*).

Det inspelade materialet transkriberades ordagrant i talspråksform för att minska risken att missa någon aspekt av vad Bryman (2011:428) säger är viktigt för den kvalitativa intervjun, nämligen vad som sagts och hur det sagts. Vid de tillfällen det inspelade varit svårt att höra har detta markerats i texterna genom att skriva ”ohörbart” inom parantes och där svaren varit dröjande har detta markerats genom tre punkter. För att inte röja information som kan härledas till en specifik plats eller informant har denna typ av information utelämnats men markeras med tre punkter inbundna av en hakparantes.

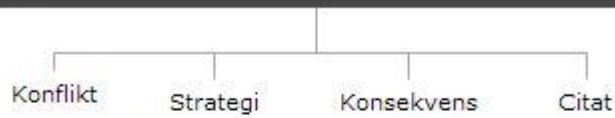
Bryman (2011:431) beskriver att människor ofta ger uttryck för omedvetna verbala tics, exempelvis ”oh”, ”å”, ”va” och ”liksom” och att det fonetiska talet skiljer sig ifrån det skrivna, varvid det vid citering kan behövas en viss redigering för att skapa ett flyt och undvika härledning av enskilda informanternas språkvariationer. Där informanter utelämnat, på ett ogrammatiskt sätt, för meningen relevanta ord återgavs de inom hakparanteser (*ibid.*).

#### **6.4 Analysmetod och analysprocess**

Tematisk analys enligt Braun och Clarke (2006:87) i sex steg har använts för att bearbeta data. Som stöd för tematisk analys användes dataprogrammet NVivo 10. Först bearbetades data genom att transkribera intervjuerna, för att sedan läsa och läsa om transkripten och samtidigt skriva ned initiala idéer. Sedan genererades koder genom att gå igenom all data och lägga relevant data till varje kod. Efter den initiala kodningen började sökning efter teman. Upprättade koder studerades och omvandlades till teman med olika underrubriker och relevant data samlades under varje tema. Underrubrikerna döptes om och metanivån på dem höjdes för att se mönster och sedan korsrefererades valda teman mot koder, dels mot varje intervju för sig och sedan gentemot all data. De sista stegen bestod i att slutgiltigt definiera och döpa teman för att slutligen presentera resultatet på ett överskådligt sätt som även var relaterat till syfte och frågeställningar (*ibid.*). Analysprocessen avslutades genom att de för undersökningen valda teoretiska utgångspunkterna applicerades på resultatet av den tematiska analysen.

Nedan återfinns en matris av analysprocessen. Det som inte går att utläsa av matrisen är de första genomlysningarna av materialet som innebar att vi mer förutsättningslöst antog oss materialet för att få en känsla för vad informanterna hade redogjort för. Samtliga arbetsnamn på underrubrikerna är inte redovisade. De arbetsnamn som skulle kunna minska informanternas anonymitet redovisas inte med hänsyn tagen till konfidentialitetsprincipen.

**1. Initial kodning och sortering under de teman som uppsatsen utgick från, inkl en för citat**



**2. Två teman läggs till då många studenter talar om dem**

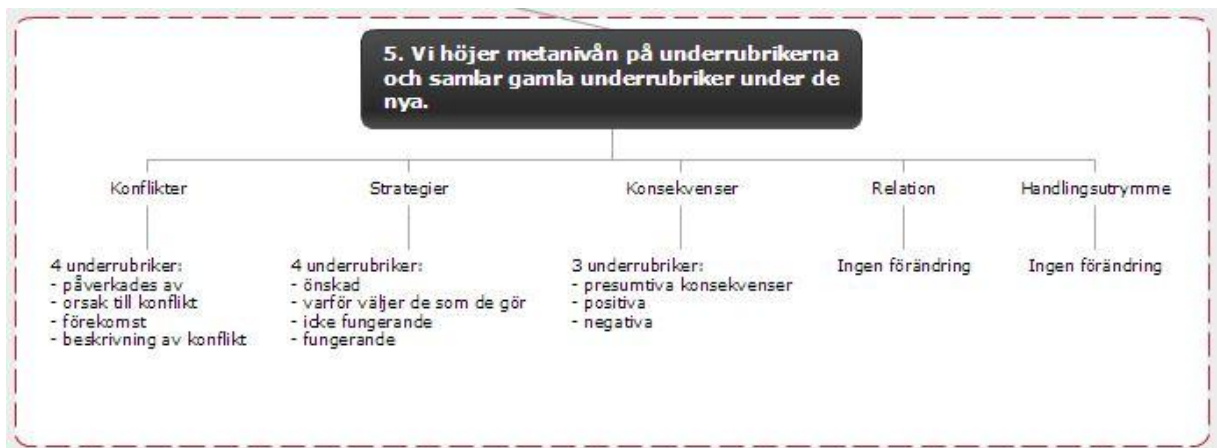


**3. Underrubriker skapas**



**4. Nya underrubriker skapas, gamla döps delvis om, material sorteras om i det nya upplägget.**





Meningskoncentrering övervägdes som analysmetod, men förkastades på grund av att ingen klar instruktion kring hur den skulle utföras kunde identifieras. En annan metod som övervägdes var diskursanalys men även denna analysmetod valdes bort. Bedömningen gjordes att diskursanalys skulle kräva för mycket inläsning på själva metoden innan den skulle kunna användas på ett adekvat sätt. Valet att använda tematisk analys och dataprogrammet NVivo 10 var en styrka då det gav möjlighet att hantera den stora mängden transkriberat material som de tio intervjuerna medförde. Att använda en färdig struktur för den tematiska analysen ökade undersökningens transparens och ledde till att många oklarheter gällande analysens tillvägagångssätt kunde undvikas. En tematisk analys ökar även undersökningens objektivitet samt reliabilitet eftersom transkripten går igenom många gånger och risken för att forskaren godtyckligt väljer ut eller missar väsentlig information minskar.

## 6.5 Metodproblem

Det tog mer tid än beräknat att hitta informanter till denna undersökning och det påverkade tillvägagångssättet vid rekrytering, då totalutskick via GUL frångicks till förmån för rekrytering via Facebook. Att genomföra intervjuerna försvårades av det faktum att vi inte fritt kan disponera lämpliga lokaler att hålla intervjuer i. Stor etisk eftertanke föregick ställningstagandet att boka de lokaler som intervjuerna slutligen hölls i, med hänsyn tagen till konfidentialitetsprincipen



(Vetenskapsrådet, 2013), vilket även påverkade hur möblering av lokalen gjordes. Dataprogrammet NVivo 10 användes vid den tematiska analysen och detta dataprogram krävde Windows operativsystem, vilket ledde till att endast en av våra datorer kunde användas. De fördelar som programmet medförde vägde ändå över då det gav oss en rimlig chans att hantera den stora mängd transkriberade material som samlats in. Efter att empirin samlats in skedde byte av teori. Den teori som valdes bort var Will Schutz teori vid namn FIRO som handlar om grupprocesser (Schutz, 1958) eftersom den visade sig ha litet förklaringsvärde i relation till insamlad empiri. Att hitta ny teori och läsa in sig på denna gjorde att analysprocessen kom igång senare än beräknat.

## 6.6 Litteratursökning

Sökningar av material till undersökningen har gjorts i både nationella och internationella referensdatabaser. De nationella referensdatabaser som använts var GUPEA, Gunda, LIBRIS, ArtikelSök, Newsmill Arkiv och Mediearkivet. De internationella referensdatabaser som nyttjats var Social Sciences och Social Services Abstracts. Sökningar har också genomförts genom Googles sökmotor och på webbplatser tillhörande Socialstyrelsen, VHS, Studera.nu, Universitetskanslersämbetet och Statistiska Centralbyrån. Sökord som använts i olika varianter är bland andra: ”verksamhetsförlagd utbildning +socionom\*”, ”verksamhetsförlagd utb\*”, ”socionomutb\* praktik”, "placements" +social work +conflict\*” och ”relationship” conflict\* practice learning student”. En mer utförlig beskrivning återfinns i bilaga tre.

## 6.7 Forskningsetiska överväganden

En vägning av värdet av det förväntade kunskapsutskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare ska inför varje vetenskaplig undersökning göras av ansvarig forskare, såväl kortsiktiga som långsiktiga följder ska beaktas (Vetenskapsrådet, 2013). Bryman (2011:131-132) beskriver att det finns fyra grundläggande etiska frågor inom forskningen som rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet för de som är inblandade i forskningen. Vetenskapsrådet (2013) beskriver fyra etiska principer som forskaren ska ta hänsyn till, nämligen; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Under hela undersökningens genomförande har forskningsetiska överväganden varit ett aktuellt tema och Kvale och Brinkmann (2009:78) skriver att etiska överväganden är något som ska göras succesivt från början till slut. Nedan följer en genomgång av de etiska överväganden som gjorts i denna undersökning.

Ett informationsbrev (se bilaga 4) upprättades som informanterna fick tillgång till i samband med att de kontaktades vid rekrytering. Innan varje intervju skedde en noggrann muntlig genomgång av informationsbrevet med varje informant för att säkerställa att denne tackade ja till deltagande på upplysta premisser och det utskrivna informationsbrevet överlämnades sedan till informanten. Muntlig information gavs även om att deltagande var frivilligt och att informanten när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Informanten fick skriva under ett särskilt samtyckeskontrakt (se bilaga 5), som upprättades i två likalydande exemplar där informanten fick det ena. Kravet på konfidentialitet har varit ständigt aktuellt och i alla frågor där informanternas integritet varit aktuell, har val gjorts för att beakta deras möjlighet till anonymitet. Transkriberingar och ljudfiler från intervjuerna

har förvarats på en lösenordsskyddad dator. Informanterna har informerats om att deras eller deras handledares namn eller vart de gjort sin praktik inte kommer att redovisas. I resultatet används fingerade namn och i de fall namn eller platser nämnts har dessa tagits bort vid användande av citat. Val av vilka utsagor som ges prov på genom citat har noga övervägts med kravet på att med säkerhet kunna garantera informanternas anonymitet, för att ingen tredje part ska kunna identifiera informanten med hjälp av citat.

Insamlad data har endast använts för denna undersökning och det är enbart undersökningsledarna som haft tillgång till transkriberingar och ljudfiler. När uppsatsen lämnats in för examination och fått minst godkänt betyg kommer ljudfiler samt transkriberingar att förstöras, vilket svarar mot både konfidentialitets- samt nyttjandekravet. Undersökningens syfte och frågeställningar har förblivit oförändrade vilket även svarar mot den andra delen i nyttjandekravet, nämligen att insamlat material enbart får användas för forskningsändamål som är förenliga med det syfte som det är insamlat för.

## **6.8 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet**

Undersökningens generaliserbarhet kan ifrågasättas bland annat med stöd av att ett icke-slumpmässigt urval gjorts och även utifrån en problematisering av det kontextuellt unika hos den verksamhetsförlagda utbildningen vid Göteborgs Universitet. Målet med denna undersökning har dock inte varit att komma fram till generaliserbara resultat utan snarare att exemplifiera och visa på tendenser för det som studerats. Den externa reliabiliteten är problematisk att fastställa i kvalitativ forskning eftersom de sociala betingelser som rådde då studien genomfördes är omöjliga att uppnå igen (Bryman, 2011:369). Bedömning görs att under förutsättningen att rådande förhållanden på Socionomprogrammet vid Göteborgs Universitet kvarstår, så kan undersökningens externa reliabilitet ändå anses vara tillräckligt uppnådd. Men Socionomprogrammet förändras och därmed även villkoren för verksamhetsförlagd utbildning och i samma stund påverkas undersökningens externa reliabilitet. Även studiens externa validitet påverkas av det kontextuellt unika och blir därmed problematisk att fastställa. De resultat som framkommit har dock grund i den speciella relationen mellan student och handledare och därmed görs bedömningen att även extern validitet kan nås. Bedömningen görs att denna undersökning uppfyller krav på validitet eftersom undersökningen mäter det som angetts i studiens syfte. Den interna validiteten uppfylls då vi är tämligen övertygade om att överensstämmelse finns mellan resultat, analys och att dragna slutsatser är riktiga. Genom att båda författarna till undersökningen har reflekterat tillsammans och kritiskt granskat varandras tolkningar har intern reliabilitet uppnåtts (Bryman, 2011).

## **6.9 Tillförlitlighet och äkthet**

En kvantitativ undersöknings kvalitet bedöms med hjälp av begreppen generaliserbarhet, validitet samt reliabilitet (Bryman, 2011). Dessa begrepp kan dock behöva anpassas för att utgöra meningsfulla verktyg för kvalitativ forskning, och istället kan kriterier för tillförlitlighet och äkthet användas för att bedöma en kvalitativ undersöknings kvalitet. När tillförlitlighet och äkthet används görs ett ställningstagande som ligger närmre ett postmodernt sätt att se på världen och ett ifrågasättande av om det är möjligt att komma fram till en oberoende, objektiv sanning görs (Bryman, 2011:353).

Inom begreppet tillförlitlighet ryms delbegreppen trovärdighet (intern validitet), överförbarhet (extern validitet), pålitlighet (reliabilitet) samt en möjlighet att styrka och konfirmera (objektivitet) (Bryman, 2011:354). Att skapa trovärdighet innebär att följa forskningsregler samt att värna om att forskaren uppfattat informanten rätt. Under intervju hade den ena undersökningsledaren en mer aktiv roll inför informanten och ställde frågorna medan den andra hade en inför informanten mer passiv roll. Detta förfaringssätt valdes för att bättre säkerställa att informanten uppfattades på ett korrekt sätt och jämförelser mellan tolkningar av informantens berättelse gjordes mellan undersökningsledarna efter avslutad intervju. För att undvika missförstånd ombads informanten i vissa fall förtydliga vad den menade.

Produktion av täta beskrivningar eftersträvades och detta motsvarar delbegreppet överförbarhet. Täta beskrivningar innebär att delge läsaren fylliga och detaljrika redogörelser för att hjälpa undersökningens läsare att själv dra slutsatser om undersökningens resultat och avgöra om resultatet kan överföras till en annan kontext (Bryman, 2011:355). Kvalitativ forsknings fokus är dock alltid det kontextuellt unika och söker svar på frågor som handlar om mening och betydelse för det som studeras (Bryman, 2011). Eftersom varje situation även är unik med en egen struktur och logik blir det svårt att jämföra en kontextbunden situation med en annan (Kvale & Brinkmann, 2009:34).

För att öka undersökningen pålitlighet har olika delar i forskningsprocessen beskrivits noggrant och detaljerat. Den sista aspekten gällande tillförlitlighet handlar om möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2011:355). Genom att ställa kritiskt granskande frågor till varandra under hela forskningsprocessen har försök gjorts för att undvika att personliga åsikter och värderingar påverkat undersökningen. Slutsatser och tolkningar har ifrågasatts för att så långt det är möjligt undertrycka subjektivitetens negativa konsekvenser och för att kunna hävda att vi handlat i god tro gällande de slutsatser som till sist dragits.

Undersökningen kvalitet bedöms av författarna som god med stöd av diskussionen av undersökningens kvalitet utifrån begreppen tillförlitlighet och äkthet.

## **7. RESULTAT**

Detta kapitel kommer att inledas med en presentation av undersökningens huvudresultat under 7.1. Sedan följer en presentation av resultatet utifrån följande huvudrubriker *konflikterna* som finns under 7.2, *strategierna* i 7.3 och *konsekvenserna* under 7.4. Under varje huvudrubrik finns två delrubriker för att göra resultatet tydligare. Under konflikten finns delrubrikerna *hur en praktikant ska vara* beskrivet under 7.1.2 och *handledaren och uppdraget* under 7.1.3, då de indelningarna väl beskriver vad konflikterna handlade om. Delrubrikerna *undvikande* 7.3.1 samt *konfronterande* under 7.3.2 tillhör strategierna och beskriver hur studenterna gick till väga vid konflikt. De sista delrubrikerna är *det som hände* i 7.4.1 och *det som studenten var orolig för* i 7.4.2 och hör till huvudrubriken konsekvenserna, och dessa delrubriker visar på den skillnad mellan faktiska och presumtiva konsekvenser som finns i resultatet.

## 7.1 Huvudresultat

Nästan alla studenter var nöjda med sina praktikplatser och sa att de inte haft några konflikter med sina handledare. Samtliga studenter kunde dock redogöra för olika konfliktsituationer, men som aldrig ledde till öppna konflikter antingen på grund av att studenten agerat på ett sätt som gjort att handledaren aldrig blev varse om att en konfliktsituation ens förelåg, eller så uppfattade studenten handledaren som lyhörd och då blev det aldrig några konflikter utan enbart lärorika diskussioner.

Det som orsakat konfliktsituationer handlade ofta om oklarheter, missuppfattningar eller olika åsikter mellan student och handledare gällande hur en praktikant ska bete sig och vilka uppgifter som är lämpliga att utföra. Studenterna berättade även om flertalet konfliktsituationer som handlade om handledaren och dennes beteende och att studenten uppfattat att handledaren inte hade samma syn på sin roll som handledare, som studenten hade. Studenterna beskrev att de ville att en handledare skulle vara följsam och lyhörd och de ville diskutera sig fram till gemensamma lösningar. När handledaren istället instruerade utan att lyssna på studenten uppstod konfliktsituationer.

Studenterna använde olika strategier för att framförallt undvika att konflikt uppstod, och använde olika strategier för att en konfliktsituation aldrig skulle bli mer än just det. I denna undersökning har olika undvikande strategier identifierats, däribland att stå ut även fast det är känslomässigt betungande, förstå sig inför handledaren, avvika från praktiken, hålla inne på egen åsikt, hålla sig undan från handledaren, ljuga, söka stöd i seminariegruppen och att ändra sitt beteende.

I undersökningen har olika konfronterande strategier identifierats, bland annat så kunde studenterna prata med handledaren och ibland hänvisade de till praktikkontraktet, universitetet och studiehandledningen för att få stöd för sin åsikt. I denna undersökning identifierades även två olika scenarior för studenterna när de hamnade i konflikt, eller när de valde att konfrontera handledaren. Antingen konfronterade studenten handledaren och studenten uppfattade handledaren som lyhörd och då upplevde studenten att konflikten löste sig och blev även nöjd efteråt. Det andra scenariot vid konfrontation var när studenten antingen upplevde att handledaren inte förstod dem eller att handledaren inte välkomnade studentens åsikter, dessa studenter bytte i förlängningen ut den konfronterande strategin mot en undvikande. De studenter som bytte strategi sa inte att de var nöjda med hur konflikterna löste sig.

De konsekvenser som konflikterna gav var framförallt negativa känslor. Studenterna beskrev att det var jobbigt att vara i konflikt och att det var känslomässigt betungande att gå till praktiken. Studenterna beskrev även att de hade haft en oro för vilka konsekvenser som en konflikt med handledaren skulle kunna innebära. Det som studenterna framförallt var rädda för var att inte bli godkända på praktiken, att inte kunna använda sin handledare som referens och att konflikter skulle innebära att deras chanser till att få arbete på praktikplatsen minskade.

## 7.2 Konflikterna

Nästan alla studenter berättade att de varit nöjda med sina praktikplatser och

beskrev att de inte hade haft några konflikter. Alla studenter kunde dock redogöra för konfliktsituationer eller situationer där konflikter skulle kunna ha uppstått, men där det av olika anledningar aldrig uppstod. Fyra studenter berättade att de öppet inför handledaren tagit upp en diskussion där det var uppenbart att de tyckte olika, men ingen student argumenterade om åsiktsskillnaden bestod i en skillnad av värderingar. Studenterna beskrev många konfliktsituationer som aldrig blev konflikter, eftersom studenten inte stod fast vid sin åsikt, eller för att de höll inne med sin åsikt om den gick emot handledarens.

Nu vet ju inte hon att jag tyckte annorlunda egentligen för att jag inte sa någonting och då känner jag ju att det blir ju bara konflikt för mig egentligen för för henne så har det ju inte hänt nånting  
- Sandra

Efter denna korta beskrivning av konflikter ska i nästa avsnitt en genomgång av konflikter kopplade till praktikanten och praktikanrollen göras.

### ***7.2.1 Hur en praktikant ska vara***

Studenterna beskrev konfliktsituationer som uppkom på grund av att praktikanrollen var otydlig gällande vad studenten skulle göra, hur de skulle utföra de olika arbetsuppgifter som blivit dem ålagda och hur studenten skulle vara och uppträda som praktikant. Några studenter beskrev konflikter som hade sin grund i olika syn på hur mycket arbetsuppgifter studenten skulle utföra. Elinor beskrev att hon förväntades utföra arbetsuppgifter som hon inte kände sig redo för, exempel på en sådan situation var att hon hade fått ta stort ansvar i ett klientärende där tvångslagsstiftning var aktuell. Maja beskrev motsatsen, nämligen att hon inte fick utföra tillräckligt mycket arbetsuppgifter. Konflikter gällande vad studenten skulle göra handlade även om hur mycket tid för reflektion studenten skulle få, hur mycket tid skrivuppgifter från universitetet fick ta i anspråk, samt handledarens inställning till att studenten gjorde studiebesök på andra praktikplatser.

Jag kom med ett förslag att jag en gång i veckan liksom skulle kunna få en tid till det men då sa hon det har jag aldrig hört nå liksom ville ha varför behöver du det nu vad är det du ska göra vilken uppgift så att hon kände att hon var med på vad jag höll på med och att men det känns som att det var inte så vanligt kanske då att där att man som student skulle ha en sån tid också för reflektion  
- Jasmine

Konflikter gällande hur arbetsuppgifter skulle utföras uppstod då studenten ifrågasatte det arbetssätt som handledaren eller arbetsplatsen företrädde. Synpunkter på hur studenten borde uppträda kunde leda till konfliktsituationer. En gemensam problematik som studenterna beskriver var att det var svårt att förstå vad som var ett önskvärt sätt att vara på. De berättar att de inte visste hur mycket respektive lite som de förväntades säga och i vilka sammanhang det var önskvärt att studenten yttrade sig. Malin berättade att hon fick höra att hon inte uppträdde på ett sätt som förväntades av en praktikant, bland annat pratade och ifrågasatte hon för mycket.

När man är praktikant så är man ju här för att lära sig och då ska man ju lyssna och då ska man ta in allt som dom andra gör och så ska man förstå att man själv ska göra så  
- Malin

I samband med att Malin pratade och ifrågasatte för mycket på praktikplatsen, fick hon råd för hur hon istället borde bete sig.

Hon hintade väl lite om att det är bra som praktikant att lägga sig ner  
- Malin

Det var inte bara frågor gällande praktikantrollen som kunde leda till konflikt, även handledaren och dennes roll kunde ge upphov till konfliktfyllda situationer och dessa presenteras under nästkommande rubrik.

### **7.2.2 Handledaren och uppdraget**

En gemensam problematik som studenterna beskrev handlade om vilken roll handledaren skulle ha i relation till studenternas läroprocess. Handledaren kunde inta en följsam roll och vara en vägvisare som diskuterade med studenten eller så kunde handledaren inta en mer auktoritär roll som läromästare och visade på det bästa sättet. Flera studenter berättade att de hade förväntningar på att handledaren skulle vara mer av en vägvisare och det blev konfliktsituationer när handledaren återkommande uppvisade auktoritära drag och ville visa på vad som var det bästa sättet.

... så var det som att hennes ord var lag det var inte så att man kom överens om ett arbetssätt... och arbetade... utan vad... jag har jobbat här längst det här tycker jag är rätt... såhär ska ni göra...  
- Jennifer

Jasmine och Elinor beskrev att de hade ett intresse av att diskutera de känslor som väckts i dem under möten på praktikplatsen. Jasmine berättade att det blev konflikt mellan henne och handledaren när denne istället för att tillsammans med henne utforska känslorna, snarare bedömde hennes personliga lämplighet för socialt arbete.

När jag hade frågor eller tog upp saker som jag tyckte var jobbigt då tog hon det som en sanning att det här tycker hon är jobbigt det här har hon svårt med och då överförde det till sin kunskap om hur hon ska utvärdera mig så att kommer jag med, visar jag svagheter då kunde det sen vändas mot mig  
- Jasmine

Ett ofta förekommande tema var att studenten och handledaren hade olika inställning till handledningen och dess innehåll och detta blev en konflikt, om än dold. En variation i tid som gavs för handledning och gemensam reflektion och även en variation gällande handledningens innehåll kunde skönjas. Handledningen skedde antingen på en på förhand bestämt tid eller mer löpande under dagen. Elinor beskrev att arbetsmiljön på hennes praktikplats var mycket stressig och att både hennes handledare och andra socialarbetare var mycket

stressade. Elinor beskrev att hennes handledning därför uteblev vid flertalet tillfällen.

Handledningstillfällena var bara ett spel för henne och hon bara höll upp i 30 minuter sen gick hon därifrån, för att hon inte har reflekterat över sitt handlande i ett halvår och att hon inte har sett mig... så hon var väldigt... hon är ju väldigt tydlig med att hon inte har tagit ansvar...

- Elinor

De studenter som hade handledning, schemalagd eller löpande, och som uttryckte missnöje med handledningen beskrev bland annat besvikelse över att handledaren inte hade lyssnat på dem under handledningen. De beskrev att handledningen istället handlade om att lösa logistiska frågor och på handledningen användes tid för att schemaplanera i almanackan. Tid för att sitta ner och reflektera tillsammans utifrån något som studenten hade funderat på uteblev.

Sandra och Erica beskrev att de under praktiken upplevde att handledaren egentligen inte ville ha en praktikant och att detta utgjorde en grogrund för konflikter. Sandra beskrev till exempel att hennes handledare dragit sig undan på kontoret och Erica beskrev att hennes handledare ofta försvann utan att berätta när denne skulle återkomma. Båda studenterna berättade att de efter praktikperiodens avslutande har fått bekräftat att det de kände stämde.

Jag kan väl tycka att det inte var så roligt då att vara praktikant hos någon som inte ville ha en praktikant... för det fick jag ju höra sista dagen då att... jag tycker att du varit jättebra och allting sånt men... men som du kanske har förstått har jag inte velat ha en praktikant och... då var det ju precis så som jag trodde liksom... vill man inte ha praktikant så ska man inte ha en praktikant...

- Erica

Sju studenter beskrev att de stundtals hade bristfällig kommunikation med sina handledare. Jasmine, Elinor och Jennifer beskrev hur de försökte arbeta för att förbättra kommunikationen men att dessa försök inte gav önskat resultat. Sandra och Erica återfinns bland de sju studenterna som beskrev kommunikationen som dålig, båda härleder den dåliga kommunikationen till att de och handledaren var olika som personer och att de därför hade svårt att kommunicera.

Sandra, Maja och Malin berättade om situationer där det tydligt framgick att de och handledaren tyckte olika i värderingsfrågor. Det fanns även situationer där handledaren varit närvarande, där det framgick att studentens värderingar skilde sig från arbetsgruppens. De konflikter som studenterna berättade om som handlade om värderingar gällde bland annat frågor om etnicitet, sexualitet och kön.

Jag tyckte att det lät ganska rasistiskt och jag kände att det var lite sådär obehagligt för det är väldigt tvärtemot vad jag tänker men sen så kan jag väl... jag kan förstå om man blir lite sådär bitter också när man jobbar så länge på ett ställe och man ser att det kommer människor dit ifrån samma land och sådär och att man kanske får en lite förvrängd syn på världen

- Sandra

Inga av studenterna som har erfarenhet av värderingskonflikter under praktikperioden tog upp detta för diskussion med sin handledare.

Folk säger sexistiska saker hela tiden och jag kan inte ta varenda fight och bara säga... ta en diskussion med alla som gör det... så därför så väljer jag att vara tyst för jag tänker att... det här kan ändå vara en trevlig person och vi behöver inte prata om det här jämt... fast jag vill det... men jag gör det inte...

- Maja

Studenterna berättade om olika strategier som de upplevt som framgångsrika för att hantera de konfliktsituationer som ovan beskrivits. Dessa strategier kommer att presenteras i nästföljande avsnitt.

### **7.3 Strategierna**

De strategier som identifierades i denna undersökning var framförallt strategier för att undvika konflikt. Det gemensamma för flertalet av de strategier som studenterna använt och beskrivit som framgångsrika var att de syftade till att reducera konflikternas eventuella skador och risker. Ett fåtal framgångsrika strategier har identifierats som istället handlade om att bemöta handledaren i konflikt. Alla studenter ansåg att de bästa strategierna för att lösa konflikter var strategier som handlade om att bemöta handledaren, till exempel genom att prata med handledaren. Få studenter beskrev att de använt sig av ”de bästa strategierna” och de som har gjort det fann dem inte nödvändigtvis framgångsrika.

En strategi som samtliga studenter använt sig av, oavsett om de senare valt att undvika eller konfrontera, var att söka stöd i seminariegruppen. Alla beskrev att de vände sig till seminariegruppen för att få råd och stöd i svåra situationer. Seminariegruppen var för vissa studenter det enda utrymmet där de kunde ventilerat situationer som uppkommit på praktikplatsen.

Det var tack vare seminariegruppen som jag vågade gå tillbaka och liksom för jag var tvungen att fråga dom har ni det här? Nej det hade dom ju inte då... och då fick jag liksom mod till mig och gå tillbaka och säga det till henne

- Katja

Tiden med seminariegruppen utgjorde enbart en bråkdel av den tid som praktikterminen innefattade. När studenten inte var med seminariegruppen ägande de sig åt andra strategier. I nästa stycke kommer de undvikande strategierna att presenteras.

#### **7.3.1 Undvikande**

Ett vanligt uttalande från studenterna var när de beskrev att de bara måste bita ihop, ofta hänvisade de även till att tiden var kort och att de därmed hellre valde att stå ut än att ta en diskussion med handledaren. Ett annat vanligt uttalande var att det som förorsakade konflikten inte var viktigt nog att kämpa för. Studenterna valde att hålla sig undan ämnen som kunde leda till konflikt och i vissa fall höll de sig även undan från handledaren för att minska risken för konflikt. Elinor berättade till exempel att hon ibland brukade gå hem när det blev som jobbigast.



En gemensam problematik var att studenterna vid olika tillfällen undvek att delge sin åsikt i diskussioner som uppstod med handledaren eller i lunchrummet när handledaren var närvarande. Tre studenter beskrev att de åsikter som handledaren företrädde i vissa fall låg långt från studentens egna, men studenterna valde ändå att hålla inne med de egna åsikterna och ifrågasatte inte handledarnas åsikter.

För då blev det ju att man funderade bara oj vad har hon för värderingar egentligen ska jag gå nu med henne i en termin om hon är rasist men nu tror jag kanske inte att det är så grovt men som att hon ändå har vissa rasistiska åsikter det kan jag nog ändå tänka och tycka nu också... men... å det känns ju jobbigt tycker jag i och med då att jag inte jättegärna vill ta upp det heller så blir det ju jobbigt  
- Sandra

Två studenter beskrev att de ibland ljög för sin handledare för att slippa adressera det som studenten upplevde som jobbigt.

Jag svängde till liksom med att jag har typ nån sån här telefonfobi [...] jag fick liksom hitta på någonting att nä jag klarar inte av att svara i telefon och så  
- Katja

Studenterna berättade att de ofta försökte vara handledaren till lags och agerade på olika sätt för att framstå som smidiga människor och för att vara enkla att ha att göra med. Vissa studenter som fick kritik av handledaren, valde att göra som handledaren sa och lyssnade på dennes råd, men de beskrev att de enbart gjorde det för att uppfattas som lätta praktikanter eller för att få en behaglig praktikperiod. Att be om handledarens råd och följa dessa var för andra studenter ett uttryck för att de såg upp till sin handledare och att de därmed ville få konstruktiv feedback från dem för att utvecklas.

Jag tyckte det var väldigt bra att få den kritiken jag frågade henne jättemånga gånger efter det hur tyckte du att jag gjorde på det här mötet... kan jag göra något bättre... var det någon som sa i efterhand att det irriterade sig på mig liksom...  
- Charlotte

Många studenter beskrev att de hade ändrat sitt beteende och sätt att vara, antingen med grund i konstruktiv feedback eller som ett led i att få en behagligare praktikperiod. Jasmine, Malin, Erica, Elinor och Jennifer beskriver hur de förställde sig inför handledaren för att inte hamna i konflikt. Jasmine och Jennifer hade tidigare försökt prata med sina respektive handledare vid flertalet tillfällen om det som utgjorde innehållet i konflikten, men de upplevde inte att de fick något gehör och därför förställde de sig istället för att ge handledaren bilden av att de utvecklades i en riktning som de trodde handledaren skulle anse vara positiv.

... så på ett sätt var det ju ett en överlevnadsstrategi för jag orkade inte ta itu med problemet som kanske var kommunikationen... och så... nån underliggande konflikt hos oss... som jag inte orkade ta tag i som inte hon orkade ta tag i och då... kunde jag välja att vara till lags för henne...  
- Elinor

Sandra och Jennifer berättade att de ibland inte gillade sättet som deras respektive handledare agerade på i vissa situationer eller att de inte samtyckte till att utföra en arbetsuppgift på ett visst sätt. Studenterna lyssnade då på handledaren och lät denna tro att de var överens och sedan utförde studenterna arbetsuppgiften på ett eget sätt utan att meddela handledaren om detta.

Förutom de undvikande strategierna som ovan presenterats, fanns även strategier som innebar att studenterna konfronterade sina handledare. Nedan presenteras de konfronterande strategierna.

### **7.3.2 Konfronterande**

De studenter som konfronterade sin handledare vid konflikt och som beskrev att de fortsatte konfrontera, var de studenter som beskrev att det var lätt att prata med handledaren och de beskrev handledaren som lyhörd. De studenter som först konfronterade sin handledare, men som sedan uteslutande ägnade sig åt undvikande strategier beskrev inte sin handledare som lyhörd. De studenter som gick från en konfrontativ till en undvikande strategi berättade att denna taktikförändring var påkallad av en känsla av att handledaren inte förstod dem eller på grund av handledarens negativa respons.

Det var som att prata med en vägg i början... så till slut så bara skit samma jag kommer inte göra så ändå... det låter hemskt men ... till slut så blev det bara att jag sa till henne vad hon ville höra och körde mitt eget race...  
- Jennifer

Den vanligaste konfronterande strategin var att prata med handledaren. Alva berättade att hon ofta hade diskussioner med sin handledare och hon uppfattade att handledaren var intresserad av vad hon hade att säga.

Vi lärde av varandra, jag kände att min handledare var väldigt intresserad av mina åsikter och mina kunskaper och jag kände att även jag lärde min handledare saker och det kändes väldigt kul... jag kände att min handledare var väldigt reflekterade och öppen och det var jag med så då blir det inte så tydliga och här tycker vi olika utan då var det blev en diskussion av allting... det finns inga rätt och fel och så bara reflekterade man kring hur saker och ting hade gått  
- Alva

När studenterna sa ifrån hänvisade de ofta till saker utanför sig själva för att få stöd för sina åsikter. De hänvisade till praktikkontraktet för att peka på vad som faktiskt blivit överenskommet, de pekade på studiehandledningen för att avgöra vad som gällde och i vissa fall hotade de med att kontakta skolan för att få stöd i ställningstaganden gentemot handledaren.

Jag fick ju hela tiden liksom... leta upp liksom i studiehandledningen att men hur ska jag svara henne nu...  
- Katja

Oavsett vilken strategi som studenterna valde så innebar konflikterna eller konfliktsituationerna konsekvenser, vilka kommer redogöras för nedan.

## 7.4 Konsekvenserna

Den vanligaste konsekvensen när studenterna var i konflikt eller upplevde en konfliktsituation med handledaren var att känna negativa känslor. Mycket få av de konfliktsituationer som studenterna beskrev ledde till öppna konflikter och konsekvenserna blev därför presumtiva, i form av rädslor för olika saker.

### 7.4.1 Det som hände

Studenterna berättade att konflikterna och konfliktsituationerna väckt många olika känslor. Studenterna beskrev att konfliktsituationerna gjort dem ledsna, förvirrade och att de inte kände sig lyssnade på eller erkända. De beskrev även att de känt sig svikna av och maktlösa inför handledarna.

Då kände jag mig lite maktlös för att då var jag lite glad att... jamen nu handlar det om mig nu tittar båda på mig och nu ska jag få berätta och liksom nu behöver jag inte ens ta för mig för det är tyst och jag ska prata... men då fanns det så kort tid och det hann aldrig komma in på djupet så hade hon någonting annat ett samtal då eller klienten väntar... nu ringer det... asså det liksom då vill man ju bara sätta sig ner och skrika tyst... men det gjorde jag inte... det gör man inte

- Elinor

När en konflikt uppstod eller när det förelåg en konfliktsituation var det vanligt att studenterna upplevde att det var betungande att gå till praktikplatsen.

Så blev det att jag liksom tog illa vid mig... så... det gick jag började tänka på det på helgen också... sen kom det... det blev ett stort stressmoment att komma tillbaka på jobbet på måndag...

- Jennifer

Det finns också berättelser där studenterna beskrev att de i efterhand var missnöjda med sitt eget agerande, att de inte sa ifrån vid konfliktsituationen och att de inte diskuterade med handledaren eller arbetsgruppen när det var aktuellt. Sandra beskrev ett missnöje över att hon inte vågade säga ifrån till sin handledare när denna uttryckte sig på ett sätt som Sandra uppfattade som rasistiskt. Även Elinor beskrev att hon var missnöjd med sitt eget agerande i konfliktsituationer eftersom det i hennes fall ledde till att hon istället för att utveckla sitt eget sätt att tänka och agera i socialt arbete, tog efter sin handledare och blev väldigt lik henne.

Jasmine berättade att hennes lärande begränsades på grund av att konfliktsituationerna gav henne en rädsla för handledaren. Denna rädsla ledde till att hon ansåg att hon inte kunde diskutera med handledaren, och detta begränsade hennes möjligheter till reflektion och därmed även lärande.

Jag ville i alla fall diskutera det här och det såg hon som en svaghet då... att jag inte vågade ta konflikter liksom... Så... medan jag ansåg att vissa grejer som jag sa det bara liksom diskussioner jag vill prata om det här sånt kunde jag inte sen ta upp för jag var rädd att hon skulle använda det mot mig

- Jasmine

Några av de studenter som berättade att de undvikit konflikt, beskrev att undvikande var den bästa lösningen i situationen och att praktikperioden var en kort period under deras utbildning och att bemöta konflikten därmed bara skulle leda till negativa konsekvenser.

Man försökte att inte lägga sig i dom så mycket... alltså ingenting... för jag är bara här under en kort period... jag får inte ut någonting av att... lägga mig i det... det kommer bara förstöra...  
- Erica

Både de studenter som undvek konflikt och som konfronterade handledaren kunde vara nöjda med lösningen på konflikten eller konfliktsituationen. Studenterna som konfronterade handledaren och som beskriver att de kände sig nöjda efteråt berättade att konflikterna inte ledde till några negativa konsekvenser. Dessa studenter beskrev sina handledare som i huvudsak lyhörda.

Ovan har bland annat beskrivits att studenterna mådde dåligt på olika sätt av att vara i konflikt eller konfliktsituation. Studenterna beskriver även en oro för vilka konsekvenser som skulle kunna uppstå av att vara i konflikt med sin handledare och innehållet i denna oro kommer redovisas nedan.

#### ***7.4.2 Det som studenten var orolig för***

De rädslor som ofta återkom i studenternas berättelser handlade om en rädsla för att en öppen konflikt skulle kunna leda till olika negativa konsekvenser för studenten. Fyra studenter beskrev att de hade en förhoppning om att få arbeta på praktikplatsen i framtiden och de var rädda för att konflikter skulle beröva dem denna chans. Rädslan för att bli underkänd var något som ständigt återkom i studenternas berättelser, likaså uttryckte studenterna oro för att inte kunna använda sin handledare som referens inför framtida arbetssökande.

Det är ju en maktordning... man vill ju bli godkänd på praktiken... jag känner inte att jag kan ha en hur stor konflikt med dom som helst...  
- Maja

Nästan alla studenterna beskrev en oro för att en öppen konflikt skulle leda till att praktikterminen blev psykiskt betungande. Studenterna beskrev även en oro för vad det skulle medföra om de på grund av en konflikt blev tvungna att avbryta sin praktik i förtid. Studenterna var oroliga för att hamna i en situation där de skulle känna sig tvungna att byta praktikplats, men de beskrev även en oro för att ett byte av praktikplats inte skulle vara möjligt att genomföra ifall de skulle behöva byta.

Om det blev en så stor konflikt så att jag kände att jag inte hade velat gå kvar ... då skulle det ju vara väldigt svårt att säga nej tyvärr jag vill inte gå här längre kan jag få någon annan istället eller så... det går inte...  
- Charlotte

I nästa kapitel följer en analys av resultatet med hjälp av begreppet erkännande och teori om maktbaser.

## 8. ANALYS

I detta kapitel kommer först en sammanfattning av analysresultatet under 8.1. Analysen av konflikterna finns under 8.2, med underrubrikerna *hur en praktikant ska vara* under 8.2.1 och *handledaren och uppdraget* under 8.2.2. Därefter kommer en analys av strategierna under 8.3, med delrubrikerna *undvikande* under 8.3.1 och *konfronterande* under 8.3.2. Sedan lyfts en särskild strategi under rubriken *seminariegruppens betydelse* i 8.3.3. Analys av konsekvenserna återfinns under 8.4, med delrubrikerna *det som hände* under 8.4.1 och *det som studenten var orolig för* under 8.4.2. Sedan presenteras en analysöversikt i 8.5 och slutligen redovisas de konklusioner som studien utmynnat i under 8.6.

### 8.1 Analysresultat

Studentens handlingsutrymme i praktikanrollen är villkorat eftersom praktikanter vinner erkännande (Fraser, 2003) på handledarens villkor eftersom handledaren kan avgöra vad som är lämpligt beteende och uppförande hos en praktikant i och med sin legitima makt. Det är framförallt på grund av handledarens tillgång till bestraffningsmakt (Raven, 2008) som praktikanter undviker konflikt. Då relationen mellan student och handledare vilar på ett mästare-lärling-förhållande (Franke, 2011) kan det tolkas som att handledaren har erkännande i själva relationsdefinitionen (Fraser, 2003). Handledaren har alltid tillgång till legitim makt, men beroende på hur handledaren utför handledarskapet så används olika maktbaser. Handledaren som mästare lutar sig mer på expertmakt, medan handledaren som vägledare lutar sig mot informationsmakt (Raven, 2008).

Att studenterna framförallt undvek konflikter kan tolkas som att studentens brist på erkännande och handledarens tillgång till bestraffningsmakt, gjorde att studenten valde en undvikande strategi (Fraser, 2003; Raven, 2008). När studenterna valde att konfrontera handledaren kan detta tolkas som att det faktum att de vunnit erkännande möjliggjorde konfrontationen. Det kan även tolkas som att de vann erkännande genom att konfrontera. Men för vissa studenter kan konfrontationen även tolkas som att de var misskända av sin handledare och hade därmed inget att förlora på att konfrontera (Fraser, 2003). I de fall där student och handledare ömsesidigt erkände varandra (Fraser, 2003), kan det tolkas som att konflikterna blev lärotillfällen dem emellan (Thylefors, 1996a) och vi tolkar det även som att handledarens tillgång till maktbaserna blev mindre framträdande vid ömsesidigt erkännande (Raven, 2008). Att samtliga studenter sökte stöd i seminariegruppen tolkar vi som att det där finns en avsaknad av framförallt bestraffningsmakt (Raven, 2008) och studenterna kan därför tala mer fritt. När studenterna gick samman i seminariegruppen kan det även liknas vid när Fraser (2003) beskriver att misskända grupper går samman för att skapa positiva självbilder.

En konsekvens som studenterna beskrev av att vara i konflikt med sin handledare var att de kände negativa känslor. Detta tolkar vi som att studenten inte blivit erkänd och upplever därmed negativa känslor (Fraser, 2003), men det kan även vara ett uttryck för handledarens referensmakt (Raven, 2008). När studenten byter strategi från att konfrontera till att undvika tolkar vi detta som att studenten inte blivit erkänd i konfliktsituationen, utan kanske snarare blev misskänd (Fraser,

2003) och detta påkallar byte av strategi, framförallt eftersom handledaren samtidigt har tillgång till bestraffningsmakt, men även referens-, expert- samt legitim makt (Raven, 2008). Att studenterna var oroliga för olika negativa konsekvenser tolkar vi som att handledaren har referensmakt (Raven, 2008) och att studenten därför vill få erkännande från handledaren (Fraser, 2003). Vi tolkar det även som en oro som är påkallad av att studenten vill undvika misskännande (Fraser, 2003), framförallt eftersom handledaren har tillgång till bestraffningsmakt (Raven, 2008).

## 8.2 Konflikterna

Samtliga studenter beskriver att de håller tillbaka med åsikter inför sina handledare. Vad är det som gör att studenterna inte säger sin åsikt till handledaren och att öppna konflikter i det stora utelämnas? Att relationen mellan student och handledare vilar på en mästar-lärlingstradition (Franke, 2011) innebär att studenten kommer ut till en arbetsplats där handledaren är etablerad och utvald som handledare på grundval av sina kunskaper som socialarbetare. Relationen som sådan baseras på att studenten ska få information och lära sig av handledaren för att koppla teoretiska kunskaper till det praktiska fältet. En tolkning som kan göras av dessa grundförutsättningar med hjälp av erkännande enligt Fraser (2003), är att det är handledaren som är det kunniga subjektet och studentens möjlighet till erkännande blir därmed villkorat i själva relationsdefinitionen.

Thylefors (1996a) beskrev att konfliktsituationerna får olika innebörd beroende på vilket fokus som anläggs. Sett ur ett funktionsperspektiv blir de konfliktsituationer och konflikter som studenterna beskrivit en möjlighet till lärande och ur ett dysfunktionsperspektiv blir konflikter i sig ett misslyckande.

Vår tolkning av relationen mellan studenten och handledaren utifrån maktbaserna (Raven, 2008) innebär att studenten möter en handledare som har bland annat legitim makt. Handledaren är en representant för det sociala arbetet och eftersom handledaren har legitim makt har denne även tillgång till belönings- och bestraffningsmakt då handledaren kan godkänna eller underkänna studentens färdigheter. Handledaren kan välja att straffa oönskade beteenden genom att underkänna studenten och belöna studenten genom att uppmuntra den och ge den ett godkänt betyg, vilket ger den möjligheten att utöva maktbaserna belöningsmakt och bestraffningsmakt. Studenterna håller inne på egna åsikter och ifrågasätter heller inte handledarens åsikter. Att inte ifrågasätta handledaren kan visa på att denne har expertmakt, eftersom handledaren inte behöver ange sina skäl. Studenterna kan besitta kunskaper inom området där de utför sin praktik, men dessa har enbart ett värde om handledaren bedömer dem som värdefulla och om så är fallet tillskrivs studenten informationsmakt. Om studenten har informationsmakt, kan studenten även få tillgång till belönings- och bestraffningsmakt eftersom studenten då kan välja att undanhålla eller dela med sig av information. Är studenten en person handledaren önskar bilda goda relationer till kan studenten även tillskrivas referensmakt. Eftersom handledaren har legitim makt och bestraffningsmakt kommer handledaren sannolikt även ha referensmakt, eftersom det blir viktigt för studenten att ha en god relation till handledaren (*ibid.*).

Utifrån Frasers (2003) syn på begreppet erkännande kan tillbakahållandet av åsikter från studenten tolkas som att studenten önskar bli erkänd av handledaren

och i värsta fall åtminstone inte bli misskänd av densamma. Studenten är i behov av att bli erkänd för att relationen ska bli en av positiv natur som främjar dennes lärande och inte leder till ett underkänt betyg. Handledaren har dock inget behov av att bli erkänd eller godkänd av studenten, eftersom handledarens erkännande vilar på den legitima makten (Raven, 2008) som handledaren de facto redan har. Studenterna i undersökningen beskriver att de är väl medvetna om att det är handledaren som innehar makt som innebär att kunna godkänna eller underkänna studenterna. Flera studenter beskriver att relationen till handledaren präglades av denna assymmetri av behov, att handledaren hade någonting som studenten behövde. Denna assymmetri gällande behov kan jämföras med hur Fraser (2003) skriver om statusmodellen för erkännande eftersom erkännandet för studenten är på handledarens villkor och handlar om i vilken grad handledaren väljer att erkänna studenten.

Varför kan så många studenter redogöra för konfliktsituationer som aldrig leder till öppna konflikter? En tolkning som vi gör med hjälp av erkännande utifrån Fraser (2003) är att studenten misskänd handledaren som konfliktlösande subjekt och handledaren får därmed aldrig chansen att mottaga och besvara studentens kritik. Det kan även tolkas som att handledaren redan misskänd studenten och denne har därför ingen plattform att säga ifrån på.

### **8.2.1 Hur en praktikant ska vara**

Många av de konflikter studenterna beskriver handlar om hur de som studenter ska vara och vad de får och inte får utföra i praktikanrollen. Vi har med hjälp av Frasers (2003) begrepp erkännande urskilt att studenten kan få erkännande på två olika grunder. Studenten kan få erkännande av handledaren i rollen som *praktikant* och erkännandet sker då med grund i att utföra uppgifter som är kopplade till praktikplatsen. Praktikperioden innebär även att studenten ska utföra uppgifter som är kopplade till universitetet och då kan studenten få erkännande i rollen som *student*. Vår tolkning utifrån resultatet är att erkännandet för studenten som *student* och *praktikant* skiljer sig i att olika uppgifter och beteenden möter olika erkännande eller misskännande från handledaren och studenten har betydligt större chans att vinna handledarens erkännande om studenten fokuserar på sin roll som praktikant. De studenter som framhävt sin roll som student har snarare misskänts av handledaren.

När studenterna beskriver att det var svårt att hitta en balans mellan olika, av handledaren godkända roller, kan detta förklaras utifrån maktbaserna som beskrivs i Raven (2008). Att finna denna balans är ett sökande på handledarens villkor och kan därför tolkas som att handledaren har den legitima makten och även expertmakten och kan därmed uttala sig om vad som är lämpligt utan att bli motsagd. Studenten måste därmed vinna handledarens goda vilja och skapa goda relationer till handledaren för att få erkännande utifrån de olika rollerna och för att få tid till att utföra uppgifter som har närmre koppling till universitetet. Studenterna kan uttrycka vad de upplever att praktikanrollen ska innebära, men eftersom handledaren kan välja att antingen lyssna eller inte på studentens åsikter har studenten i bästa fall tillgång till informationsmakt. Några studenter beskriver att de önskade mer tid för reflektion och skoluppgifter och utifrån handledarens goda vilja kan denna då godkänna dessa önsksningar eller förvägra studenten dem, vilket visar på handledarens belönings- respektive bestraffningsmakt (*ibid.*).

### 8.2.2 Handledaren och uppdraget

Studenterna beskriver olika sätt som handledaren uppträder och utför handledaruppdraget på under praktikperioden och att detta upplevs på olika sätt. De sätt som studenterna beskriver sina handledare på går att jämföra med Kernells (2002) resonemang kring krav på handledare inom intellektuella yrken. Med stöd av Kernells (2002) sätt att resonera kan en distinktion därför göras mellan studenters beskrivningar av handledaren som *mästare* och handledaren som *vägvisare*, där mästaren är auktoritär och visar på det rätta sättet med hjälp av korrektion medan vägvisaren söker gemensamma svar genom reflektion.

En tolkning som vi gjort är att erkännandet (Fraser, 2003) är svårare att få för studenter med en handledare som mästare, och det erkännande som ges är utifrån handledarens mall. I relation till handledaren som mästare finns det enbart plats för ett kunnande subjekt, och studenten misskänns om den uttrycker sig eller beter sig på ett sätt som skiljer sig ifrån det som handledaren önskar.

I relation till en vägledande handledare, tolkar vi det som att erkännandet är inbyggt i själva relationen eftersom student och handledare där ska komma fram till gemensamma lösningar med hjälp av reflektion. De studenter som beskrev sin handledare som vägvisande var nöjdare än de med en handledare som mästare. Med stöd av maktbaserna kan att studenterna är nöjdare med en vägvisande handledare tolkas som att de då har tillgång till fler maktbaser, framförallt informationsmakt (Raven, 2008). Denna nöjdhet kan även förklaras med hjälp av vårt resonemang ovan, nämligen att sannolikheten att studenterna blir erkända som subjekt är större med en vägvisare än en mästare.

Vi gör tolkningen att handledaren som mästare och handledaren som vägvisare använder sig av olika maktbaser i relation till studenten och de olika typerna kan även förstås utifrån vilka maktbaser de använder. Mästaren använder sig av expertmakt för att oemotsagd säga hur det är, medan vägvisaren istället kan förstås med hjälp av informationsmakt. Vi tolkar det som att vägvisaren självmant degraderat sin expertmakt till informationsmakt, då denna inbjuder till gemensam reflektion, eftersom den gemensamma reflektionen bygger på att båda måste ange sina skäl vid argumentation. När vägvisaren använder informationsmakt istället för expertmakt, ger denne samtidigt studenten en möjlighet till att använda sin informationsmakt (*ibid.*). Maktbalansen mellan studenten och vägvisaren blir därför mer symmetrisk, än i fallet mellan mästaren och studenten. Om studenten får tillgång till informationsmakt, kan studenten även få tillgång till belönings- och bestraffningsmakt då studenten till exempel kan belöna handledaren med information som handledaren bedömer som värdefull. Vi gör tolkningen att när mästaren använder sin legitima makt och expertmakt, gör detta på bekostnad av studentens möjlighet att kunna uttrycka sin informationsmakt.

Handledarens kontroll över hur länge och hur ofta handledning ges kan tolkas som ett uttryck för handledarens legitima makt. Att studenten måste anpassa sig till handledaren kan därför ses som ett uttryck för det asymmetriska maktförhållande som råder dem emellan, där handledare besitter fler och mer effektfulla maktbaser än studenten (*ibid.*).



## 8.3 Strategierna

Studenternas strategier kan förstås på olika sätt med hjälp av erkännande och maktbaserna. Nedan följer först en analys av de undvikande strategierna under 8.3.1 för att sedan under 8.3.2 följas av en analys av de konfronterande strategierna. Under 8.3.3 kommer seminariegruppens betydelse analyseras.

### 8.3.1 Undvikande

Thylefors (1996a) beskrev att det är vanligt att ha ett dysfunktionsfokus på konflikter. Vi tolkar det som att studenterna i denna undersökning har ett fokus på konflikters dysfunktion och de är samtidigt i behov av en fungerande relation till sin handledare, vilket då skulle kunna utgöra en delförklaring till varför studenterna undviker konflikter. Att ha en konflikt är ett misslyckande i sig ur ett dysfunktionsfokus och därför kommer studenten att undvika konflikt för att bibehålla bilden av sig själv som lyckad student, och för att förbättra förutsättningarna för en lyckad och godkänd praktiktid.

De studenter som undvek konflikter och konfliktsituationer var framförallt de studenter som inte beskrev sin handledare som lyhörd. Med stöd av Fraser (2003) menar vi att brist på erkännande kan vara en orsak till varför studenten undviker konflikt. Att studenten undviker konflikt på grund av brist på erkännande, menar vi även stöds av det faktum att de studenter som initialt försökte konfrontera handledaren, men som sedan uteslutande hade en undvikande strategi, gjorde detta på grund av handledarens negativa respons.

Men att det i resultatet framgått att studenterna främst använder undvikande strategier, kan även förklaras med hjälp av Thylefors (1996b) som beskrev att konflikter oftare förekom i relationer med jämlika maktförhållanden och där parterna hade något att vinna på att ta konflikt. Vi tolkar det som att den asymmetriska maktrelationen mellan student och handledare är en klart bidragande orsak till varför studenten väljer att undvika konflikt. Sett ur studentens perspektiv tolkar vi det som att studenten har mycket att förlora om denne tar en konflikt med handledaren, framförallt med tanke på handledarens bestraffningsmakt (Raven, 2008). Studenternas medvetenhet om och rädsla för bestraffningsmakten reducerar kraftigt deras möjlighet att ha ett funktionsfokus på konflikter med handledaren. Men de studenter som blivit erkända av sin handledare, de har ett klimat av att vara två lärande subjekt inför varandra (Fraser, 2003) och därmed tolkar vi det som att där erkännandet finns, finns det även större möjlighet till funktionsfokus.

Men undvikandet handlar inte bara om erkännande eller brist på erkännande utan kan även förklaras med hjälp av maktbaserna (Raven, 2008). När studenten väger samman positiva och negativa konsekvenser av att konfrontera sin handledare, väger riskerna över enligt de studenter som deltagit i undersökningen. Vi tolkar det som att studentens val av strategi framförallt påverkas av handledarens bestraffningsmakt, de vill helt enkelt minimera risken för negativa konsekvenser och därför undviker studenterna konflikt. Vi menar att även handledarens expertmakt kan påverka valet av en undvikande strategi. Om handledaren hävdar expertmakt, får studenten svårt att ta en konflikt med handledaren, eftersom detta skulle innebära att studenten utmanar handledarens expertmakt och försöker degradera den till informationsmakt (*ibid.*).

Utifrån maktbaserna (Raven, 2008) gör vi tolkningen att studentens medvetenhet om handledarens bestraffningsmakt, i form av att handledaren kan underkänna studenten, verkar minska drivkraften för studenten att ta konflikt. Med grund i medvetenhet om bestraffningsmaktens långsiktiga konsekvenser, testar inte studenten om denne i en konfliktsituation kan bli erkänd av handledaren. På så vis berövar studenten sig möjligheten till erkännande, men med vinsten att med större säkerhet kunna bli godkänd på praktiken.

Det faktum att studenten har möjlighet att undvika konflikt genom att till exempel hålla inne på egen åsikt kan även tolkas som ett bevis på studentens makt eftersom studenten kan välja vilka konflikter som är värda att ta och inte. Utifrån Frasers (2003) syn på erkännande kan det dock bli ett bekymmer om studenten väljer bort många konflikter. Om studenten inte konfronterar handledaren då de tycker olika mister studenten även chansen att bli speglad på ett rättvisande sätt och då kan det erkännande som studenten får från handledaren inte användas för att bygga upp studentens självbild.

### **8.3.2 Konfronterande**

Med hjälp av erkännande utifrån Fraser (2003) gör vi tolkningen att den student som väljer att ta konflikt med handledaren har möjlighet att vinna handledarens erkännande. När studenten tar en konflikt, kan det tolkas som att studenten kräver att vara i en subjeksposition tillsammans med ett annat subjekt, vilket enligt Fraser (2003) är en grundförutsättning för att erkännande ska vara möjligt. Men vi gör tolkningen att studentens möjlighet till erkännandet vid konflikt sker utifrån olika grunder. Att studenter som inte upplever sin handledare som lyhörd ändå tar konflikter kan tolkas som att de blivit misskända, enligt Frasers (2003) beskrivning. Studenterna undvek konflikt på grund av risken att bli misskända, och om de redan var misskända var misskännandet inte var en risk utan ett faktum. Vi ser det därför som att redan misskända studenter på ett sätt har mer handlingsutrymme att ta konflikt eftersom det som andra studenter var rädda för att förlora, det hade de redan förlorat och dessa studenter hade därmed bara erkännande att vinna. Vår tolkning är att om studenten upplever att denne inte har något att förlora så mister bestraffningsmakten sin inverkan, eftersom beskrivningen av bestraffningsmakt, att det innebär att ha makten att ta bort något värdefullt för en person, och studenten kan då agera mer fritt gentemot handledaren (Raven, 2008).

När studenterna konfronterar handledaren så kan detta med stöd av Raven (2008) tolkas som att de utmanar handledarens expertmakt och genom att ifrågasätta handledaren, omvandlar de handledarens expertmakt till informationsmakt eftersom handledaren nu måste ange sina skäl. Att konfrontera handledaren kan även tolkas som att ifrågasätta den legitima makt som handledaren har i egenskap av att ha en position som handledare inför studenten.Handledarskapet vilar på mästare-lärling tradition (Franke, 2011) och erkännandets ordningsteoretiska dimension anger att erkännandet ska gå till på ett visst sätt (Heidegren, 2009), i detta fall genom att studenten ska erkänna handledarens kunskap. När studenten ifrågasätter kan det därför ses som att studenten utmanar handledarens legitima makt.

De studenter som beskrev sin handledare som uteslutande lyhörd upplevde aldrig att det innebar någon konflikt att tycka olika med sin handledare utan de bara argumenterade och tydliggjorde sina åsikter inför varandra. Enligt Fraser (2003) kan detta tolkas som att det skedde ett erkännande mellan två fristående subjekt, och eftersom båda blev erkända i sina åsikter så upplevdes aldrig åsiktsskillnaderna som konflikter utan mer som lärorika samtal. Att se åsiktsskillnad som lärorika samtal kan även liknas vid det som Thylefors (1996a) beskriver som funktionsfokus på konflikter. Vår tolkning är även att de maktbaserna som Raven (2008) beskriver och som vi identifierat hos handledaren, inte blir lika framträdande när studenten var erkänd av handledaren.

### **8.3.3 Seminariegruppens betydelse**

Att samtliga studenter söker stöd i seminariegruppen och att de där tar upp saker som de inte upplever sig kunna konfrontera handledaren med, menar vi kan förklaras utifrån maktbaser (Raven, 2008). Att studenterna söker sig till seminariegruppen kan tolkas som att de är medvetna om handledarens legitima makt samt bestraffningsmakt och att de därmed tar upp känsliga saker till diskussion i mer jämlika sammanhang. Detta kan även stödjas av Thylefors (1996b) som beskriver att konflikter förekommer i mindre utsträckning i relationer präglade av maktassymmetri (*ibid.*).

Vi gör tolkningen med stöd av Raven (2008), att seminariegruppens deltagare saknar belönings- respektive bestraffningsmakt inför varandra och att detta skulle kunna förklara varför de söker sig dit. Att studenterna söker stöd i seminariegruppen kan liknas vid när missaktade grupper bygger positiva självbilder genom att gå samman med likar och på så vis även ta avstånd från nedlåtande självbilder (Fraser, 2003). Att söka stöd i seminariegruppen kan även tolkas som att studenten gör motstånd mot den institutionaliserade form som erkännandet förväntas uttryckas på (Heidegren, 2009) och att då söka stöd i seminariegruppen kan därför ses som en strävas mot erkännande enligt statusmodellen eftersom studenterna i seminariegruppen kan samla kraft för att utmana de ojämlika villkor som råder mellan dem och handledaren (Fraser, 2003). Seminariegruppen kan även ses som en artefakt för studentens tillgång till legitim makt eftersom seminariegruppen är en del av universitetets struktur och det kan därför tolkas som att studenten lånar legitim makt från universitetet genom att söka sig till seminariegruppen.

## **8.4 Konsekvenserna**

Thylefors (1996a) beskriver att människor ofta föreställer sig negativa konsekvenser som en följd av konflikter, vi gör därför tolkningen att studenternas rädsla för negativa konsekvenser inte i sig är något anmärkningsvärt. Studenterna i undersökningen beskrev förutom rädsla för negativa konsekvenser även faktiska konsekvenser av att vara i konflikt med sin handledare. Det som binder dessa två samman är den gemensamma nämnaren i form av studentens känsla av begränsat handlingsutrymme i situationen på praktikplatsen och i relationen till handledaren. Det som begränsar studenterna i konfliktsituationer blir vad de kan, eller tror de kan göra och vad detta ger för konsekvenser. Utifrån detta gör vi tolkningen att relationen mellan student och handledare präglades av maktassymmetri och att studenterna därför hellre väljer anpassning i större utsträckning (*ibid.*).

Om konsekvensen blir att studenten upplever att den kan agera fritt utan risk för misskännande, anser vi att det inte heller finns någon grund för de olika rädslor för konsekvenser som studenterna beskriver. Utifrån Frasers (2003) begrepp om erkännande kan detta tolkas som att de studenter som upplever att de kan uttrycka sina åsikter inför handledaren, har erkänt handledaren och även har en tillit till dennes förmåga att kunna bemöta kritik. Det kan även ses som att studenten samtidigt har en tro på att handledaren erkänner studenten som då ses som ett subjekt med egna värdefulla åsikter (*ibid.*).

Utifrån maktbaserna går det att förstå rädslan för konsekvenser i termer av att rädslan för handledarens bestraffningsmakt, att rädslan för konsekvenser existerar kan även ses som ett accepterande av handledaren som någon som kan utöva bestraffningsmakt utifrån den legitima makten som handledaren besitter i egenskap av att vara just handledare (Raven, 2008).

#### **8.4.1 Det som hände**

De studenter som upplevde att handledaren lyssnade på deras åsikter upplevde inte situationerna som konfliktfyllda utan istället som ett tillfälle att lära sig av varandras olika perspektiv och åsikter. Detta kan med stöd av Fraser (2003) ses som ett gemensamt erkännande där olikheterna fyller en funktion och det kan då tolkas som att konflikten som en naturlig följd av erkännandet får ett funktionsfokus (Thylefors, 1996a), där två erkända parter kan utvecklas utifrån varandras olikheter.

Studenterna beskrev att negativa känslor kunde bli en följd av att uttrycka åsikter och hamna i konflikt med handledaren. Detta kan med stöd av Fraser (2003) tolkas som att studenterna vägde riskerna för misskännande mot vinsten att bli erkänd, men att risken vägde över på grund av att praktiktiden enbart var under en kort period. Vi tolkar det som att studenterna hellre stod ut och förlorade möjligheten till erkännande än att blotta sig inför handledarens bestraffningsmakt. När studenterna gör detta val tolkar vi det som att studenterna inte ger sig själva möjligheten att bli ett subjekt inför sig själva.

En tolkning som vi gör utifrån Raven (2008) är att handledarens legitima makt, referensmakt samt bestraffningsmakt försvårar för studenterna att förändra sin situation. Studenter som beskriver att de tog efter sin handledare, kan tolkas som att de anpassade sig i en situation där dominans var förekommande (Thylefors, 1996b). Att studenterna tar efter handledaren kan även tolkas som att handledaren har expertmakt eftersom handledaren då får utgöra facit för vad som är ett åtråvärt sätt att vara på. Det kan även tolkas som ett uttryck för handledarens referensmakt, om studenten är mer fri i sitt val att efterlikna handledaren.

Med stöd av Raven (2008) gör vi tolkningen att de studenter som inte konfronterar sin handledare, inte heller synliggör sitt underläge. Om studenten konfronterar handledaren och studenten upplever konsekvenser av konfrontationen som negativa, synliggörs samtidigt studentens brist på maktbaser och handledarens tillgång till dem. Ett synliggörande av skillnaden dem emellan innebär även ett synliggörande av studentens underläge, men synliggörandet av studentens underläge ger studenten en möjlighet att kunna påverka och förändra situationen.

I de situationer där studenter beskriver sina handledare som lyhörda, använder inte handledaren sina maktbaser på studentens bekostad. Studenten får informationsmakt och referensmakt eftersom handledaren både värdesätter och önskar en god relation till studenten. Dessa studenter upplever sig som nöjda. Detta kan med stöd av Fraser (2003) tolkas som att studenterna strävar efter att få handledarens erkännande och det skulle även kunna tolkas som att handledaren är viktig för studenten och då har handledaren även referensmakt (Raven, 2008).

#### **8.4.2 Det som studenten var orolig för**

Att studenterna väljer att inte ta konflikt på grund av rädsla för att konflikter skulle leda till dåligt omdöme från handledaren eller till underkänt betyg, tolkar vi som en medvetenhet om handledarens bestraffningsmakt (Raven, 2008) och vi tolkar det även som en medvetenhet om de strukturella villkor för erkännande som innefattas i relationen student-handledare (Heidegren, 2009). Att vara rädd för att inte få goda referenser eller att ett löfte om arbete ska dras tillbaka tolkar vi som ett uttryck för handledarens belöningsmakt, men om belöningen dras tillbaka kan det istället liknas vid bestraffningsmakt (Raven, 2008).

Att studenterna var rädda för olika konsekvenser av att vara i konflikt, men att de sällan uppgav konkreta exempel på vad som faktiskt inträffat, kan tolkas som det som Thylefors (1996b) beskriver, nämligen att studenterna har föreställda negativa konsekvenser som tar sig uttryck antingen i ångest eller en rädsla för något som är svårt att konkretisera. Att studenten har en rädsla för vad som skulle kunna hända tolkar vi som ett uttryck för det ojämlika maktförhållande som råder mellan student och handledare, där handledaren är den med den legitima makten. Utifrån Fraser (2003) tolkar vi även studenternas rädsla som att studenten tar hänsyn till misskännandets risker och därmed är det säkrare för studenten att hålla inne eller spela rollen som den goda studenten om de anser att det ger bättre möjligheter till erkännande (*ibid.*).

Den konsekvens som studenterna beskrivit som enligt vår mening är den konsekvens med störst verkan är rädslan för att behöva göra om praktiken. Studenterna har investerat mycket i praktikperioden, både tid och pengar medan det för handledaren däremot inte står lika mycket på spel. Denna ojämlikhet i villkor kan förklaras utifrån det ojämlika beroende som finns mellan student och handledare där studenten är beroende av handledarens goda vilja och omdöme för att klara sig, vilket visar på handledarens tillgång till belöningsmakt, bestraffningsmakt, referensmakt och legitima makt (Raven, 2008). Vår tolkning är att belönings- respektive bestraffningsmakt tar sig uttryck i att handledaren har möjlighet att underkänna eller godkänna studenten. Referensmakten följer av att studenten är beroende av att ha en god relation till handledaren och strävar därför efter att skapa en sådan och den legitima positionen finns där i egenskap av att handledaren är just handledare.

Att tvingas avbryta sin praktik för många studenter är den största rädslan, kan även med stöd av Thylefors (1996a) tolkas som att studenterna har ett dysfunktionsfokus på konflikter. Vi gör denna tolkning utifrån att konflikt ses som ett misslyckande i sig och att avbryta sin praktik skulle därmed vara ett stort misslyckande.

Studentens möjlighet att avbryta praktiken tolkar vi som att studenten har viss makt gentemot handledaren. Studenten kan när som helst avbryta praktiken och har därmed även möjlighet att frånta handledaren det som Raven (2008) beskriver som legitim makt. Men att möjligheten att byta praktikplats inte är något som studenterna lättvindigt överväger kan förstås utifrån att studenten på en ny praktikplats med en ny handledare enbart skulle hamna i ett nytt förhållande till en legitim makt. Rädslan för att det inte ska gå att byta praktikplats om studenten skulle behöva, gör studenten orolig och detta kan förstås som att universitetet har legitim makt i relation till studenten och att studenten måste förhålla sig till den. Att studenten inte med säkerhet kan säga att det skulle gå att byta praktikplats om studenten så skulle önska, tolkar vi som något som förstärker handledarens legitima makt och som även gör den mer statisk. Detta kan med stöd av Heidegren (2009), liknas vid att erkännandet mellan student och handledare blir än mer institutionaliserat.

Med stöd av Raven (2008) gör vi tolkningen att handledarens bestraffningsmakt minskar och blir även mindre skrämmande om studenten ges större möjlighet att byta praktikplats, eftersom studenten då har möjlighet att avvärja handledaren på dennes legitima makt genom att sluta på praktikplatsen.

Men med stöd av Thylefors (1996a) beskrivning av funktionsfokus på konflikter, tolkar vi det som att det finns en risk för att tillgången till tydlig reträttväg skulle minska sannolikheten att studenten tog konflikt eftersom det då skulle vara ännu enklare att undslippa konflikt. Konfliktens funktion som en möjlighet till lärande skulle då minska. Det finns med andra ord både klara risker och klara fördelar med att studenten (be)finner sig i konflikt med handledaren.

## 8.5 Analysöversikt

Nedan följer nu en analysöversikt i form av en matris för att summera vad som framkommit och för att visa på undersökningens vetenskapliga grundstruktur. Det huvudsakliga analysresultatet utifrån de teoretiska utgångspunkterna sorteras under erkännande respektive maktbaser.

KONFLIKTEN	ERKÄNNANDE	MAKTBASER
<i>Hur en praktikant ska vara</i>	Studenten vinner erkännande på handledarens villkor	Handledaren kan med hjälp av bestraffnings-, belönings-, expert-, referens-, och legitim makt påverka studentens sätt att vara.
<i>Handledaren och uppdraget</i>	Handledaren har erkännande på grund av att relationsdefinitionen vilar på en tradition av mästare-lärling.	Mästaren använder expertmakt och vägledaren använder informationsmakt. Båda vilar på en grund av legitim makt.
STRATEGIERNA	ERKÄNNANDE	MAKTBASER
<i>Undvikande</i>	Brist på erkännande gör att studenterna undviker konflikter.	Handledarens tillgång till bestraffningsmakt gör att studenterna undviker konflikt.
<i>Konfronterande</i>	Att konfrontera handledaren är att kräva erkännande, men vid	När studenten konfronterar handledaren omvandlas

	konfrontation finns en risk för misskännande. I de fall där det finns ömsesidigt erkännande blir konfrontationerna lärotillfällen.	handledarens expertmakt till informationsmakt. Vid konfrontation riskerar studenten konsekvenser av handledarens bestraffningsmakt och legitima makt.
<i>Seminariegruppens betydelse</i>	Att studenterna söker stöd i seminariegruppen kan liknas vid när missaktade går samman för att skapa positiva självbilder.	Seminariegruppens avsaknad av bestraffningsmakt gör att studenterna där kan uttrycka sig mer fritt.
<b>KONSEKVENSERNA</b>	<b>ERKÄNNANDE</b>	<b>MAKTBASER</b>
<i>Det som hände</i>	Student som inte får erkännande från handledaren upplever negativa känslor.  Studenter byter en konfronterande strategi till en undvikande på grund av att de blivit misskända.	Att studenten är beroende av handledarens erkännande och att studenten upplever negativa känslor när detta uteblir visar på handledarens tillgång till bestraffnings-, referens-, expert- och legitima makt.
<i>Det som studenten var orolig för</i>	Studentens vill bli erkänd av handledaren.  Risken för ett misskännande från handledaren gör studenten orolig.	Handledarens tillgång till bestraffningsmakt gör studenten orolig.  Handledaren har referensmakt eftersom studenten vill ha en positiv relation till handledaren.

## 8.6 Konklusioner

Studien har utmynnat i följande sex konklusioner:

1. Handledarens tillgång till bestraffningsmakt minskar studentens benägenhet att ta konflikter och det är bestraffningsmakten som gör studenterna rädda för att vara i konflikt med handledaren eftersom de tror att detta skulle medföra negativa konsekvenser.
2. Brist på erkännande från handledaren kan vara en orsak till varför studenten undviker konflikt.
3. Maktförhållandet mellan student och handledare blir mer symmetriskt om det finns ett ömsesidigt erkännande och då finns större möjlighet till funktionsfokus på konflikter.
4. Att studenterna trivs bättre med en vägledande handledare, kan förklaras genom att de då får en mer symmetrisk maktrelation till handledaren eftersom denne bygger handledarskapet på informationsmakt istället för expertmakt.
5. Studenterna stod hellre ut och förlorade möjligheten till erkännande i en psykiskt betungande konfliktsituation, än att blotta sig inför handledarens bestraffningsmakt.

6. Större möjligheter för studenten att byta praktikplats skulle göra studenten mindre orolig över handledarens bestraffningsmakt, men skulle samtidigt kunna innebära att lärdomar av att vara i konflikt uteblev.

I kapitel nio följer nu en slutdiskussion utifrån analysresultatet, där vi även diskuterar analysresultatet med hjälp av tidigare forskning.

## **9. SLUTDISKUSSION**

Detta kapitel inleds med en kort diskussion under 9.1 gällande huruvida studiens syfte och frågeställningar är uppnådda. Under 9.1.1 återfinns resultatdiskussion som handlar om konflikternas utbredning. Under 9.1.2 diskuteras sedan de strategier som studenterna valde vid konflikt och under 9.1.3 diskuteras de konsekvenser som konflikterna gav.

Under 9.2 ges förslag på åtgärder utifrån vad som framkommit i studien. Sedan ger vi förslag till vidare forskning under 9.3 och slutligen kommer en diskussion kring metod och några av de val som gjorts i denna undersökning föras under 9.4.

### **9.1 Resultatdiskussion**

Vi anser att undersökningens syfte är uppnått och att frågeställningarna är besvarade då undersökning av interpersonella konflikter mellan student och handledare har genomförts och svar på konflikternas omfattning, framgångsrika strategier samt konflikters konsekvenser har redogjorts för. Vid läsning av undersökningens resultat, är det viktigt att komma ihåg att denna undersökning haft konfliktfokus och att konflikterna därmed står i centrum. Vi vill inte på något sätt göra gällande att alla studenter har haft många och svåra konflikter under sina respektive praktikperioder. Däremot så vill vi belysa och ge förståelse för ett sätt att förstå de konflikter som ändå uppstod och de specifika svårigheter som medfördes på grund av konflikttagarnas olika positioner.

#### **9.1.1 Konflikters utbredning**

Vi finner det mycket intressant att studenterna beskriver att interpersonella konflikter förekommer under praktikperioden, men att dessa konflikter sällan utvecklas ifrån en konfliktsituation till en öppen konflikt. Studenterna undviker konflikter så långt detta är möjligt, då konflikter upplevs som någonting som kommer att förstöra relationen och praktikperioden och att konflikters konsekvenser bär med sig risker till ett pris studenterna inte är villiga att betala.

Som snart färdiga socionomer anser vi att civilkurage är en viktig del av rollen, att våga stå upp för människor som är svaga i samhället och har svårt att försvara sina intressen själva. Detta civilkurage hoppas vi även omfattar att stå upp för sina åsikter på de olika arbetsplatser inom socialt arbete där vi kommer att verka, för att förebygga förtryck. Men samtidigt har vi båda en förståelse för de studenter som undviker konflikter, då vi även själva i vår vardag stundtals gör detta och även undvek konflikter under våra praktikperioder. Både för att det ligger en risk i konsekvenserna och att det tar mycket av ens energi, speciellt i de relationer där vinsten av att ta konflikter av olika skäl kan ifrågasättas.



Under praktikperioden befinner sig studenten i ett maktunderläge i det att den har ett behov av att få ett godkänt betyg, för att i förlängningen nå en socionomexamen.Handledaren har inte detta behov. Socionomexamen är en del av slutmålet till varför utbildningen genomförs och i detta investeras både tid och pengar – vilket vi tror är en stor drivkraft till varför konflikter undviks. Men också det att praktikplatsen kan vara en ingång till socialt arbete och ett möjligt fotfäste inför sitt framtida arbetsliv, genom referenser, vikariat, sommarjobb och slutligen ett fast arbete. Detta är någonting som även Power och Bogo (2003) uppmärksammar, där feedback begränsas från studentens sida i det att den bär på frågor gällande hur mycket den vågar uttrycka och vad olösliga skillnader i åsikter kan få för konsekvenser (*ibid.*). Vi anser att relationer begränsas och därmed också möjligheten att utvecklas genom denna rädsla för konflikter. När studenter inte vågar uttrycka sina åsikter, ges ej heller handledaren en möjlighet att utveckla sitt handledarskap i relation till studentens läroprocess. Denna rädsla för konflikters konsekvenser blir ett hinder för syftet med den verksamhetsförlagda utbildningen, som enligt utbildningsplan (Utbildningsplan, 2007) och studiehandledning (Studiehandledning, 2013) är att studenterna ska kunna redogöra för konflikter och kritiskt reflektera kring synsätt och värderingar studenten mött i tillämpningen av kommande yrkesroll.

För vem ska studenterna kunna göra detta med, när de inte vågar kritiskt reflektera med sin handledare och hur ska handledarna kunna utvecklas och bli bättre handledare inför framtida studenter? Denna tystnad skapas av den maktassymmetri som finns i relationen och de av studenten upplevda konsekvenserna. Går det att skapa symmetriska förhållanden mellan handledare och student? Är det ens önskvärt? En vinst som vi ser med ett mer symmetriskt förhållande, där fokus i första hand ligger på läroprocessen och som förutsätter ett erkännande för och från båda inblandade parter, tror vi kan utveckla nya kunskaper och även socionomprofessionen. Detta skulle gagna studenter, handledare och klienter. Annars anser vi att det finns risker för att studenter utvecklas till tunna karbonkopior av de handledare de haft i sitt framtida arbete, istället för att utveckla sitt eget arbetssätt och reflektera utifrån aktuell teoribildning i socialt arbete. Men också risker att användandet av den legitima maktpositionen som socialarbetare, i framtida arbetsliv, speglar hur studenterna lärt sig att den används av andra rollförmädlade socialarbetare under praktikperioden - vilket även Eisenberg, Heycox och Hughes (1996) framhåller som risker.

När vi själva stod inför praktikperioden beskrevs den av universitetet som en period där studenten ska gå ut på en arbetsplats, där studenten ska stå för den senaste kunskapen och en närmre koppling till teori och på så vis kunna ge värde tillbaka till handledaren och praktikplatsen. Universitetet berättade med andra ord för oss studenter om praktikperioden som en tid av gemensamt lärande mellan student och handledare. Power och Bogo (2003) beskriver detta som ett vanligt sätt att beskriva relationen mellan student och handledare, som mellan två jämlikar. Dilemmat som uppstår är att praktiken även vilar på en tradition av mästare-lärling och där finns en spänning som tar sig uttryck i konflikter om handlingsutrymmet för studenten. I denna undersökning har en maktassymmetri visat sig, där handledaren har tillgång till framförallt det som Raven (2008) beskriver legitim makt, expertmakt, bestraffningsmakt och även referensmakt,

medan studenten i bästa fall har informationsmakt och referensmakt. Maktassymmetrin fördes inte på tal, när vi och våra informanter stod inför praktikterminen, utan istället lyftes förväntningarna på ett gemensamt lärande mellan student och handledare fram. Detta innebär ett dilemma där spänningen ligger mellan gemensamt lärande på lika villkor å ena sidan och å andra sidan en stark efterlevnad av mästar-lärlingtraditionen (Franke, 2011) med ojämlika villkor. För att makt och ojämlika förhållande ska kunna ifrågasättas måste de synliggöras och vi tror att denna maktassymmetri är någonting som bör lyftas fram för att främja båda parter lärande. Som Power och Bogo (2003) beskriver agerar problemen under ytan om de inte synliggörs och drar energi från lärandet och anstränger både handledaren och studenten känslomässigt.

Det finns ingen garant för att handledarens syn på sin roll som handledare ligger i linje med handledning inom intellektuella yrken, utan kan lika gärna vara lik rollen med anor från skratiden, vilket enligt Kernell (2002) innebar *demonstration – övning – korrigering*. Det ställs högre krav på en handledare inom ett intellektuellt yrke, och om studenten ska pröva istället för att öva och reflektera tillsammans med handledaren istället för att handledaren ska korrigera studenten så utmanas handledaren i sin expertmakt. Detta ställer krav på prestigelöshet, ödmjukhet och på att handledaren är trygg i sin yrkesroll. Det ställer även krav på att det *finns tid* för de samtal som innebär en central del i handledningen och handledaren måste då även kunna skapa ett klimat som möjliggör för studenten att både fråga och ifrågasätta utan att konflikt ska uppstå (*ibid.*). Skau (2007:35) betonade att makt i sig inte är negativt, utan det hur makt används som avgör om den är negativ eller inte. Vi anser att tidsaspekten central för hur handledaren lyckas manifesteras och använda den makt som denna undersökning visat att de har. Handledaren måste ges möjlighet att använda sin makt på ett sätt som inte medför negativa aspekter för studenten och vi undrar om denna tid faktiskt finns att tillgå ute i verksamheterna idag? I en rapport från fackföreningen Vision (2013) framkommer det att socialarbetare på Socialtjänsten har tuffa arbetsvillkor och de beskriver ärendemängden och ärendetyngden som övermäktig. Fyra av fem socialarbetare på Socialtjänsten beskriver att arbetsbelastningen är mycket hög eller ganska hög och att det professionella arbetet därför får stå tillbaka (Folkesson, 2013). Mot bakgrund av dessa nya siffror och resultatet av denna undersökning kanske det är dags att revidera studentens förväntningar på praktikperioden?

### **9.1.2 Framgångsrika strategier**

Att undvika konflikt fann vi vara den mest framgångsrika strategin vid interpersonella konflikter, eftersom den undvikande strategin var den enda som kunde skydda studenterna från de negativa konsekvenser som de var oroliga för. Studenternas beskrivningar av konflikter ligger i linje med det som Thylefors (1996a) beskriver, nämligen att det viktigaste är att uppleva känslan av harmoni och fokus ligger på konfliktens dysfunktion i förhållande till önskemålet om harmoni. För att uppnå harmoni gör studenterna som Thylefors (1996a) beskriver, nämligen undviker konflikt för att kunna leva i harmoni med handledaren, men då mister studenten möjligheten att lära sig av att vara i konflikt och att lära sig att vara i konflikt.

Om studenten istället konfronterar handledaren vid konflikt, ställs krav på både studentens och handledarens förmåga att kunna lösa den uppkomna konflikten. Enligt ett funktionsfokus skulle en konflikt kunna innebära att studenten och handledaren använder sig av sina olikheter i en diskussion som gör dem båda klokare efteråt. Men enligt ett dysfunktionsfokus är konflikt något som ska undvikas till varje pris, eftersom konflikter i sig är något negativt (Thylefors, 1996a).

En utbredd konflikträdsla i kombination med det maktunderläge som i denna undersökning konstaterats för studenten, gör att sannolikheten för undvikande av konflikter ökar och läromöjligheterna av konflikt minskar. Ingen gång under socionomprogrammet ges kurs i konflikter eller hantering av desamma. Handledaren är ofta socionomutbildad och det finns inga garantier för att denne har någon mer utbredd kunskap om konflikter än studenten. Att inte ha kunskap om konflikter rustar studenten dåligt inför konflikter under den verksamhetsförlagda utbildningen, i det kommande arbetslivet och även inför konflikter med klienter.

Handledarens maktövertag och studentens benägenhet att undvika konflikter blir problematiskt även ur en rent pedagogisk synvinkel. Nämligen att studenten är på praktikplatsen för att pröva sina kunskaper och öva på att vara i rollen som socialarbetare. Om studenten inte upplever att det är tillåtet att göra fel, och om studenten inte får lov att testa att vara socialarbetare på "sitt sätt" och sedan få feedback på det från en erfaren socialarbetare så kan det leda till att studenten tar examen och sedan när den får sitt första arbete ändå går ut och är socialarbetare på det sätt som den anser rätt, men som den inte fick pröva under den verksamhetsförlagda utbildningen. På kort sikt innebär detta att studenten går miste om många läromöjligheter under praktikperioden, vilket även beskrivits av Power och Bogo (2003), eftersom maktobalans, interpersonella konflikter och frånvaron av växelverkan av feedback då hindrar lärandet under praktikperioden. På längre sikt innebär detta att studenten mister en viktig chans till nära handledning av en erfaren socialarbetare och har därmed mindre möjligheter att utveckla sin personliga stil inom socialt arbete.

Eisenberg, Heycox och Hughes (1996) beskriver att den relation som skapas mellan student och handledare under praktiken kan fungera som modell för och därmed i högsta grad påverka den färdiga socialarbetarens relationer med klienter. Om så är fallet ställer vi oss frågan vad det kan få för konsekvenser om studenten miste chansen till nära feedback från en erfaren handledare, om studenten eftersträvar harmoni och samtidigt inte är van att prata om maktassymmetri i de relationer som den befinner sig i? Vi anser att handledarens makt ökar om den inte artikuleras eftersom det är svårt att ifrågasätta det som inte är definierat. Om detta är något som kommer följa med studenterna i deras bemötande av klienter i framtiden, anser vi det vara mycket olyckligt, inte minst ur ett klientperspektiv. Vi menar att detta i sådana fall är något som till varje pris måste motverkas för att kunna minska ett framtida, asymmetriskt maktförhållande mellan socialarbetare och klient.

### ***9.1.3 Konsekvenser för studenterna***

Konsekvenserna för studenterna beskrivs under praktikperioden handla om i huvudsak olika, av studenten beskrivna, negativa känslor och oro för olika

konsekvenser. Ingen av studenterna beskriver att konsekvenserna av konfliktsituationerna har lett till ett underkänt betyg eller att de mottagit ett negativt omdöme i slutet av praktikperioden, som flera av studenterna var oroliga för. Men vägarna till att nå ett godkänt betyg under den verksamhetsförlagda utbildningen går att diskutera. Har studenterna utvecklats på det sätt som de själv önskade och hur kommer de undvikande strategier som studenterna använde, på ett för dem framgångsrikt sätt, påverka framtida arbetsrelationer och dem själva som färdiga socionomer. Är de bättre rustade att möta, medvetandegöra och reflektera kring konflikter eller kommer praktikperioden cementera ett beteende i konfliktsituationer som fokuserar på konflikters dysfunktion, istället för konflikters funktion till utveckling av det sociala arbetet. Såsom Thomas Jordan (2013) beskrev inledningsvis i denna studie, för ouppklarade konflikter med sig stora kostnader både ekonomiskt och för de människor som är involverade. Det blir därmed viktigt för framtida socionomer att vara rustade att möta konflikter, på ett konstruktivt sätt och det är av yttersta vikt att finna vägar för framtida socionomers första möte med socialt arbete att vara en utvecklingsarena för detta möte med konflikter.

## **9.2 Förslag på åtgärder**

Vårt förslag är universitet som sluter avtal om utbildningsplatser på arbetsfältet också tar ansvar för att de personer som ska handleda studenter under den verksamhetsförlagda utbildningen har genomgått en handledarutbildning och att denna handledarutbildning innefattar konflikthantering, konfliktlösning samt konflikter och dess mekanismer. Idag finns inte detta krav. Vi föreslår också att kurser om konflikter ges på socionomutbildningen för att bättre rusta framtida studenter och vi tycker även att Powers och Bogos (2003) förslag om att studenter och handledare tillsammans genomgår kurser i konflikthantering och återkommande hinder för lärande under den verksamhetsförlagda utbildningen kan skapa ett bättre lärandetillfälle för båda parter.

Om universitetet skulle välja denna väg skulle det även kunna vara ett sätt att arbeta för en bättre utbildningskvalité, genom att studenten bereds bättre möjligheter till lärande, men även bättre arbetsmiljö för studenten, genom att en handledare som har utbildning inom konflikt sannolikt skulle kunna vägleda både sig själv och studenten under den verksamhetsförlagda utbildningen. De risker som vi skisserat ovan ligger i linje med det som framkommer i Burman et al. (2011) rapport, nämligen att när handledare inte är utbildade för att handleda, påverkar detta studenternas lärande och utveckling i negativ riktning (Burman et al., 2011).

Inom socialt arbete finns blygsamt med forskning om relationen mellan student och handledare under verksamhetsförlagd utbildning och detta är någonting som enligt oss behöver utforskas ytterligare, mer om förslag på vidare forskning kommer under nästa rubrik 9.3.

## **9.3 Vidare forskning**

Den undersökning genomfördes med endast tio studenter och med tanke på det intressanta resultatet, anser vi det vara motiverat att genomföra en kvantitativ undersökning som omfattar samtliga socionomstudenter vid Göteborgs Universitet. Undersökningar som syftar till att undersöka den totala omfattningen

av interpersonella konflikter mellan studenter och handledare, men även pedagogiska och andra relationella aspekter, för att studera hur detta påverkar utbildningskvalitén. En genomgripande undersökning kan vara ett sätt att säkerställa att den verksamhetsförlagda utbildningen motsvarar de krav på både god utbildningskvalité och även god arbetsmiljö för studenter som kan förväntas. Resultatet från denna undersökning gör att vi finner det angeläget att undersöka detta vidare. Det skulle även vara spännande att undersöka studenters uppfattningar som studerar vid andra lärosäten för att möjligen skönja skillnader i erfarenheter och se om det går att dra paralleller till hur utbildningarna är upplagda.

En liknande studie fast ur handledares perspektiv vore bra för att stödja handledaren i denna svåra och komplexa roll, med syfte att öka komforten för både student och handledare under verksamhetsförlagda utbildning och för att öka sannolikheten för ett gemensamt kunskapsprojekt. I dagsläget krävs ingen handledarutbildning och resultatet från en undersökning om handledarens erfarenheter av att vara handledare skulle kunna visa på vilken typ av innehåll som skulle kunna vara lämpligt i en handledarutbildning.

Det skulle vara intressant att göra en kvalitativ studie och följa studenter innan, under och efter genomförd praktiktermin för att undersöka hur studenterna tänker kring praktikterminen, vilken betydelse de tillskriver den, samt hur de upplever den när den pågår. Att även undersöka studenternas upplevelser efteråt skulle kunna möjliggöra en förståelse kring praktikens inverkan och funktion. Denna kunskap anser vi vara motiverat, för att inte enbart ha en förgivettagen praktiktermin som existerar på grund av hävd och gammal vana.

Vi funderar även på vidare forskning som handlar om betygen och dess inverkan. Studenternas handlingsutrymme inför handledaren minskar när det är handledaren som betygssätter. Att genomföra en kvalitativ undersökning om hur betygen och maktasymmetrin (som är både orsak och verkan) påverkar handledningsutrymmet för studenten under verksamhetsförlagd utbildning vore därför motiverat.

#### **9.4 Metoddiskussion**

Bryman (2011) samt Kvale och Brinkmann (2009) beskriver begränsningar gällande tid och pengar, och detta är resurser som under denna undersökning varit begränsade och ett exempel på hur begränsningarna påverkat gäller val av metod för datainsamling. Intervjuer med studenter på andra lärosäten skulle bättre svara mot det forskningsetiska kravet på konfidentialitet (Bryman, 2011) eftersom det finns 14 lärosäten i Sverige som ger socionomprogram (Verket för högskoleservice, 2013) och därmed skulle informanternas anonymitet bättre kunna garanteras. Genomförande av intervjuer med studenter vid Göteborgs Universitet valdes på grund av att varken tid eller pengar för transport till andra lärosäten fanns.

Bryman (2011) beskriver att undersökningar som görs i form av retrospektion kan ifrågasättas, bland annat på grund av att informanterna får svårare att ge en korrekt beskrivning av det som ska undersökas då de får svårare att minnas. När vi bestämde vilka vi ville intervjua övervägde vi noga tidaspekten. Vi motiverade vårt val på att vi ansåg att det var en styrka att studenterna dels hade avslutat sin

praktikperiod och därför hade viss distans till sina erfarenheter. Denna distans anser vi göra möjligheterna till reflektion över gjorda erfarenheter större för studenten. Att studenterna *nyss* avslutat praktikperioden avhjälper problemet med att studenterna skulle ha svårt att minnas vad som faktiskt hände (*ibid.*).

Kvalitativ forskning anses ibland vara svår att replikera (Bryman, 2011) och för att undvika denna kritik, har beskrivningar av val som gjorts och information om genomförande antecknats succesivt under studiens gång gjorts. Olika val har alltså dokumenterats, men även motiv för dessa val och detaljer för genomförande, allt för att öka undersökningens transparens genom att kunna redogöra korrekt för olika förfaringssätt. Dock ställer vi oss ödmjuka inför det faktum att många avvägningar dessvärre är omedvetna, även för oss, och därmed är de omöjliga att nedteckna.

Vår undersökning låter sig inte generaliseras, något som kvalitativ forskning ofta får kritik för (Bryman, 2011). Istället för att hävda generaliserbarhet har vi strävat efter täta beskrivningar, och därmed försökt ge prov på fylliga och detaljrika beskrivningar. Prov på täta beskrivningar återfinns bland annat i valda citat där det finns text som säger något om den kontext i vilken det yttrades, på så vis hoppas vi att läsaren ska kunna avgöra om resultaten från denna undersökning kan överföras till en annan kontext (*ibid.*).

Kvalitativ forskning får ibland kritik för att vara alltför subjektiv (Bryman, 2011). I denna undersökning har tolkningar av informanternas berättelser, men även text i litteratur gjorts. Tolkningarna har gjorts utifrån en medvetenhet om, och ställningstagande för, en socialkonstruktivistisk ståndpunkt. Ställningstagandet för denna ståndpunkt görs utifrån en tro om att verkligheten, sociala företeelser, deras mening och de kategorier som skapas i socialt samspel är subjektiva konstruktioner som också befinner sig i ett tillstånd av ständig förändring (*ibid.*). Thomassen (2007:205) hävdar att all kunskapsproduktion alltid är socialt och historiskt förutbestämd och diskuterar att vad som är möjligt att tänka beror på person och kontext. Det faktum att vi är socionomstudenter som verkat inom den kontext som nu studeras påverkar självfallet vad som är möjligt för oss att tänka om det som ska studeras. Det kan innebära fördelar då närheten kan ge en djupare förståelse för det som studeras, men det kan även innebära risk för ”hemmablindhet”. Vi kan endast *sträva* efter objektivitet, men våra val kommer alltid att vara subjektivt förankrade (*ibid.*).

Strävan efter objektivitet är en fråga om undersökningens validitet och reliabilitet (Bryman, 2011). Under hela forskningsprocessen har vi aktivt kontrollerat och ifrågasatt resultaten för att motverka selektiv perception och snedvriden tolkning. Thomassen (2007:207) relaterar till Foucault och denne menar att vi inte kan tänka bortom språket, och att vi inte kan beskriva det vi inte har språk för. Språkliga diskurser kommer även leda till en avskiljning mellan det vi godtar som sant och det vi förkastar som falskt (*ibid.*). Med detta sagt, vill vi poängtera att endast det som vi redan har någon slags kunskap om kan identifieras och problematiseras, med andra ord uppstår ny kunskap och förståelse aldrig ur ett vakuum utan har alltid en bäring i tidigare kunskap. Men språkliga begränsningar kan även göras gällande när samtalet mellan oss och informanten nedtecknas i och

med att intervjuerna transkriberas, eftersom mycket information, så som betoningar, går förlorad när talat språk går över i skrift (Bryman, 2011).

Valet av semistrukturerade intervjuer anser vi fungerade väl som undersökningsinstrument. Något som vi funnit spännande, rent metodologiskt, var att vid genomförande av pilotintervjuer visade det sig att informanterna svarade mycket knapphändigt då frågor innehållande ordet *konflikt* ställdes. Konflikter var uppenbart ett känsligt ämne och därför valdes frågor innehållande *att tänka olika* och *ha meningsskiljaktigheter* istället, för att kunna få utförligare svar inom undersökningsområdet. Detta kan innebära att en alltför vid definition av begreppet konflikt gjorts, men eftersom studenterna i många fall själva längre in i intervjuerna definierade situationer som konflikter, känner vi oss trygga med att ändringen i formulering var klokt. Det finns en risk att informanterna kan ha utelämnat, för undersökningen viktig information, på grund av att de vill skydda sig själva eller sina handledare. Att vi som undersökningsledare kände till studenterna sedan innan kan ha gjort att denna risk ökade, och kan även leda till mindre objektivitet. Men närheten till informanterna kan även ha inneburit att mer utförliga svar gavs för att de kände tillit (*ibid.*).

Funderingar kan lyftas gällande hur urval och rekrytering genomfördes och hur det påverkade resultatet. Vi tror att de första tre informanterna sökte sig till studien på grund av att de ansågs sig ha haft konflikter med sin handledare och därför ville delta. Senare i processen när det uppstod svårigheter med att rekrytera informanter förtydligades att *allas* erfarenheter under praktikperioden var intressanta för studien, oavsett om studenten upplevde sig ha haft konflikter med sin handledare, eller inte. De övriga sju informanterna ställde upp efter att detta förtydligande gjorts och detta kan påverka resultatet.

Att samtliga informanter var kvinnor kan ha påverkat resultatet, det är möjligt att ett annat resultat hade framkommit om informanterna istället hade varit män. Detta är dock en spekulation som vi inte kan uttala oss om, och faktum kvarstår att det stora flertalet av studenterna på Socionomprogrammet är kvinnor och därmed görs bedömningen att urvalet är representativt för gruppen socionomstudenter.

Det finns en viss skillnad gällande hur ofta studenterna nämns i resultatet. Denna skillnad består i att vissa studenter använt sig av många olika strategier och att de därför kan användas som exempel för att belysa olika saker. Vi har nogt aktat oss för att låta några studenter bli tongivande för hela gruppen och har hela tiden arbetat för att ge röster åt alla olika utsagor, men självklart utifrån de mönster som identifierats i studenternas berättelser.

Under intervjuerna delgavs aldrig informanten undersökningsledarnas åsikter, men det var stundtals svårt att inte uttrycka känslomässig bekräftelse. I de intervjuer där berättelserna blev starka och där studenten berättade om känslomässigt starka och negativa upplevelser, fick en avvägning göras mellan att å ena sidan vara strikt objektiv och därmed inte uttrycka några värderingar under pågående intervju och att å andra sidan vara medmänskliga och bekräfta informanten som människa i social interaktion. En medelväg valdes där inga åsikter delgavs, men där yttranden som till exempel ”vi förstår att det måste ha varit svårt”, tilläts. När detta skedde kan objektiviteten ifrågasättas, men motivet

att bekräfta informanten känslomässigt gjordes på grundval av att det inte hade varit forsknings etiskt försvarbart att lämna informanten utan bekräftelse i dessa berättelser. Valet kan även styrkas av ett resonemang med stöd i nyttjandekravet, där informationen i informantens berättelse alltid måste vägas i förhållande till nyttan av undersökningen (Vetenskapsrådet, 2013).



## REFERENSLISTA

- Arbetsmarknadsdepartementet (2012) *Diskrimineringslagen* (elektronisk), *Arbetsmarknadsdepartementets officiella webbplats*  
<<http://www.regeringen.se/sb/d/11043/a/1119869>> (2013-04-20).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) "Using thematic analysis in psychology"  
*Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Burman, Y., Bødker Pedersen, C. & Zamandegleh, S. (2011) *Studentärenden 2010/2011 – en sammanställning av studentärenden som behandlats av Stockholms universitets studentkår under verksamhetsåret* (elektronisk), *Stockholms Universitets studentkårs officiella webbplats*  
<[http://www.sus.su.se/sites/sus.su.se/files/attachments/studentarenderapport\\_2010-2011\\_0.pdf](http://www.sus.su.se/sites/sus.su.se/files/attachments/studentarenderapport_2010-2011_0.pdf)> (2013-03-12).
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2000) Mästarlära och experters lärande. I Kvale, S. & Nielsen, K. (red.) (2000) *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Egeltoft, T. (2009) *Utvärdering av socionomutbildningen vid svenska universitet och högskolor* (elektronisk), *Högskoleverkets officiella webbplats*  
<<http://www.hsv.se/download/18.3b7dc9e51254f547e147ffe2287/0936R.pdf>> (2013-03-04).
- Eisenberg, I., Heycox, K. & Hughes, L. (1996) "Fear of the personal: Assessing students in practicum" *Australian Social Work*, 49:4, 33-40.
- Franke, Anita (2011) *Praktikhandledning: att låta lära och att lära ut*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, K. (2013) *Stolthet och profession En rapport om arbetsvillkoren för socialsekreterare och biståndshandläggare i socialtjänsten* (elektronisk), *Fackförbundet Visions officiella webbplats*  
<[http://vision.se/Global/Opinion/Vision\\_stolthet\\_profession\\_rapport13.pdf](http://vision.se/Global/Opinion/Vision_stolthet_profession_rapport13.pdf)> (2013-06-11).
- Franke, A. (2011) *Praktikhandledning: att låta lära och lära ut*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Fraser, N. (2003) *Den radikala fantasin: mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Fraser, N. (2011) *Rättvisans mått: texter om omfördelning, erkännande och representation i en globaliserad värld*. Stockholm: Atlas.
- French, J.R.P. & Raven, B.R. (1959) The bases of social power. I. Cartwright, Dorwin (red.) (1959). *Studies in social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

- Göteborgs Universitet (2010) *Rättigheter och skyldigheter - Regelsamling för studier vid Göteborgs Universitet* (elektronisk), *Göteborgs Universitets officiella webbplats* <[http://www.gu.se/digitalAssets/1299/1299480\\_regelsamling\\_svensk.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1299/1299480_regelsamling_svensk.pdf)> (2013-04-10).
- Göteborgs Universitet (2012) *Socionomprogrammet, 210 hp* (elektronisk), *Göteborgs Universitets officiella webbplats* <[http://www.utbildning.gu.se/program/program\\_detalj/?programid=S1SOC](http://www.utbildning.gu.se/program/program_detalj/?programid=S1SOC)> (2013-05-09).
- Göteborgs Universitet (2013) *Studiehandledning - Vårterminen 2013 (2013-01-21 – 2013-06-07) - Handledd studiepraktik, 30 hp (SQ1451)* (elektronisk), *Göteborgs Universitets officiella webbplats* <[http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1431/1431063\\_studiehandledning-vt13.sq1451.pdf](http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1431/1431063_studiehandledning-vt13.sq1451.pdf)> (2013-05-09).
- Greasley, P. (2008) *Quantitative data analysis using SPSS: an introduction for health and social science*. Maidenhead: Open University Press.
- Heidegren, C-G. (2009) *Erkännande*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Jordan, T. (2013) Arbetsplatskonflikternas pris i siffror: Skattningar från Storbritannien. *Thomas Jordans Blog* [Blogg]. 2 mars. <<http://blog.perspectus.se/?p=389>> (2013-04-30).
- Kernell, L-Å. (2002) *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Klerk, A de. (1990) *Att leda: svenska personalhandboken*. Stockholm: Timbro
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (1996) Om konflikter – en introduktion. I Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (red.) *Om konflikter: hemma och på jobbet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lennéer-Axelsson, B. (1996) Den provocerande olikheten. I Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (red.) *Om konflikter: hemma och på jobbet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Meeuwisse, A., Swärd, H. (2006) Vad är socialt arbete?. I Meeuwisse, Anna, Sunesson, Sune & Swärd, Hans (red.) (2006) *Socialt arbete: en grundbok*. 2., [rev. och utök.] utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Nationalencyklopedin (2013) *inter* (elektronisk), *Nationalencyklopedins officiella webbplats* <<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/inter->> (2013-05-09).

- Nilsson, R. (2008) *Foucault – en introduktion*. Lund: Égalité.
- Power, R. & Bogo, M. (2003) "Educating field instructors and students to deal with challenges in their teaching relationships" *The Clinical Supervisor* 21.1 (2003): 39-58.
- Raven, B. H. (1993) "The bases of power: origins and recent developments" *Journal of social issues*, 49, 227-251.
- Raven, B. H. (2008) "The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence" *Analysis of Social Issues and Public Policy*, 8, 1-22.
- Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden (2007) *Utbildningsplan för socionomprogrammet 210 högskolepoäng*. (elektronisk) Göteborgs Universitets officiella webbplats  
<[http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1321/1321543\\_utbildningsplan090210.pdf](http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1321/1321543_utbildningsplan090210.pdf)> (2013-03-01).
- Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden (2012) *SQ4133, Fältanknutet vetenskapligt arbete, 7,5 högskolepoäng*. (elektronisk), Göteborgs Universitets officiella webbplats  
<[http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1374/1374881\\_q4133\\_faltanknutet\\_vetenskapligt\\_arbete\\_708.pdf](http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1374/1374881_q4133_faltanknutet_vetenskapligt_arbete_708.pdf)> (2013-04-20).
- Schutz, W. C. (1958) *Firo: a three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York:
- Skau, G. M. (2007) *Mellan makt och hjälp: om det flertydiga förhållandet mellan klient och hjälpare*. 3., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Liber.
- Thomassen, M. (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Thylefors, I. (1996a) Perspektiv på konflikter. I Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (red.) *Om konflikter: hemma och på jobbet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Thylefors, I. (1996b) Samspel, motspel, medspel – och solospel. I Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (red.) *Om konflikter: hemma och på jobbet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Tidningarnas Telegrambyrå (2010) Svenskar mest konflikträdna på jobbet. *Dagens Nyheter*, 3 november.
- Utbildningsdepartementet (2012) *Vilka lagar och regler styr högskolornas verksamhet?* (elektronisk), *Utbildningsdepartementets officiella webbplats*  
<<http://www.regeringen.se/sb/d/14387#item160140>> (2013-04-20).
- Verket för högskoleservice (2013) *Universitets- och högskolerådets antagningsstatistik*. (elektronisk), *Verket för högskoleservices officiella webbplats*  
<<http://statistik.vhs.se/>> (2013-04-30).

Vetenskapsrådet (2013) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (elektronisk), *Vetenskapsrådets officiella webbplats* <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> (2013-04-28).

Wallensteen, P (2013) *konflikt* (elektronisk), *Nationalencyklopedins officiella webbplats* <<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/konflikt>> (2013-05-09).

Wittsell, T (2004) Personlig utveckling och professionsspecifik färdighetsträning. I Alwall, Jonas (red.) (2004) *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen: rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt*. Stockholm: Sköndalsinstitutet.

# **BILAGOR**

## Bilaga 1 Rekrytering via Facebook

### Karin Melin

Hej!




Jag och Joseph Alkebratt skriver liksom ni c-uppsats och behöver informanter, i dagsläget saknar vi minst fem informanter.


Alla som genomfört praktikterminen kan delta, vi är intresserade av allas erfarenheter från praktiken. För mer information om vår undersökning se vårt informationsbrev som ni finner mha PIM och i er studentmail.

...

[See More](#)

Like · Comment · Unfollow Post · March 19 at 5:05pm near Gothenburg

  likes this.  Seen by 86





**Joseph Alkebratt** uploaded a file.

Hej Kamrater!

Jag och Karin saknar fortfarande några informanter till vår c-uppsats. Vi skulle uppskatta mycket om några fler skulle kunna tänka sig att vara med.

Som Karin skrev nedan: vi är intresserade av allas erfarenheter i relationen med sin handledare. Ni behöver inte ha haft konflikter för att delta.

...




[See More](#)



**Informationsbrev.pdf**

[Preview](#) · [Download](#) · [Upload Revision](#)

Like · Comment · Follow Post · March 21 at 10:53am

  likes this.  Seen by 80

## Bilaga 2a Intervjuguide

# Intervjuguide

### INLEDANDE FRÅGOR

1. Hur gammal är du?
2. Har du någon eftergymnasial utbildning utöver Socionomprogrammet?
3. Kan du kort beskriva din arbetslivserfarenhet?
4. Vart gjorde du din praktik?
5. Känner du dig nöjd med din plats?
6. Var din praktikplats inom ett område som du är intresserad av?
7. Hur gammal var din handledare?
8. Vad hade handledaren för utbildning och arbetslivserfarenhet?

### UNDERSÖKNINGSFRÅGOR

9. Hur skulle du beskriva din relation till din/a handledare?
10. (Olika relation till olika handledare?)
11. Förändrades er relation under praktikens gång? (Hur? Varför?)
12. Hände det att ni tyckte olika om något? Ge exempel!
13. Varför tyckte ni olika?
14. Tyckte ni ofta olika?
15. När du och din handledare tyckte olika, hur gjorde du då?
16. Kunde du berättat för din handledare om det var något som du inte höll med om?
17. Fanns det någon situation där du kände att du inte kunde eller vågade säga din åsikt? (Varför?)
18. Kan du ge exempel på en sådan situation?
19. Vad gjorde du i den situationen?
20. Skilde det sig mot vad du *ville göra*?
21. Fanns det något som hindrade dig från att göra det du hellre ville göra? (Varför?)
22. Upplevde du att sådana här situation ofta uppstod?
23. Fanns det någon strategi som du kände fungerade bättre i relation till din handledare när ni tyckte olika? Varför?
24. Fanns det någon strategi som du kände fungerade sämre i relation till din handledare när ni tyckte olika? Varför?
25. Tycker du att det finns någon strategi som är ”det bästa sättet” om en tycker olika och hamnar i meningsskiljaktighet med handledaren?
26. Hur kändes det när du tyckte olika och hade meningsskiljaktigheter med din/a handledare?
27. Kände du att ni löste era olikheter eller meningsskiljaktigheter?
28. Hur löstes olikheterna eller meningsskiljaktigheterna?
29. Kände du dig nöjd med den lösning som blev?
30. Vad gav det för konsekvenser att tycka olika gentemot handledaren?
31. Hur har det påverkat din praktik att tycka olika som din handledare?
32. När ni tyckte olika upplevde du att ditt handlingsutrymme påverkades av att vara student? Hur?

### 33. Förekom det några konflikter mellan dig och din handledare?

34. Varför uppstod konflikten?
35. Fanns det några specifika situationer då konflikter ofta uppstod?
36. Upplevde du att ni hade konflikter ofta?
37. När du hamnade i konflikt med in handledare, vad gav det för konsekvenser?
38. Hur påverkades din praktik av att vara i konflikt med din handledare?
39. Påverkas ditt handlingsutrymme i konflikt av att vara där i rollen som student?

### Här börjar NEJ

40. Varför tror du att det inte uppstod konflikter?
41. Fanns det några specifika situationer då konflikter skulle kunna uppstå?
42. Fanns det något som hindrade konflikterna från att uppstå i dessa situationer?
43. Om du hade hamnat i konflikt med in handledare, vad hade det kunnat ge för konsekvenser?
44. Om du hade hamnat i konflikt med din handledare, hur tror du att det hade påverkat din praktik?
45. Tror du att ditt handlingsutrymme i en konflikt skulle påverkas av att vara där i rollen som student?
46. Om du skulle göra om din praktik, vad hade du gjort annorlunda då?
47. Har du någon kontakt med din/a handledare idag? Varför? Varför inte?

## Bilaga 2b Pilotintervjuer

Bryman (2011) beskriver att en intervjuguide för semistrukturerade intervjuer kan innebära en lista över vilka frågeställningar som ska beröras eller täckas. Det som är avgörande är att intervjuaren är flexibel i sitt genomförande av intervjun likväl som att frågorna gör det möjligt att få information om hur informanten upplever sitt liv och sin värld. Brymans (2011) grundläggande råd är att skapa ett visst mått av ordning bland olika teman och utforma intervjufrågor som ger svar på undersökningens frågeställningar utan att vara alltför specifika eller ledande, samt att använda ett, för informanten, begripligt språk (Bryman, 2011).

Pilotintervjuer genomfördes med syftet att testa intervjuguiden. Ett målstyrt urval gjordes inför pilotstudien, då studenter som genomfört handledd studiepraktik under HT 2012 och som vi kände personligen tillfrågades om att delta i pilotintervju med syfte att testa intervjuguiden. Konstruktionen av intervjuguiden skedde genom att ständigt återkomma till undersökningens syfte och frågeställningar. Frågeställningarna förenklades till rubrikerna *konflikten*, *strategier* och *konsekvenser* varefter frågor formulerades under varje rubrik för att fånga olika aspekter av rubrikerna och frågeställningarna.

Vi bad informanten från pilotintervjun att efter intervjun, berätta hur de ställda frågorna uppfattats och ifall det var någonting som var oklart eller som de upplevdes saknas. Intervjuguiden omarbetades i flera omgångar efter genomförda pilotintervjuer, efter varje ny informant justerades intervjuguide. Den största förändringen som gjordes, var att undvika användandet av ordet konflikt i början av intervjun. Detta tillvägagångssätt valdes för att undvika det motstånd som ordet skapat under pilotintervjuerna. Istället för konflikt användes *att tänka olika* och *ha meningsskiljaktigheter*. En tredje pilotintervju genomfördes, och eftersom intervjuverktyget då fungerade på ett effektivt sätt så blev det den sista pilotintervjun.

Sammantaget formulerades 47 grundfrågor, inklusive frågor rörande bakgrundsfakta. Vid fråga 33 använder vi för första gången i intervjun ordet *konflikt* och beroende på om informanten svarar jakande eller nekande, så följde sedan två olika frågespår, varvid sex grundfrågor ställdes på varje fåra. Vilket innebär att varje informant maximalt fick 42 grundfrågor. Detta för att försöka behålla en struktur och för att kunna hålla det, i informationsbrevet utlovade, ungefärliga tidsintervallet om en timme.



### Bilaga 3 Utförlig beskrivning av litteratursökning

Ett av de första moment vi ansåg viktiga inför denna uppsats var att söka och studera litteratur på området. Det vi märkte när påbörjade våra sökningar var att mycket litet fanns skrivet om den verksamhetsförlagda utbildningen på socionomprogrammet. Däremot fanns det desto mer skrivet om verksamhetsförlagd utbildning inom lärar- och sjuksköterskeutbildningarna. Vi önskade i möjligaste mån använda oss av primärkällor av erkända författare, vilket gjorde att en del material valdes bort då dessa inte ansågs besitta ett tillräckligt högt värde.

Vi försökte i vårt arbete med att söka och studera litteratur på området använda oss av många olika databaser för informationssökning, för att på detta sätt försöka överblicka forskningsområdet. Vi har använt oss av svenska referensdatabaser såsom GUPEA, Gunda, LIBRIS, ArtikelSök, PressText och Mediearkivet såväl som internationella referensdatabaser såsom Social Sciences och Social Services Abstracts. Vi har också använt oss av Google, Socialstyrelsen, VHS, Studera.nu, *Universitetskanslersämbetet* och *Statistiska Centralbyrån*.

Vi har i de olika svenska referensdatabaserna använt en mängd olika sökord, kombinationer av sökord och trunkeringar. För att söka svenskspråkigt material har vi bland annat använt oss av sökorden ”verksamhetsförlagd utbildning +socionom\*”, ”VFU +socionom\*”, ”verksamhetsförlagd utb\*” och ”socionomutb\* praktik”. Dessa sökord gav oss mycket litet och de sökningar som vi vidgade till att inte inbegripa socionomutbildning i sökorden gav i flertalet fall enbart träffar på lärare- och sjuksköterskeområdet. Vilka har vissa likheter med socionomprogrammet, men som inte behandlade området interpersonella relationer eller konflikter mellan handledare och student. Varför dessa valdes bort. Vid sökningar på enbart sökord och kombinationer såsom ”praktik\* OCH konflikt\* OCH Socionom\*”, ”verksamhetsförlagd utb\* konflikt\*” och ”konflikt\* strateg\* socialt arbete\*” fann vi inga relevanta träffar.

Under vårt användande av internationella referensdatabaser har författarnas språkliga kunskaper begränsat sökorden till engelskspråkiga. De sökord vi använde i databaserna Social Sciences och Social Services Abstracts var bland andra "practice learning" or "placements" +social work” vilket gav för breda sökningar. Vi valde då att använda oss av tillägget ”conflict” i olika kombinationer för att kunna få ner antalet relevanta sökträffar. Genom sökorden "placements" +social work +conflict\*” och ”relationship”conflict\* practice learning student” fann vi slutligen relevant material om tidigare forskning. Där interpersonella relationer mellan handledare och student inom det sociala arbetet behandlades.

Vårt insamlade av material genom Google, Socialstyrelsen, VHS, Studera.nu, Universitetskanslersämbetet och Statistiska Centralbyrån använde vi i första hand för att skapa oss en bild av den verksamhetsförlagda utbildningens omfång och historia, för att skapa en bakgrundsförståelse.

## Bilaga 4 Informationsbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET

### **Informationsbrev**

#### *Undersökning om erfarenheter under praktiken*

##### ***Söker deltagare***

Vi söker deltagare till vår c-uppsats bland studenter på Socionomprogrammets sjätte termin som genomfört kursen Handledd studiepraktik. Dina erfarenheter är värdefulla för oss!

##### ***Bakgrund***

Vi är två socionomstudenter, Joseph Alkebratt och Karin Melin, som går sjätte terminen på socionomprogrammet 210 poäng, vid Göteborgs Universitet.

Vi hoppas att denna undersökning ska ge svar på flera frågor bland annat hur konfliktsituationer kan synliggöras och förstås. Förhoppningen är också att undersökningen ska hjälpa framtida studenter och handledare under praktikperioden att konstruktivt förhålla sig till konflikter och därmed i förlängningen skapa en bättre praktikperiod såväl som socionomutbildning.

##### ***Syfte***

Syftet med denna uppsats är att ur ett studentperspektiv undersöka och förklara interpersonella konflikter mellan student och handledare.

##### ***Hur går studien till?***

Vi kommer att genomföra intervjuer med studenter. Varje intervju kommer att ta ungefär en timma och intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas.

##### ***Hantering av data***

Om informanterna lämnar sitt samtycke kommer intervjuerna att spelas in och transkriberas. Insamlad information kommer att förvaras så att ingen obehörig har åtkomst till dem. Efter godkänd uppsats kommer allt material från intervjuerna att förstöras.

##### ***Vilka är riskerna?***

Deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan att förklaring behöver delges oss författare. De uppgifter vi samlar in under undersökningen behandlas konfidentiellt, alla deltagare kommer att avpersonifieras och det är endast vi som kommer att ha tillgång till inspelat material och transkriberingar. I uppsatsen kommer vi inte heller att redovisa vart deltagarna genomfört sina praktikperioder. Studiens deltagare kommer att få en särskild samtyckeskontrakt att skriva under med utförligare information om hur vi skyddar dem i undersökningen.

***Hur får jag information om studiens resultat?***

Den färdiga uppsatsen skickas till alla deltagare som önskat detta och som lämnat oss en e-postadress i samtyckeskontrakten.

***Dina erfarenheter är värdefulla***

Kan du tänka dig att avvara ett par minuter och bli intervjuad? Kontakta då oss *författare* med hjälp av kontaktuppgifterna nedan, så bokar vi in en intervju.

För frågor eller mer information, kontakta oss.

Göteborg, 2013-03-08

**Uppsatsens författare:**

Joseph Alkebratt  
Socionomstudent  
Institutionen för Socialt arbete  
Göteborgs Universitet  
07X-XXX XX XX  
gusalkej@student.gu.se

**Uppsatsens författare:**

Karin Melin  
Socionomstudent  
Institutionen för Socialt arbete  
Göteborgs Universitet  
07X-XXX XX XX  
guskarime@student.gu.se

**Uppsatsens handledare:**

Jörgen Lundälv  
Docent  
Institutionen för Socialt arbete  
Göteborgs Universitet  
031-786 57 95  
jorgen.lundalv@socwork.gu.se

## Bilaga 5 Samtyckeskontrakt

### Samtyckeskontrakt

Härmed intygas att jag som deltagare fått muntlig och skriftlig information om studiens syfte och upplägg. Jag har också fått information om att den information som samlas in under studien endast kommer att användas för studiens syfte och att alla uppgifter behandlas konfidentiellt, det vill säga att det inte kommer vara möjligt att identifiera någon enskild individ och insamlad data kommer inte visas för någon utomstående.

Jag har också fått information om att jag får avbryta mitt deltagande i studien när som helst och att jag då inte på något sätt kommer medverka i uppsatsen material.

Jag intygar här med att jag väljer att delta i studien.

Namnunderskrift deltagare: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnunderskrift Joseph Alkebratt: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnunderskrift Karin Melin: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Detta samtyckeskontrakt har upprättats i två likalydande exemplar, där deltagaren har det ena och författarna det andra.

**Uppsatsens författare:**

Joseph Alkebratt  
Socionomstudent  
Göteborgs Universitet  
07X-XXX XX XX  
gusalkej@student.gu.se

**Uppsatsens författare:**

Karin Melin  
Socionomstudent  
Göteborgs Universitet  
07X-XXX XX XX  
guskarime@student.gu.se

**Uppsatsens handledare:**

Jörgen Lundälv  
Universitetslektor  
Institutionen för Socialt arbete  
031 – 786 57 95  
jorgen.lundalv@socwork.gu.se