

Marcus Lauri & Jessica H. Jönsson

Rustad för morgondagen?

Kritiska och radikala perspektiv i den svenska
socioonomutbildningens styrdokument

Ready for tomorrow? Critical and radical perspectives in the Swedish social work curriculum

During the last couple of decades, the state of the Swedish welfare society has deteriorated. Political decisions concerning the labour market, housing and education have significantly increased precarious conditions for many people. Income inequality and economic difficulties have increased. Changes in the welfare system make it harder to receive adequate support, while the repressive elements have also increased. We argue that critical and radical perspectives in social work can help reverse this negative development. What students learn in their social work education will affect their ways of understanding social problems, their practice, and their ability to work for change. We therefore regard social work education as an important arena for social change. But what is the state of such perspectives at our Swedish universities? This article examines the presence of critical and radical perspectives in the Swedish social work curriculum and attempts to answer the question "How well equipped are future social workers to work in a critical and radical way?" The study shows that a critical perspective is common in the social work curriculum of some universities, but that critical and radical perspectives in general are absent. We argue that this probably makes future social workers ill equipped to handle contemporary social challenges.

Marcus Lauri är lektor i socialt arbete vid institutionen för psykologi och socialt arbete, Mittuniversitetet.

Jessica H. Jönsson är docent i socialt arbete vid institutionen för juridik, psykologi och socialt arbete, Örebro universitet.

Kontakt: marcus.lauri@miun.se

Inledning

Åtminstone sedan kapitalismens omdaning av samhället under 1800-talet har det förts en debatt om dess effekter på sociala problem och hur de bäst kan motverkas. Den här artikeln kan ses som ett inlägg i denna sekellånga debatt, där vi argumenterar för behovet av kritiska och radikala perspektiv i socialt arbete (KRSA), men framför allt är texten en undersökning om förekomsten av sådana perspektiv i den svenska socionomutbildningens styrdokument.

Under de senaste årtiondena har vi kunnat se en omfattande försämring av den svenska välfärden. Förändringar på arbetsmarknaden, i bostadspolitiken och utbildningssystemet har ökat utsattheten för många människor, vilket delvis följer ett rasifieringsmönster och därför drabbar vissa grupper med utländsk bakgrund hårdare. Allt fler ungdomar lämnar grundskolan utan fullständiga betyg (Skolverket 2019) samtidigt som de mest osäkra anställningarna ökat (Wingborg 2019), liksom inkomstskillnader och andelen med låg ekonomisk standard (SCB 2019). Utsattheten syns också i en tilltagande bostadosäkerhet som uttrycks i tillfälliga kontrakt, trångboddhet och hemlöshet (Listerborn 2018).

Förändringar i välfärdssystemets räckvidd, logik och styrning gör samtidigt att det blivit svårare att få adekvat stöd. Program, insatser och stödformer ses som tärande snarare än produktiva (Andersson 2003) och individen själv anses ansvarig för sin belägenhet (Brown 2003; Salonen 2006). Detta märks genom ett fokus på akuta, billiga och standardiserade individinsatser, att gränser införts för hur länge man kan få sjukförsäkring, att allt färre har rätt till a-kassa vid arbetslöshet medan såväl a-kassa som ekonomiskt bistånd i praktiken har sänkts och blivit föremål för olika villkor och motprestationer. Samtidigt jagar socialtjänsten och Försäkringskassan bidragsfuskare, kommuner förbjuder tiggeri och socialtjänsten hjälper polis att identifiera så kallade livsstilskriminella och våldsbejakande extremister. Sekretessbelagda uppgifter om papperslösa migranter lämnas ut av socialtjänsten, samtidigt som allt fler unga tvångsomhändertags med stöd i LVU, enligt Sallnäs och Wiklund (2017), till synes utan ett ökat vårdbehov.

Vi menar att denna utveckling ställer nya krav på det sociala arbetets teoretiska perspektiv och professionella praktiker. Kritiskt och radikalt socialt arbete ser vi som en möjlig väg framåt för att vända den negativa utvecklingen. Vi utgår från att utbildningssystemet är av särskild vikt för vilka perspektiv som kommer att prägla framtida generationer eftersom utbildning fyller en viktig roll för att forma framtidens samhällsmedborgare. Det kommer dels av den särskilt formativa period som unga människor befinner sig i när de läser högre utbildning, dels av de högre lärosätenas centrala roll i kunskapsproduktionen (Bourdieu 1988; van Dijk 1993). Samtidigt har utbildning också potentialen till djupare förståelse av samhället och utvecklandet av kritiskt tänkande och handlande och kan på så vis utgöra en bas för att bättre förstå makt och göra motstånd (Freire 1976).

Frågan är dock hur det står till med sådana perspektiv i den svenska socionomutbildningen. Eftersom det saknas studier som undersökt detta, vet vi inte svaret på den frågan. Det finns några tidigare studier som undersökt förekomsten av vissa särskilda perspektiv vid ett urval av socionomutbildningar i Norden, till exempel hur frågor adresseras om makt (Røthing & Engebretsen 2019; Meeuwisse & Swärd 2005), internationell migration och etniska relationer (Righard et al. 2018), social rättvisa (Jensen 2016), jämställdhet (Lindroth & Bondestam 2014) och mäns våld mot kvinnor (NCK 2010). Dessa studier belyser inte KRSA per se och omfattar endast ett urval av lärosäten, men antyder brister vad gäller maktkritiska perspektiv. Sammantaget ser vi ett behov av en heltäckande studie som undersöker KRSA, och syftet med den här studien är därför att undersöka i vilken utsträckning detta förekommer i den svenska socionomutbildningens styrdokument där följande frågeställningar vägleder analysen:

1. I vilken utsträckning finns KRSA och vid vilka lärosäten?
2. I vilken utsträckning utgör KRSA ett genomgående respektive sporadiskt inslag i respektive utbildning?
3. Hur uttrycks KRSA och vad betonas?
4. Utifrån ett antagande om styrdokumentens genomslagskraft, hur väl rustade kan vi förmoda att blivande socionomer blir på att arbeta med KRSA?

Tidigare forskning om kritiska och radikala perspektiv i socialt arbete

Socialt arbete omfattar en bred variation av verksamheter och aktörer med olika historia, agendor och teoretiska utgångspunkter. Det professionella sociala arbetets utveckling i Europa brukar ses som en reaktion på den misär och det missnöje som bredde ut sig i övergången från ett jordbrukssamhälle till ett kapitalistiskt och urbaniserat industrisamhälle. I konservativa och liberala samhällen som Tyskland och Storbritannien mötte man misären och missnöjet med en socialpolitik med uttryckligt syfte att lindra lidandet för att på så sätt underminera social oro och politiska krav på omfördelning av makt och resurser (Edebalk 2003; Penketh 2000). Utvecklingen i Sverige utgick också från ett behov att lindra fattigdom och misär, men bland annat genom den historiska kompromissen mellan arbetarrörelsen och Socialdemokraterna byggdes här en offentligt organiserad välfärdsstat som också kom att influeras av folkhemsideologin, jämlikhetsideal och socialt medborgarskap (Börjeson 2010; Qvarsell 2003). Det sociala arbetet kom på så sätt att i huvudsak bli en angelägenhet för det offentliga, med ett myndighetsperspektiv på "den sociala frågan" (Bäck-Wiklund 2003) och byggde samtidigt på en idé om att det kommunala sociala arbetet utgår

från ett rättviseideal och står på de behövandes sida (de los Reyes & Kamali 2005; Qvarsell 1995). I en anglosaxisk liberal kontext finns inte samma "folkhemstradition" och relativt omfattande välfärdssystem. Där har andra, ideella aktörer och sociala rörelser som varit mer frikopplade från det offentliga, utfört socialt arbete i större utsträckning, vilket sannolikt möjliggjort framväxten av andra mer kritiska och radikala perspektiv (se t.ex. Ferguson 2008; Lavalette 2011).

När det sociala arbetets utmaningar nu förändrats och fördjupats i Sverige, accentueras behovet av socialarbetares förmåga till kritisk reflektion och att kunna hantera alltmer komplexa sociala problem i en alltmer prekär kontext. Samtidigt visar ett flertal studier på svårigheterna med att implementera kritiska och radikala perspektiv i socialarbetares praktiska arbete där utbildningens utformning utgör ett hinder (Weiss-Gal, Levin & Krumer-Nevo 2014). Marknadiseringen av högre utbildning innebär till exempel att utbildningens kvalitét bedöms utifrån anställningsbarhet, till exempel administrativ färdighet, framför vetenskapligt och kritiskt tänkande (Kamali & Jönsson 2018, 2019). I Sverige har detta lett till en betoning på evidensbaserad praktik, professionalism, utredning/dokumentation och administrativa färdigheter under beteckningen "generalistutbildning" (UKÄ 2009). Fenton (2019b) har i en enkätstudie undersökt attityder bland skotska studenter och visar att ett individualistiskt "klara-dig-självt"-narrativ var vanligare bland unga (18–23 år) studenter än äldre men också vanligare bland studenter i socialt arbete jämfört med gymnasielärarstudenter. Med enkätdata från 2007 visade Kallio, Blomberg och Kroll (2013) att individualistiska attityder (ung: "arbetslösa skulle kunna få ett jobb bara de accepterade vilket jobb som helst") hos yrkesverksamma socialarbetare uttrycktes av cirka 25 procent av de svenska respondenterna. Bland socialarbetare som arbetat en kortare tid var det fler som uttryckte sådana attityder, medan det var mindre vanligt bland dem som arbetat längre än 20 år. Resultaten överensstämmer alltså med den skotska studien i avseende på att yngre/mindre erfarna socialarbetare i större utsträckning uttrycker ett sorts nyliberalt narrativ. Lauri (2019) menar utifrån intervjuer med socialarbetare i Sverige att det finns en tendens till att socialarbetssubjekt formas av nyliberala styrningstekniker enligt en ekonomisk och individualistisk logik och Morley, MacFarlane och Ablett (2017) argumenterar för att nyliberalismens "kolonisering av socialt arbete" inom högre utbildning, forskning och det sociala arbetets praktik bidrar till att vidmakthålla rådande maktrelationer.

Enligt en undersökning från 2005 gavs då organisering, maktförhållanden och etik lite utrymme i de nordiska ländernas socionomutbildning (Meeuwisse & Swärd 2005). En undersökning av åtta högskoleinstitutioner i Norge visade att även om förmåga till kritiskt tänkande understryks i utbildningsbeskrivningarna så saknas maktkritiska perspektiv (Røthing & Engebretsen 2019). Genom att under-

söka hur etnicitet definieras och omtalas inom svenska socionomutbildningar, menar Lill och Petterson Jacobsson (2019) att individualiserade förhållningssätt hos universitetslärare utgör grunden för undervisning snarare än teoretisk kunskap och förståelse för strukturella faktorer, vilket utvecklar individanpassade metoder och riskerar att individualisera frågor om etnicitet (se även Eliassi 2015; Jönsson 2013). Nicotera och Hye-Kyung Kang (2009) diskuterar undervisningsstrategier bortom "ett ogrundat applicerande av multikulturella perspektiv" och framhåller Critical Race Theory för att ge studenter verktyg för att kritiskt kunna reflektera över privilegier och ojämlika maktförhållanden.

Jones (2004) har genom en studie av skotska socialarbetare visat att det råder hög dissonans mellan socialarbetares föreställningar kring vad yrket borde innefatta och den verklighet som man i praktiken ställs inför (se även Fenton 2014). Jönsson (2019) menar utifrån intervjuer med socialarbetare i Sverige att nyliberala förändringar som inneburit en försvagning av välfärdsstaten och dess stödssystem för olika samhällsgrupper har skapat rollkonflikter och etiska dilemman för de socialarbetare som identifierar sig som tillhörande en profession som främjar välfärd och solidaritet. Hurley och Akin (2019) menar att nuvarande kritiska utbildningsinslag för socialarbetare misslyckas med att hantera vad de menar är skillnaden mellan att å ena sidan identifiera strukturella ojämlikheter och å andra sidan fatta beslut kring vad som bör göras i det faktiska mötet med klienter. På ett liknande sätt argumenterar Flem et al. (2017) för nödvändigheten att överbrygga uppdelningen mellan utbildning och praxis genom att integrera globala och maktkritiska perspektiv i socialarbetares utbildning och färdighetsträning (se även Jönsson & Flem 2018, 2020). Att ge studenter tillgång till kritiska och radikala teoretiska perspektiv inom ramen för sin utbildning fyller en viktig funktion om socialt arbete ska kunna utvecklas till att bli den aktiva kraft för social förändring och rättvisa som den skulle kunna vara (se t.ex. Morley, MacFarlane & Ablett 2017). Samtidigt menar forskare att den nyliberala rationalitet som i dag växt sig stark bland vissa yrkesverksamma också skapar frustration och ilska och därmed öppnar upp för motstånd mot dessa logiker (Ferguson 2008; Ferguson, Ioakimidis & Lavalette 2018; Kamali & Jönsson 2018).

Utifrån genomgången ovan menar vi att forskning kring kritiskt och radikalt socialt arbete kan sägas lyfta betydelsen av strukturella faktorer och processer, men även utveckla förmåga till kritiskt tänkande integrerat med praktiskt förändringsarbete.

Teori: Kritiska och radikala perspektiv i socialt arbete

Vi söker i den här artikeln skriva fram en teoretisk positionering som förklarar ojämlikhet och sociala orättvisor som resultat av strukturella och institutionella, diskursiva och sociala praktiker och som samtidigt erbjuder möjligheter till genomgripande förändring. En sådan teoretisk positionering vänder sig bland annat mot de perspektiv som individualiserar, medikaliserar och kulturaliserar sociala problem, perspektiv som vi menar upprätthåller ojämlikhet och förtryck. Ett socialt arbete som bygger på kritisk och radikal teori söker lösningar på sociala problem genom strukturförändringar av de kapitalistiska och nyliberala praktiker som skapar förtryck och orättvisor (Dominelli 2018; Ferguson, Ioakimidis & Lavalette 2018; Garrett 2018; Kamali 2015; Webb 2019). De perspektiv som vi vill argumentera för har sina rötter i samhällsvetenskapliga teoribildningar som marxism, Black feminism, intersektionalitet, Critical Race Theory, poststrukturalism och postkolonial teori. Det betyder inte att dessa perspektiv är de enda som är kritiska och radikala i socialt arbete, men de är centrala perspektiv som lagt grunden för utvecklingen av KRSA (se t.ex. Lavalette 2011; Webb 2019).

Trots många likheter mellan kritiska och radikala idétraditioner, finns vissa skillnader som är viktiga att uppmärksamma. För det första är det inte helt enkelt att skilja dessa perspektiv åt, eftersom de inte har isolerade, utan snarare sammanflätade ursprung utifrån i huvudsak ovannämnda perspektiv och dessutom ofta används överlappande. Övergripande kan dock sägas att kritiska perspektiv fokuserar på *kritisk granskning och ifrågasättande* av det sociala arbetets vardagliga praktiker och diskurser som kategoriserar, särskiljer och tillskriver människor vissa attribut och värden. Sådana diskurser formar till exempel hur vi uppfattar oss själva och andra liksom vad och vem som utgör (sociala) problem, vilket därmed bidrar till att dölja mekanismer bakom och alltså upprätthålla ojämlikhet och det sociala arbetets institutionella praktiker och brister, till exempel disciplinering, kontroll, avhumanisering, ojämlik behandling (Dahlstedt & Lalander 2018). Maktförhållanden är grundläggande för diskursernas konstruktion och reproduktion och gör dessa diskurser till en del av maktutövningen i samhället (Foucault 2003; van Dijk 2008). Makten över media, utbildning och forskning möjliggör reproduktionen av hegemoniska diskurser som legitimerar maktens anspråk på sanning. Kritiska perspektiv i socialt arbete har bidragit till att synliggöra hur makt och ojämlikheter reproduceras genom institutionella och diskursiva praktiker och har därför möjliggjort en problematisering av dominerande förståelser av till exempel kön, klass, etnicitet, normalitet, avvikelse, sociala problem (Herz 2012; Mattsson 2015). De har även bidragit till perspektiv som kan se maktens interaktion och kontextualitet, till exempel intersektionella perspektiv som postkolonial feminism, som erbjuder en komplex och lokalt förankrad förståelse av hur ojämlikheter skapas och vidmakthålls.

Vi menar dock att kritiska perspektiv har svårt att gå bortom *kritik* och formulera alternativa visioner och kollektiva politiska förändringsprojekt. Radikala perspektiv förespråkar däremot genomgripande sociopolitisk mobilisering i syfte att på ett grundläggande sätt förändra maktförhållanden i det samhälle vi lever i och de strukturer och institutioner som verkar förtryckande mot olika grupper i samhället och som bidrar till människors sociala problem. Utifrån en radikal idétradition ska socialt arbete mobilisera för revolutionära förändringar av till exempel den rådande nyliberala kapitalistiska samhällsstrukturen som skapar ojämlikheter baserade på klass, kön och etnicitet och genererar orättvisor och sociala problem (Kamali & Jönsson 2019). En sådan social mobilisering kan bidra till människors emancipation från strukturellt och institutionellt förtryck i dess olika förklädnader. Det innebär till exempel politisk mobilisering och social aktion för strukturella förändringar som ämnar bidra till att skapa ett jämlikt och solidariskt samhälle (Ferguson, Ioakimidis & Lavalette 2018; Lavalette 2011).

Radikala perspektiv skiljer sig från kritiska perspektiv i målsättning och ambitioner. Medan kritiska perspektiv begränsar sina förändringsambitioner till reformer inom ramen för det rådande kapitalistiska, strukturella och institutionella sammanhanget, syftar radikala perspektiv till grundläggande och revolutionära förändringar av samma strukturella och institutionella sammanhang. Radikalt socialt arbete kan utövas av socialarbetare i vardagliga praktiker (Fenton 2019a; Jönsson 2014, 2019) och inkluderar antirasistiska, antidiskriminerande, antiförtryckande och emancipatoriska teorier, metoder och praktiker. Trots att det finns vissa potentiella vetenskapsfilosofiska konflikter inbäddade i en ambition att förena kritiska och radikala perspektiv, ser vi pragmatiskt på saken. Vi vill argumentera för en kombination av dessa perspektiv eftersom vi ser potentialen i att bidra med en mer komplex förståelse av samhällen, människor och sociala problem, och samtidigt visioner och konkreta idéer om motstånd och förändring. Genom att betrakta det sociala arbetet som ett sociopolitiskt fält, menar vi att kritiska och radikala teoretiska perspektiv därmed kan komplettera varandra. Mot bakgrund av den här redogörelsen kommer vi att analysera vårt empiriska material i form av kurs- och utbildningsplaner för socionomprogram vid landets lärosäten för att bland annat utröna i vilken mån sådana perspektiv förekommer.

Metodologiska val och empiriskt material

Finns det andra studier av socionomutbildningen som pekar på vilken metodologi som är bäst lämpad i den här studien? Stora skillnader mellan innehållet i de svenska socionomutbildningarna har påvisats i olika undersökningar (Högskoleverket 2009; NCK 2010; Righard et al. 2018) och flera undersökningar har baserats på ett

urval av lärosäten (se t.ex. Jensen 2016; Meeuwisse & Swärd 2005; Righard et al. 2018). Vidare har studier som avsett att undersöka förekomsten av vissa sakkunskaper eller perspektiv visat att det förekommer på vissa kurser, men inte på andra (Righard et al. 2018; Jensen 2016). Ett urval av lärosäten eller kurser riskerar alltså att missa denna variation, vilket motiverar en undersökning av alla kurser på alla socionomutbildningar.

Tidigare undersökningar har använt olika metoder och empiriskt material: intervjuer (Righard et al. 2018), enkätundersökningar (NCK 2010; Meeuwisse & Swärd 2005), självvärderingar (Högskoleverket 2009), platsbesök (Högskoleverket 2009), analys av styrdokument (Røthing & Engebretsen 2019; Lindroth & Bondestam 2014; Meeuwisse & Swärd 2005; Jensen 2016), litteraturlistor (Meeuwisse & Swärd 2005) och examensarbeten (Högskoleverket 2009).

Enkäter, självvärderingar, platsbesök eller intervjuer är resurskrävande för både respondenter och oss forskare och innebär alltid ett visst bortfall. Därtill bygger sådana studier på respondenternas tolkningar. Utifrån syfte, träffsäkerhet, täckningsambition och tillgängliga resurser har vi i stället valt att använda styrdokument som empiriskt material. För det första är styrdokument en beskrivning av vad studenterna ska lära sig (lärandemål eller förväntade studieresultat), för det andra är de relativt lättillgängliga och för det tredje innebär det inget bortfall. Och viktigast av allt, detta upplägg gör att vi har kontroll över tolkningsprocessen, det vill säga att det är vi som gör tolkningen snarare än kursansvarig eller de(n) som undervisar på kursen.

Självklart finns det i en analys av styrdokumentens lärandemål också nackdelar, till exempel brist på detaljerad information. Därtill vet vi förstås inte heller om lärarna faktiskt undervisar i enlighet med styrdokumentet, vilket också lyfts fram av andra (Meeuwisse & Swärd 2005; Lindroth & Bondestam 2014). Man kan dock anföra att följsamheten mellan kursplanernas lärandemål och faktiskt utbildningsinnehåll sannolikt ökat sedan övergången till målstyrning i och med ändringarna i högskoleförordningen 1993 och genom Bolognaformen 2007 (Hall 2012).

Vi kan ändå konstatera att vi genom en studie av styrdokument har två ingångar med olika grad av metodologisk säkerhet: 1) att undersöka det faktiska innehållet i utbildningen och 2) vad som anses viktigt att lära ut vid varje lärosäte och i varje kurs. Kring det förra finns som sagt ett visst, men enligt oss godtagbart mått av osäkerhet. Kring det andra påståendet råder dock säkerhet, vad som definierats som lärandemål i styrdokumentet är trots allt resultatet av beslut på respektive lärosäte, så det säger något om hur de resonerar och prioriterar i frågan vad framtidens socialarbetare bör lära sig.

Vilka styrdokument bör då undersökas? För att få en komplett bild är det motiverat att undersöka både examensordning, utbildningsplan och kursplaner för samtliga obligatoriska kurser. Obligatoriska kurser omfattar vad *alla* studenter får lära sig och

säger därmed något övergripande om utbildningens innehåll och profil.

I ett första steg har vi alltså samlat in alla utbildnings- och kursplaner (för vårterminen 2020) från samtliga 17 lärosäten i Sverige som bedriver socionomutbildning.¹ Dessa är Högskolan Dalarna (DU), Ersta Sköndal Bräcke högskola (ESH), Högskolan i Gävle (HIG), Göteborgs universitet (GU), Jönköping University (JU), Karlstads universitet (KAU), Linköpings universitet (LIU), Linnéuniversitetet (LNU), Lunds universitet (LU), Malmö universitet (MAU), Mittuniversitetet (MIUN), Mälardalens högskola (MDH), Stockholms universitet (SU), Södertörns högskola (SH), Umeå universitet (UMU), Uppsala universitet (UU) och Örebro universitet (ORU). När vi refererar till ett enskilt dokument använder vi lärosätets officiella förkortning, termin och kurs, till exempel DU/T1-1, vilken syftar på Högskolan Dalarna, första terminen, första kursen.

Hur ska vi då gå till väga för att analysera detta? Vi menar att kvantitativa sökningar av nyckelbegrepp inte är tillräckligt, eftersom flera studier som undersökt styrdokument visar att man då får flera så kallade falska positiva träffar (Jensen 2016; NCK 2010, Røthing & Engebretsen 2019; Lindroth & Bondestam 2014). Detta motiverar att snarare göra en kvalitativ innehållsanalys för att kunna tolka skrivningarna i deras kontext. Med vägledning av Graneheim och Lundmans (2004) analysmodell, som inkluderar både manifest och latent innehåll, undersöker vi den meningsbärande enheten (KRSA) i lärandemålen och övriga skrivningar i utbildningsplan och kursplan, det vill säga ”ord, meningar eller stycken som innehåller aspekter som relaterar till varandra genom dess innehåll och kontext” (Graneheim & Lundman 2004 s. 106 vår översättning). För att stärka analysen, kommer vi att undersöka vilken litteratur som används på den aktuella kursen, eftersom litteraturen kan sägas utgöra en proxy för innehållet (Meeuwisse & Swärd 2005; Jensen 2016). Eller uttryckt annorlunda: ett lärandemål med formuleringar som uttrycker KRSA ses inte som det om inte litteraturen understödjer det. Vi analyserar alltså lärandemålets manifesta formuleringar, och utifrån en tolkning av övriga skrivningar i kursplanen och kurslitteraturen kan vi också uttala oss om latent betydelser. Analysen sker i följande steg:

Steg 1. Översiktlig genomläsning av alla kursplaner och utbildningsplaner.

Steg 2. Kopiera delar i dokumentens lärandemål eller andra relevanta skrivningar som vi bedömer vara uttryck för kritiska och/eller radikala perspektiv. Skrivningarna förs in i en matris för överskådlighet och kodning.

Steg 3. Bedöma om den anvisade obligatoriska litteraturen till kursen har tydliga inslag av kritiska och/eller radikala perspektiv.

¹ Högskolan i Halmstad anordnar fr.o.m. höstterminen 2020 socionomutbildning, men har inte inkluderats här då de i skrivande stund (juni 2020) endast fastslagit första terminens kursplaner.

Steg 4. Utifrån de tre stegen ovan göra en sammanhållen bedömning av om det finns inslag av KRSA i lärandemålen i respektive kursplan/utbildningsplan. De som bedöms innehålla detta sammanställs i en tabell.

Steg 5. Utifrån steg 4 skapa kategorier utifrån innehållet, till exempel ”intersektionella perspektiv på makt” eller kritiska perspektiv på ”arbetsätt och metoder”, för att kunna uttala oss om vilka aspekter av KRSA som betonas.

Steg 6. Göra en sammanhållen bedömning av om kritiska och/eller radikala perspektiv finns i den svenska socionomutbildningens styrdokument.

Analys

Som beskrivits i metodavsnittet har vi samlat in, kodat, kategoriserat och analyserat innehållet i alla utbildningsplaner och kursplaner vid de 17 lärosäten som bedriver socionomutbildning i Sverige. Men vi börjar med de generella examensmålen. Var och i vilken utsträckning finns kritiska och radikala perspektiv?

Utbildningsplanernas innehåll

Examensmålen för socionomexamen regleras på central nivå genom högskoleförordningen. År 2019 adderades ett mål om mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer. Utöver detta har målen i stort sett varit oförändrade sedan 1990-talet och saknar helt kritiska och radikala perspektiv. Det är i sig anmärkningsvärt mot bakgrund av omfattande förändringar i samhället och organiseringen av välfärden i Sverige under den här tiden. Det finns dock en möjlighet för varje lärosäte att utöver dessa examensmål formulera egna, och vi kan efter vår genomgång konstatera att drygt hälften (nio) av lärosätena har egna sådana skrivningar. De andra åtta utgår endast från de lärandemål som stipuleras i högskolelagen och högskoleförordningen. Det tolkar vi som att man där är nöjda med den generalistprofil som formulerats på nationell nivå, alternativt att det där saknas personer som förespråkar andra perspektiv, eller att de som förespråkar dem inte fått gehör för dem. Av de nio lärosäten som *har* lokala lärandemål finns inga alls med radikala inslag och endast ett som vi bedömer som ett kritiskt perspektiv, nämligen Karlstad. Där står att studenten ska ”visa kunskap om hur ojämlikhet i dess olika former skapas och vidmakthålls”. Linné utgör ett gränsfall: ”visa förmåga att integrera kunskap om mänskliga rättigheter, sociala rättigheter och antidiskriminering i socialt arbete”. Stockholm utgör vid första anblicken också ett gränsfall, för där står det att studenten ska ”kunna analysera utifrån perspektiv som klass, kön, etnicitet, ålder och sexuell läggning”. Utifrån vår teoretiska diskussion (se tidigare avsnitt) menar vi dock att uppräknings av perspektiv, som klass, kön, etnicitet, ålder och sexuell läggning, inte med nödvändighet innebär ett kritiskt perspektiv på hur ojämlikhet skapas och vidmakthålls.

Därutöver har några lärosäten lokala skrivningar om utbildningens innehåll, men

har inte formulerat några lokala *lärandemål* som korresponderar med detta. Till exempel står i Ersta Sköndals beskrivning att "målsättningen för utbildningen [är] att bidra till ett socialt arbete som främjar social förändring och frigörelse av människors resurser", och Göteborg skriver om "hur sociala problem kan förstås utifrån de hierarkier, skiktningar och maktrelation som förekommer". Mälardalen beskriver att deras socionomutbildning genomsyras av fyra olika perspektiv, varav ett av dem är ett intersektionellt perspektiv på sociala förhållanden. Men de här tre lärosätena har alltså inte formulerat egna (kritiska eller radikala) *lärandemål* i sin utbildningsplan. Vi kan följaktligen konstatera att det är tämligen tunnslätt med kritiska och radikala perspektiv i lärosätenas utbildningsplaner.

Kursplanernas innehåll – radikala perspektiv

Om vi i stället vänder oss till lärandemålen i kursplanerna kan vi efter vår analys konstatera att endast ett lärosäte har inslag av radikala perspektiv, nämligen Mittuniversitetet. Det uttrycks i en kursplan att studenten ska ha "tillägnat sig vetenskapliga färdigheter för att tillämpa anti-rasistiskt och emancipatoriskt arbetssätt i socialt arbete" (T7-1). Genom att lärandemålet är kopplat till särskilda kritiska arbetssätt med ambition till förändring av rådande maktstrukturer och arbetssätt bedöms det som ett radikalt inslag. Det finns också åtminstone två titlar i kurslitteraturen som tar upp sådana perspektiv.² Dock finns det ett par kurser till på Mittuniversitetet som i kursplanens andra skrivningar antyder ett radikalt perspektiv, där det sägs att kursen "ger studenten möjlighet till färdighetsträning och att tillämpa antiförtryckande teorier och metoder i socialt arbete" (T3-1 och T5-1) samt i en annan kurs "hur olika arbetsmetoder kan förebygga social utsatthet och erbjuda möjligheter till förändring" (T4-1). Men de här radikala inslagen finns alltså inte inskrivna som lärandemål. Följaktligen är inslagen av radikala perspektiv i den svenska socionomutbildningens lärandemål synnerligen begränsade, på gränsen till obefintliga.

Kursplanernas innehåll – kritiska perspektiv

I tabellen nedan finns en sammanställning av de kursplaner som vi efter en samlad bedömning (se föregående avsnitt Metodologiska val och empiriskt material) ansett innehålla (inslag av) kritiska perspektiv. Notera att eftersom vissa terminer har fyra olika kursplaner medan andra har en enda sammanhållen, och därför inte kan redovisa lika många potentiella kritiska planer, har dessa markerats med fet stil och understrikning för att tydliggöra detta och för att undvika en rent kvantitativ tolkning.

² Lena Dominellis bok *Anti-oppressive social work theory and practice* och Bob Pease bok *Undoing privilege. Unearned advantage in a divided world*.

Tabell 1. Sammanställning av kursplaner med kritiska perspektiv i lärandemål och litteratur.

Högskolan Dalarna (DU)	T1-3, T3-3, T5-1, T5-3
Ersta Sköndal Bräcke högskola (ESH)	<u>T2</u> , <u>T4</u>
Högskolan i Gävle (HIG)	T1-1, T1-2, T3-2, T4-1, T7-2
Göteborgs universitet (GU)	<u>T1</u> , T3-1, <u>T5</u> , T6-3, <u>T7</u>
Jönköping University (JU)	T4-2, T5-1
Karlstads universitet (KAU)	T1-3, T2-1, T7-2
Linköpings universitet (LIU)	T2-1, T2-2, T2-3, T4-1, T4-3, T6-1, T7-1
Linnéuniversitetet (LNU)	T7-2
Lunds universitet (LU)	<u>T2</u> , <u>T5</u> , T6-2
Malmö universitet (MAU)	<u>T1</u> , T2-2, <u>T4</u> , <u>T5</u> , T6-1
Mittuniversitetet (MIUN)	T1-1, T1-2, T2-1, T2-3, T3-1, T4-1, T4-2, T4-3, T5-1, T5-2, T6-1, T7-1, T7-3
Mälardalens högskola (MDH)	T1-1, T1-2, <u>T5</u> , T7-1, T7-2
Stockholms universitet (SU)	<u>T1</u> , <u>T2</u> , T5-2, <u>T6</u>
Södertörns högskola (SH)	<u>T1&2</u> , <u>T7</u>
Umeå universitet (UMU)	<u>T1</u> , <u>T3</u>
Uppsala universitet (UU)	T3-3, T4-1, T6-1
Örebro universitet (ORU)	<u>T1</u> , T2-2, <u>T5</u> , <u>T7</u>

Trots att vi i enlighet med vår teoretiska diskussion har en relativt strikt tolkning, är det glädjande att alla 17 lärosätena enligt vår bedömning har inslag av någon form av kritiska perspektiv i någon av kursplanernas lärandemål. Det specifika innehållet kommer att behandlas längre ner, men kort kan konstateras att det finns en stor bredd liksom att i många fall finns ordet "kritiskt" med i lärandemålen, men har vid närmare analys inte ansetts som kritiska enligt vår teoretiska diskussion. Hit hör ofta frågor om etik, mänskliga rättigheter och självreflektion, liksom ett allmänt kritiskt förhållningsätt till forskning. Det senare handlar då ofta om klassisk källkritik och om att kunna värdera forskningens resultat. Att det förekommer så pass ofta, beror möjligen på att en liknande skrivning finns i högskolelagen ("förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar"). I flera fall har vi också exkluderat skrivningar om klass, kön och etnicitet, ålder och funktionsvariation där det dels saknas ett uttryckligt makt-

perspektiv, dels uttrycks som separata multivariata analyser, snarare än en intersektionell förståelse av kategorisering och makt med någon sorts koppling till begreppets ursprung i Black feminism. Framför allt har vi bedömt att sådana inslag, liksom frågor om etik och mänskliga rättigheter, inte är att betrakta som kritiska, eftersom det i litteraturlistan saknas texter som underbygger kritiska perspektiv på dessa frågor. I sig själva ser vi inte heller övergripande frågor om etik och mänskliga rättigheter som kritiska perspektiv.

Vi konstaterar, liksom Røthing och Engebretsen (2019), att även om förmåga till kritiskt tänkande understryks i utbildningsbeskrivningarna, finns det ett väldigt litet uttalat fokus på just maktkritiska perspektiv. Utbildningar i socialt arbete tycks anpassa sig till politiska "trender", som hållbar utveckling, etik och mänskliga rättigheter genom enstaka skrivningar, men det saknas ofta maktkritiska perspektiv och ett genomgripande upplägg. Det som Meeuwisse och Swärd (2005) konstaterade 2005, att frågor om makt i stort är frånvarande i de nordiska ländernas utbildning, tycks åtminstone delvis också gälla Sverige i dag.

Det är dock, som framgår av tabellen ovan, stor variation mellan de olika lärosätena vad gäller omfattningen av de kritiska inslagen. Medan många har kritiska inslag i (delar av) enstaka kurser är det några få som har mer genomgående kritiska perspektiv. Bland de lärosäten som har få och sporadiska inslag räknar vi Dalarna, Ersta Sköndal, Jönköping, Karlstad, Linné, Lund, Södertörn, Umeå och Uppsala (utan inbördes rangordning). Här får vi ibland intrycket att "det kritiska" är lite ad hoc eller påklistrat i ett enstaka lärandemål och med någon enstaka text i kurser som för övrigt har ett mer traditionellt innehåll och litteratur. Till den "mittgrupp" som har något fler inslag, men som enligt vår bedömning saknar ett genomgripande och sammanhållet grepp, räknar vi Gävle, Mälardalen, Stockholm och Örebro. Fyra lärosäten utmärker sig emellertid genom att ha ett mer genomgripande kritiskt perspektiv i stora delar av utbildningens lärandemål. Här syns också perspektivet tydligt i val av litteratur, där ofta flera titlar i samma kurs behandlar kritiska perspektiv. Hit räknar vi Göteborg, Linköping, Malmö och Mittuniversitetet.

Hur uttrycks kritiska och radikala perspektiv och vad betonas?

Diskussionen ovan har behandlat forskningsfråga ett och två, nämligen (1) i vilken utsträckning KRSA finns och vid vilka lärosäten samt (2) i vilken utsträckning KRSA utgör ett genomgående respektive sporadiskt inslag i respektive utbildning. Vi kan alltså konstatera att radikala perspektiv är i det närmaste obefintliga, att kritiska perspektiv finns representerade vid alla lärosäten, men att det finns en stor variation, där en handfull lärosäten utmärker sig med genomgående och till synes genomtänkta kritiska perspektiv. Vi ska nu försöka besvara vår tredje fråga: Hur uttrycks KRSA och vad betonas?

Som redan konstaterats, finns det knappt några radikala inslag. Vad gäller kritiska inslag finns en stor bredd. Vi har utifrån vår analys kategoriserat vad de kritiska inslagen fokuserar (nedan). Dessa kategorier innehåller vissa överlappningar, till exempel kan ett lärandemål som lyder "värdera det sociala arbetets praktik utifrån ett etiskt perspektiv och ett intersektionellt perspektiv" (MDH/T5) kategoriseras både som frågor om etik, arbetsmetoder och intersektionalitet. I sådana fall har vi kategoriserat ett sådant lärandemål i flera kategorier. Nedan listas, i ordning av förekomst, huvudstråken bland kritiska inslag.

Generellt kritiskt

Den största gruppen utgörs av ett allmänt hållet kritiskt perspektiv, till exempel att "analysera konsekvenserna av maktdimensioner i socialt arbete" (GU/T3-1), "diskutera social utsatthet avseende de aktuella grupperna utifrån perspektiven genus, sexualitet, ålder, klass och etnicitet" (MAU/T1) eller sådant som spänner över flera och vagt definierade "fält", som till exempel att "beskriva samt kritiskt reflektera och analysera olika teoretiska perspektiv i socialt arbete i relation till sociala problem ur ideologiskt, etiskt, kulturellt, historiskt och socialpolitiskt sammanhang" (HIG/T1-1).

Kopplingar mellan kunskap, makt och sociala konstruktioner

Ett närapå lika vanligt förekommande kritiskt perspektiv som det generella ovan är lärandemål som kan sägas behandla socialkonstruktivistiska perspektiv på sociala problem, som kategorisering, normalitetsskapande och avvikelse. Ett exempel här lyder "reflektera över hur sociala kategoriseringar som genus, klass, ålder och etnicitet påverkar det sociala arbetets problemformuleringar" (UU/T3-3) eller "vidareutveckla förståelse för hur sociala problem definieras och konstrueras och relatera dessa till klass, kön, etnicitet, ålder, sexualitet och funktionsvariation" (ESH/T4). I några av dessa lärandemål görs uttryckliga kopplingar till makt, till exempel "kunskap om sociala kategoriseringar samt hur de kan förstås ur olika maktperspektiv" (ORU/T1) eller "reflektera kring relationen mellan makt, kunskap och social och politisk kontext" (MIUN/T1-2). I några få görs uttryckliga kopplingar till vad vi tolkar som poststrukturalistiska teorier, genom att koppla ihop makt och språk (dvs. diskurser), som till exempel i följande formulering "fördjupad kritisk reflekterande förmåga kring språkets ojämlikhetsskapande och diskriminerande praktiker" (MIUN/T7-1). Därutöver finns vissa gränsfall där lärandemålen fokuserar ett mer allmänt kritiskt förhållningssätt med hjälp av forskning, som "på ett självständigt, kritiskt och problematiserande sätt förstå sociala problem och interventioner utifrån forskning och socialvetenskaplig teoribildning" (JU/T7).

Intersektionella perspektiv

Ett tredje och relativt vanligt förekommande lärandemål handlar på lite olika sätt om intersektionella perspektiv. Vissa är allmänt hållna, till exempel "redogöra för och diskutera innebörden av ett intersektionellt perspektiv, med fokus på socialt arbete" (MAU/T1). Knappt hälften relaterar till frågor om makt, till exempel "fördjupad kunskap om klass, etnicitet och genus som maktdimensioner i olika sammanhang samt hur en intersektionell analys ger förutsättningar för en komplex förståelse av maktrelationer" (MIUN/T7-1). De övriga relaterar till olika "andra" infallsvinklar, som social utsatthet (MAU/T5) eller livsvillkor (ORU/T1). Hur vi ska tolka skrivningar där man räknar upp kategorier, som klass, kön och etnicitet, är inte självklart. Vi har dock utifrån vilken litteratur som kursen använder gjort bedömningen om kursen behandlar maktperspektiv, eller om det snarare är fråga om separata analyser för att förstå (o)lika gruppers livsvillkor. Det senare har vi inte sett som kritiska perspektiv. Intressant är också att notera att uttryckliga feministiska perspektiv eller kunskap om rasism (se nedan) sällan förekommer. Det verkar i stor utsträckning som att sådana frågor har ersatts med "det intersektionella perspektivet", kanske med en ambition att täcka in "allt på en gång". Det är tveksamt om det är en positiv utveckling.

Etik och självreflektion och makt i möten

Nästan lika vanligt förekommande som intersektionella perspektiv är lärandemål som fokuserar självreflektion kring egna värderingar och etiska dilemman, till exempel "kritiskt granska egna värderingar och ställningstaganden samt identifiera de etiska dilemman som dessa kan ge upphov till i det sociala arbetets praktik" (LIU/T4-1). Det ska tilläggas att många fler lärandemål nämner etik, makt och självreflektion, men det är (precis som i resten av analysen) bara i de fall som kritisk litteratur anknyter till dessa lärandemål som vi har ansett dem som kritiska enligt vår definition och plockat upp dem här. Det är i sig intressant att så pass många av lärandemålen kring etik och självreflektion inte skrivs fram i uttryckligt maktkritiska perspektiv. Det tycks i stället ofta handla om ett fokus på och närmast en upptagenhet med självet: att betrakta sig själv, se sin egen roll, värderingar och attityder. Personlig och professionell utveckling (PPU) fokuseras ofta på individen, men sällan i förhållande till omgivande strukturella och institutionella villkor, de mandat och den roll som blivande socialarbetare har och kan få i socialt förändringsarbete.

Arbetsätt och metoder

Kritiska perspektiv på arbetsätt och metoder i socialt arbete tillhör, tillsammans med nästa två kategorier, de minst vanligen förekommande perspektiven som ändå fått en egen kategori. Sådana perspektiv uttrycks till exempel genom lärandemål om att "visa förmåga att självständigt och kritiskt granska teorier och arbetsmodeller i socialt

arbete" (ORU/T7) eller att "kritiskt granska samtal i socialt arbete" (JU/T5-1) och "kritiskt värdera användningen av samtalsmetoder i det sociala arbetets praktik" (JU/T5-1). Att det finns så pass lite lärandemål om hur man kan inta ett kritiskt förhållningssätt till det sociala arbetets metoder och arbetsätt visar på en stor brist och samtidigt ett viktigt utvecklingsområde.

Globala relationer och rasism

Några enstaka kurser i den svenska socionomutbildningen avhandlar frågor om globala relationer eller rasism på ett kritiskt sätt, till exempel har en kurs som lärandemål att "analysera det internationella sociala arbetets roll som en kraft för mänsklig global förändring och utveckling" (HIG/T7-2), en annan "vetenskapliga färdigheter för att tillämpa anti-rasistiskt och emancipatoriskt arbetsätt i socialt arbete" (MIUN/T7-1). En kurs behandlar uttryckligen postkoloniala perspektiv: "kunskap om poststrukturerella, feministiska och postkoloniala kunskapsteoretiska traditioners betydelse för förståelsen av olika maktrelationers konsekvenser för diskriminering och förtryck" (MIUN/T7-1). Det finns också någon enstaka kurs där sådana formuleringar saknas i lärandemålen, men som använder litteratur som tar upp postkoloniala perspektiv (t.ex. SH/T1&2, LIU/T6-1).

Styrning och organisering

Någon enstaka kurs tar upp kritiska perspektiv på det sociala arbetets organisering och styrning, till exempel "analysera det sociala arbetets praktik utifrån ett organisatoriskt perspektiv" (MAU/T6-1) eller att "visa kunskap om och förmåga att kritiskt granska de organisatoriska villkorens betydelse för det sociala arbetets utövande" (ORU/T7). Utifrån litteraturen kan vi anta att det handlar om NPM och till exempel frågor om organisering av socialtjänsten samt styrningstekniker som utvärdering och dokumentation. Med tanke på de senaste decenniernas kraftiga omstrukturering av välfärdsstaten och det sociala arbetet enligt nyliberal modell, är det anmärkningsvärt att så pass få kurser har kritiska perspektiv på organisering och styrning.

Frånvaro av kritiska perspektiv – evidens och juridik

Relativt många kursplaner innehåller specifika lärandemål kring evidens, men bara några få har skrivningar som visar att man uttryckligen har ett kritiskt perspektiv och vill problematisera sådan forskning och praktik (t.ex. ORU/T7, MIUN/T5-2, MDH/T7-2). Vi menar att det är viktigt att stärka upp ett kritiskt perspektiv på evidensstudier och på evidensbaserad praktik, speciellt eftersom det ofta framställs som en neutral och objektiv kunskap och arbetsätt "som fungerar". Ett evidensstänkande i socialpolitiken har enligt vår bild en tendens att dels premiera rigida insatser, dels i huvudsak riktas till individer (på grund av kravet på följsamhet av metoden och

upplägget med kontrollgrupp), vilket därmed underminerar såväl generella insatser (t.ex. härbärgen) som ett flexibelt och holistiskt tanke- och arbetssätt (Ferguson 2008; Topor 2010; Morago 2006). Dessutom finns en tendens till att övervärdera evidensbaserade interventioners effektivitet, bland annat för att studier som visar ett positivt resultat oftare blir publicerade än de som inte gör det (Greenhalgh, Howick & Maskrey 2014; Bergmark & Lundström 2011).

Vi kan utifrån vår genomlysning också konstatera att mycket få lärosäten har kritiska inslag i juridikkurserna. Ett av undantagen lyder "reflektera kring och kritiskt granska rättens betydelse ur ett klass-, genus- och etnicitetsperspektiv" (LIU/T2-3). I juridikkurserna verkar det mer handla om att lära sig hur "det är", det vill säga specifika lagrum och hur de bör tolkas. Eftersom lagstiftning både kan verka hämmande och frigörande beroende på sammanhang: det övergripande samtidspolitiska klimatet, den lokalpolitiska kontexten, den enskilda organisationen och socialarbetaren, ser vi kritiska perspektiv på juridik som ett viktigt och därför potentiellt utvecklingsområde. Utifrån vad som kan kallas marknadsisering av högre utbildning, det vill säga att utbildningen fokuserar på att producera anställningsbara studenter, kan okritisk kunskap om evidens, juridik, men också hållbarhet och mänskliga rättigheter ses som ett uttryck för en sådan inriktning. Universitetskanslersämbetet (UKÄ) (2009 s. 33) menar att "yrket självt" måste "mycket tydligare än i dag motivera till ett djupare intresse i arbetsuppgifter som de inte bara anser angelägna utan som också kan leda till anställning". Detta är en tydlig övervikt för "yrket självt" även om det saknar kritiska och radikala perspektiv och fokuserar enbart på att klara av sina lagstadgade uppgifter.

Slutsatser – Hur väl rustade är blivande socionomer att arbeta på ett kritiskt och radikalt sätt?

Vad socionomstudenter lär sig under sin utbildning kommer att påverka deras praktik, deras sätt att definiera och förstå sociala problem och deras möjlighet att arbeta förändringsinriktat i socialt arbete. Det sociala arbetets samtida utmaningar till följd av bland annat globalisering och nyliberalismens dominans understryker vikten av socialarbetares förmåga till kritisk reflektion och radikala angreppssätt för att kunna hantera alltmer komplexa sociala problem. Vi argumenterar för att kritiska och radikala perspektiv kan bidra med en mer komplex förståelse av samhällen, människor och sociala problem, och samtidigt visioner och konkreta idéer om motstånd och förändring.

Vår studies resultat visar dessvärre att det knappt finns några radikala inslag i styrdokumentet i svensk socionomutbildning. Det kanske inte är så förvånande med tanke på att det saknas en livaktig sådan tradition i Sverige, och kanske också

på grund av en tendens till att högre utbildning kommit att marknadsanpassas mot anställningsbarhet, där till exempel administrativ färdighet premieras framför vetenskapligt och kritiskt tänkande (Harlow et al. 2013; Kamali & Jönsson 2018, 2019). Resultatet visar även på en oroande utveckling i förhållandet mellan å ena sidan socionomutbildningarnas innehåll och å andra sidan den negativa utvecklingen i form av försämrade levnadsvillkor, framför allt för rasifierade grupper, och välfärdsstatens nyliberalisering som tecknats i inledningen, en utveckling som paradoxalt nog inte tycks påverka socionomutbildningarnas kursplaner och litteratur. Det kan jämföras med Storbritannien, där antirasistiska lärandemål varit obligatoriska i det sociala arbetets utbildning sedan år 1989 med krav på att frågor om rasism ska adresseras i förhållande till alla aspekter av det sociala arbetets profession och praktik (Penketh 2000).

De varierande kritiska inslagen i utbildningarna präglar i de flesta fall inte utbildningarna i stort utan uppträder snarare som ad hoc eller som isolerade öar. På vilket sätt makt och intersektionalitet tas upp är bra illustrationer av det. När det gäller maktbegreppet, förekommer detta ofta som en egenskap som vissa grupper har eller inte har. Frågor om maktutövning, kritiska och radikala analyser av strukturell, institutionell och symbolisk maktutövning förekommer i princip aldrig. Det är också anmärkningsvärt att det i ett för socialt arbete så centralt område som socialpolitik och välfärd i stort saknas kritiska perspektiv på organisering och styrning, trots decennier av omfattande omstrukturering av välfärdsstaten och socialt arbete enligt nyliberala modeller (Jönsson 2019; Kamali & Jönsson 2018; Lauri 2019).

Vi ser från vår analys att ett kritiskt perspektiv genomsyrar socionomprogrammets styrdokument på några få lärosäten medan en majoritet har enstaka och osammanhängande kritiska inslag. Det senare befarar vi kan leda till att skapa förvirring hos studenter snarare än en gedigen kunskapsbas om hur ojämlikhet och sociala problem skapas och hur socialt förändringsarbete kan praktiseras. Vi menar att det behövs ett sammanhållet upplägg där kritiska och radikala perspektiv genomsyrar hela utbildningen och inte enstaka kurser, lärandemål eller litteratur.

Vi kan inte heller utläsa någon tydlig progression av kritiska eller radikala perspektiv i socionomprogrammen mellan olika terminer och nivåer, vilket gör det svårbedömt att besvara hur väl rustade blivande socionomer är att arbeta på ett kritiskt och radikalt sätt.

Vi menar att en betoning på professionalism i dag ingår i en politisk styrning som utformar och bestämmer innehållet i socionomutbildningar. Eftersom det politiska styret är påverkat av (och utgör en del av) en nyliberal diskurs, förespråkas heller inte kritiska och radikala perspektiv och kunskaper som nödvändiga i utbildningen av socialarbetare, vilket också kan förklara frånvaron av sådana genomgripande perspektiv i det granskade utbildningsmaterialet.

Mot bakgrund av studiens resultat, som visar att socionomprogrammen som helhet saknar kritiska och radikala perspektiv, och innehåll i styrdokumentet får vi anta att morgondagens socialarbetare kommer att stå klent rustade inför samtida sociala utmaningar, till stor del utan adekvata sätt att förstå och avhjälpa sociala problem.

Vi vet förstås inte om styrdokumentet är en exakt avspeglning av den faktiska undervisningen. Men om vi antar att det finns en relativt hög följsamhet mellan styrdokument och faktiskt utbildningsinnehåll, och att den sannolikt ökat sedan målstyrningens införande (Hall 2012), kan vi anta att många nytexaminerade socionomer kommer att möta en verklighet för vilken de saknar nödvändiga kritiska och radikala teoretiska kunskaper och arbetsmetoder. Dessa brister påverkar i första hand en växande grupp marginaliserade och på andra sätt utsatta människor som behöver en välutrustad och kompetent socialarbetarkår, som med kritiska och radikala perspektiv inte bara kan möta individens och grupperns individuella behov, utan också kan mobilisera för radikala samhällsförändringar som i längden förändrar de strukturer som genererar ojämlikhet och sociala problem.

De här resultaten menar vi kräver en genomgripande förändring av dagens socio-
nomutbildningar. Vår bedömning är att det inte räcker med enstaka kritiska lärandemål och sporadisk litteratur. Ett sammanhållet upplägg där kritiska och radikala perspektiv genomsyrar hela utbildningen är en nödvändighet om vi inte ska utbilda socionomer som har svårt att arbeta mot eller till och med bidrar till reproduktionen av ojämlikhetsskapande strukturer och praktiker.

Referenser

- Andersson, J. (2003) *Mellan tillväxt och trygghet. Idéer om produktiv socialpolitik i socialdemokratisk socialpolitisk ideologi under efterkrigstiden*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bergmark, A. & Lundström, T. (2011) Socialstyrelsen, dronten och den evidensbaserade praktiken. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 18(3): 244–251.
- Bourdieu, P. (1988) Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7: 18–26.
- Brown, W. (2003) Neoliberalism and the end of liberal democracy. *Theory and Event*, 7(1).
- Bäck-Wiklund, M. (2003) Kunskapens värde och samhällets behov. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 10(2–3): 267–286.
- Börjeson, B. (2010) *Förstå socialt arbete*. Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M. & Lalander, P. (red.) (2018) *Manifest. För ett socialt arbete i tiden*. Lund: Studentlitteratur.
- de los Reyes, P. & Kamali, M. (2005) *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Fritzes.
- Dominelli, L. (2018) *Anti-Racist Social Work*. 4th Edition. London: Red Globe Press.
- Edebalk, P.G. (2003) Bismarck och de första socialförsäkringarna. *Socialvetenskaplig tidskrift*, (4): 352–365.

- Eliassi, B. (2015) Constructing cultural otherness within the Swedish welfare state. The cases of social workers in Sweden. *Qualitative Social Work*, 14(4): 554–571.
- Fenton, J. (2014) An analysis of "ethical stress" in criminal justice social work in Scotland. *British Journal of Social Work*, 45(5): 1415–1432.
- Fenton, J. (2019a) *Social work for lazy radicals. Relationship building, critical thinking and courage in practice*. London: Red Globe Press.
- Fenton, J. (2019b) Talkin' 'bout iGeneration. A new era of individualistic social work practice? *British Journal of Social Work*, DOI: 10.1093/bjsw/bcz099
- Ferguson, I. (2008) *Reclaiming social work. Challenging neo-liberalism and promoting social justice*. Sage.
- Ferguson, I., Ioakimidis, V. & Lavalette, M. (2018) *Global social work in a political context. Radical perspectives*. Bristol: Policy Press.
- Flem, A.L., Jönsson, J.H., Alseth, A.K., Strauss, H. & Antczak, H. (2017) Revitalizing social work education through global and critical awareness. Examples from three Scandinavian schools of social work. *European Journal of Social Work*, 20(1): 76–87.
- Foucault, M. (2003) *Society must be defended. Lectures at the Collège de France 1975–76*. New York: Picador.
- Freire, P. (1976) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Garrett, P.M. (2018) *Social work and social theory. Making connections*. Bristol: Policy Press.
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research. Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2): 105–112.
- Greenhalgh, T., Howick, J. & Maskrey, N. (2014) Evidence based medicine. A movement in crisis? *BMJ: British Medical Journal*, (348): 3725.
- Hall, P. (2012) *Managementbyråkrati. Organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Malmö: Liber.
- Harlow, E., Berg, E., Barry, J. & Chandler, J. (2013) Neoliberalism, managerialism and the reconfiguring of social work in Sweden and the United Kingdom. *Organization*, 20(4): 534–550.
- Herz, M. (red.) (2012) *Kritiskt socialt arbete*. Malmö: Liber.
- Hurley, D. & Akin, T. (2019) Critical social work and competency practice. A proposal to bridge theory and practice in the classroom. *Social Work Education*, 38(2): 198–211.
- Högskoleverket (2009) *Utvärdering av socionomutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jensen, M. (2016) *Social justice in Swedish social work education curriculum*. Magisteruppsats socialt arbete. Östersund: Mittuniversitet.
- Jones, C. (2004) The neo-liberal assault. Voices from the front line of British state social work. I: I. Ferguson, M. Lavalette och B. Whitmore (red.) *Globalisation. Global justice and social work*, 97–108. London: Taylor and Francis.
- Jönsson, J.H. (2013) Social work beyond cultural otherisation. *Nordic Social Work Research*, 3(2): 159–167.
- Jönsson, J.H. (2014). Local reactions to global problems. Undocumented immigrants and social work. *British Journal of Social Work*, 44: 35–52.
- Jönsson, J.H. (2019) Servants of a "sinking Titanic" or actors of change? Contested identities of social workers in Sweden. *European Journal of Social Work*, 22(2): 212–224.
- Jönsson, J.H. & Flem, A.L. (2018) International field training in social work education. Beyond colonial divides. *Social Work Education*, 37(7): 895–908.
- Jönsson, J.H. & Flem, A.L. (2020) Global social work ethics and international field training.

- The experiences and practice dilemmas of Norwegian and Swedish social work students. *International Social Work*.
- Kallio, J., Blomberg, H. & Kroll, C. (2013) Social workers' attitudes towards the unemployed in the Nordic countries. *International Journal of Social Welfare*, 22(2): 219–229.
- Kamali, M. (2015) *War, violence and social justice. Theories for social work*. London: Routledge.
- Kamali, M. & Jönsson, J.H. (2018) *Neoliberalism, Nordic welfare states and social work. Current and future challenges*. London: Routledge.
- Kamali, M. & Jönsson, J.H. (2019) Revolutionary social work. Promoting sustainable justice. *Critical and Radical Social Work*, 7(3): 293–314.
- Lauri, M. (2019) Mind your own business. Technologies for governing social worker subjects. *European Journal of Social Work*, 22(2): 338–349.
- Lavalette, M. (2011) *Radical social work today. Social work at the Crossroads*. Bristol: Policy Press.
- Lill, L. & Jacobson Pettersson, H. (2019) Teaching ethnicity in social work education. Teachers' experiences in Sweden. *Social Work Education*, 38(1): 34–46.
- Lindroth, M. & Bondestam, F. (2014) *Godtycklig jämställdhet. Implementeringen av examensordningens mål i professionsutbildningar vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Listerborn, C. (2018) *Bostads ojämlikhet. Röster om bostadsnöden*. Stockholm: Premiss.
- Mattsson, T. (2015) *Intersektionalitet i socialt arbete. Teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups.
- Meeuwisse, A. & Swärd, H. (2005) Hur lär man sig socialt arbete i Norden? *Nordisk Socialt Arbeid*. 2(25): 122–137.
- Morago, P. (2006) Evidence-based practice. From medicine to social work. *European Journal of Social Work*, 9(4): 461–477.
- Morley, C., MacFarlane, S. & Ablett, P. (2017) The neoliberal colonisation of social work education. A critical analysis and practices for resistance. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 19(2): 25–40.
- NCK – Nationellt centrum för kvinnofrid (2010) *Nationell kartläggning om hur mäns våld mot kvinnor, hedersrelaterat våld och förtryck samt våld i samkönade relationer beaktas av grundutbildningar vid universitet och högskolor*: Delrapport 2. Uppsala: Nationellt centrum för kvinnofrid.
- Nicotera, N. & Kang, H.K (2009) Beyond diversity courses. Strategies for integrating critical consciousness across social work curriculum. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(2): 188–203.
- Penketh, L. (2000) *Tackling institutional racism. Anti-racist policies and social work education and training*. Bristol: Policy.
- Qvarsell, R. (1995) Mellan familj, arbetsgivare och stat. En idéhistorisk essä om det sociala ansvarets organisering under två århundraden. I: E. Amnå (red.) *Medmänsklighet att hyra? Åtta forskare om ideell verksamhet*, 19–46. Örebro: Libris.
- Qvarsell, R. (2003) CSA och socialpolitiken kring sekelskiftet 1900, *Socialvetenskaplig tidskrift*, (2–3): 117–130.
- Righard, E., Wikström, E., Lill, L., Jacobson Pettersson, H. & Montesino, N. (2018) *Etniska relationer i socialt arbete. En studie av styrdokument, undervisning och studenterfarenheter inom sacionomutbildningen*. Resultatdialog 2018. Vetenskapsrådet.
- Røthing, Å. & Engebretsen, E.L. (2019) Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? *Uniped*, 42(03): 251–261.
- Sallnäs, M. & Wiklund, S. (2017) Vårdlandskapet och tvånget. Om tvångsplaceringar i olika former under inledningen av 2000-talet. I: P. Leviner & T. Lundström (red.) *Tvångsvård av barn och unga. Rättigheter, utmaningar och gränzoner*. Stockholm: Wolters Kluwer.

- Salonen, T. (2006) Socialt arbete med arbetslösa. I: V. Denvall & B. Vinnerljung (red.) *Nytta och fördärv. Socialt arbete i kritisk belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SCB (2019) *Inkomstrappport 2017. Individer och hushåll*. Örebro: SCB.
- Skolverket (2019) *PM – Slutbetyg i grundskolan våren 2019*. Dnr: 5.1.1-2019:1342. Stockholm: Skolverket.
- Topor, A. (2010) Medikaliseringen av det psykosociala fältet. Om en kunskapssammanställning från Socialstyrelsen, IMS. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 17(1): 67–81.
- UKÄ (2009) *Utvärdering av socionomutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2009:36 R. Högskoleverket.
- van Dijk, T.A. (1993) *Elite discourse and racism*. London: Sage.
- van Dijk, T.A. (2008) *Discourse and power*. London: Palgrave Macmillan.
- Webb, S.A. (2019) *The Routledge handbook of critical social work*. London: Routledge.
- Weiss-Gal, I., Levin, L. & Krumer-Nevo, M. (2014) Applying critical social work in direct practice with families. *Child and Family Social Work*, 19(1): 55–64.
- Wingborg, M. (2019) *Fler otrygga jobb och färre fackligt anslutna. Statistik och analyser för åren 2005–2018*. Stockholm: Arena Idé.