

ÖREBRO UNIVERSITET
Institutionen för beteende-, social- och rättsvetenskap
D-uppsats i socialt arbete
Vårterminen 2003

Manliga socionomstuderandes syn på kunskap och lärande

En kvalitativ studie av femton socionomstuderande män

Författare:
Anna Hugelius

Handledare:
Pia Hellertz

ÖREBRO UNIVERSITET
Institutionen för beteende-, social- och rättsvetenskap
D-uppsats i socialt arbete
Vårterminen 2003
Anna Hugelius

Manliga socionomstuderandes syn på kunskap och lärande

En kvalitativ studie av femton socionomstuderande män

SAMMANFATTNING

Huvudsyftet med studien var att undersöka femton manliga socionomstuderandes kunskapssyn och användning av lärandestrategier. Ett delsyfte var att undersöka männens syn på socionomutbildningen. För att uppfylla syftet och besvara frågeställningarna användes en kvalitativ metod. Hellertz har genomfört femton kvalitativa respondentintervjuer med manliga socionomstuderande. Jag bearbetade intervjumaterialet utifrån en hermeneutisk utgångspunkt och analyserade det utifrån en tanke- och analysmodell över lärandeprofiler som utvecklats av Hellertz, samt utifrån övrig tidigare forskning om kunskap, lärande och studenter syn på socionomutbildningen. Samtliga intervjupersoner kategoriserades in i modellen över lärandeprofiler: fyra i gruppen relationsorienterade praktiker, två i gruppen distansorienterade praktiker, en i gruppen relationsorienterade teoretiker och tre i gruppen distansorienterade teoretiker. De övriga fem intervjupersonerna kategoriserades in i delvis integrerade lärandeprofiler. Det var ungefär lika vanligt bland de intervjuade att i huvudsak hämta sina kunskaper från skola och utbildning som från livet och livserfarenheter, något vanligare att betona och prioritera kunskap för handlande jämfört med kunskap för teoretisk förståelse och något vanligare att förhålla sig relationsorienterat jämfört med distansorienterat i förhållande till kunskap och till lärande. De vanligaste lärandestrategierna visade sig vara att läsa, lyssna och samtala med andra. Det var ungefär lika vanligt bland männen att använda sig av dessa strategier i form av yttre respektive inre kunskapsvägar. De intervjupersoner som i huvudsak betonade någon eller flera av kategorierna livet, praktik, närhet och inre skiljde sig från de mönster och tendenser som framkom i tidigare studier om mäns lärande. Möjliga orsaksförklaringar diskuterades i slutdiskussionen. Den huvudsakliga kritik som intervjupersonerna riktade mot socionomutbildningen var att man arbetar för lite med studenternas personliga utveckling, den låga kravnivån inom undervisningen, den bristfälliga pedagogiska förmågan hos vissa lärare samt en bristfällig integrering mellan teori och praktik. Tidigare studier bekräftade i stort detta. Det framkom även att socionomutbildningen till viss del förbättrats i en del av de nämnda avseendena sedan intervjupersonerna genomgick den.

Nyckelord: kunskapssyn, lärandestrategi, män, socionomstudent, socionomstuderande, socionomutbildning

ÖREBRO UNIVERSITY
Department of Behavioural-, Social- and Legal Sciences
D-essay in Social Work
Spring term 2003
Anna Hugelius

Male Social Work Students' Approaches to Knowledge and Learning

A qualitative study of fifteen male Social Work Students

ABSTRACT

The main purpose of this study was to study fifteen male Social Work students' approaches to knowledge and their use of learning strategies. The second purpose was to study the ways that the men considered Social Work education. To be able to fulfil the purpose and answer the issues, a qualitative method was used. Fifteen qualitative respondent interviews with male Social Work students have been done by Hellertz. I worked through the interview material from an hermeneutic point of view and analysed it from the basis of a theoretical model of learning profiles that has been developed by Hellertz, and from the basis of other former research about knowledge, learning and student's ways of regarding Social Work education. All respondents were categorised into a model of learning profiles: four in the group Connected Practitioners, two in the group Separated Practitioners, one in the group Connected Theorists and three in the group Separated Theorists. The other five respondents were categorised in partly integrated learning profiles. Among the respondents it was about as common to acquire knowledge mainly from formal education as well as from life and life experiences, somewhat more common to emphasize and give priority to knowledge aimed to practise compared to knowledge aimed to an theoretically understanding and somewhat more common to behave connected compared to separated when it came to knowledge and learning. The most common learning strategies turned out to be reading, listening and to talk to others. Among the men it was about as common to use these strategies as outer, respectively inner, pathways to knowledge. The respondents who mainly emphasized some or many of the categories life experiences, practice, connected and inner was different from the patterns and tendencies that appeared in the former research about men's ways of learning. Possible explanations of causes were reviewed in the concluding discussion. The main criticism that the respondents directed towards the Social Work education was that one works too little with personal development among the students, the low level of demands in the course, the incomplete pedagogical ability among some of the teachers and an undeveloped integration between theory and practice. Earlier studies mainly confirmed this. It also appeared that the Social Work education in some ways had been improved in some of the highlighted areas since the respondents participated in it.

Key words: Approaches to Knowledge, Learning Strategy, Men, Social Work Education
Social Work Student

FÖRORD

Först och främst vill jag rikta ett varmt tack till min handledare Pia Hellertz som inspirerat mig och bidragit med konstruktiva synpunkter under hela uppsatsarbetet. Tack för Ditt engagemang och tack för all uppmuntran!

Jag vill även framföra ett stort tack till de femton manliga socionomstuderande som delat med sig av sina upplevelser och erfarenheter kring kunskap och lärande i de intervjuer som jag fick möjlighet att ta del av i efterhand. Det har varit spännande och förhoppningsvis kan Era synpunkter och Ert engagemang bidra till att utveckla socionomutbildningen.

Örebro, maj 2003

Anna Hugelius

Prolog

Att överlämna mina femton intervjuer av manliga socionomstuderande till en D-studerande för bearbetning och analys kan för mig jämföras med att överlämna sitt barn till barnomsorgen för omsorg och fostran. Det var faktiskt förenat med en viss oro, sorg och saknad. Jag har längtat efter att få göra detta arbete. Jag insåg dock att jag skulle få svårt att få tid till det så jag var samtidigt tacksam för möjligheten.

När jag nu har tagit del av Anna Hugelius' bearbetning av intervjuerna känner jag en stor glädje och tacksamhet för att jag vågade släppa materialet. Hon har gjort ett fantastiskt arbete.

För det första är jag imponerad över hur hon på dessa korta veckor under vårterminen 2003 har haft förmåga att sätta sig in i det stora teoretiska materialet och forskningsfronten på ett så övertygande, djupgående och självständigt sätt. Hon har *förstått* trots att forskningsfältet var helt nytt för henne. Samtidigt har hon lyckats praktiskt hantera de könsbaserade begrepp och teoretiska mönster som de tidigare studierna utvecklat, för att få användbara analysverktyg för intervjuerna med de manliga studerande. Jag hade många år på mig i min doktorsavhandling om *"Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier - En studie av tjugosju kvinnliga socionomstuderande"*. Anna hade några få månader. Trots detta har hon lyckats suveränt bra.

För det andra har hon analyserat intervjuerna och formulerat sina analyser och slutsatser på ett professionellt sätt. Det är sällan jag känt mig så glad och inspirerad när jag läst studerandes uppsatsmanuskript, som när jag tagit del av Annas texter. Det ska bli mig ett sant nöje att så småningom få studera, analysera och jämföra de manliga socionomstuderandes lärande som Anna bearbetat med de kvinnor jag studerade i min doktorsavhandling.

Örebro universitet i maj 2003

Pia Hellertz

Fil.dr., universitetslektor

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE	1
1.1 Syfte	2
1.2 Frågeställningar	2
1.3 Avgränsning	2
1.4 Uppsatsens disposition	2
2. OM KUNSKAPSSYN OCH LÄRANDE	3
2.1 En tanke- och analysmodell över lärandeprofiler	3
2.1.1 Kunskapens källa	4
2.1.2 Kunskapsinriktning	4
2.1.3 Kunskapsorientering	4
2.1.4 Kunskapsväg	5
2.1.5 Lärandeprofilerna	5
2.2 Studier av Richardson och King samt Philbin m.fl.	6
2.3 Perrys forskning om mäns kunskapssyn	6
2.4 Baxter Magoldas modell över kunskapssyn och studiemönster	7
2.5 Distans- eller relationsorienterat förhållningssätt	7
2.6 Forskning av Severiens och Ten Dam	8
2.7 Mäns och kvinnors kommunikation	8
2.8 Könets betydelse i universitetsstrukturen	8
2.9 Generella mönster	9
3. OM STUDERANDES SYN PÅ SOCIONOMUTBILDNINGEN	10
3.1 Elofssons enkätundersökning	10
3.2 Kullbergs studie om ”avhoppare”	10
3.3 Högskoleverkets utvärderingar	11
3.4 Generella mönster	11
4. METOD	12
4.1 Val av metod	12
4.2 Litteratur- och materialanskaffning	12
4.3 Urval	13
4.4 Intervjuerna	13
4.5 Intervjubearbetning	13
4.6 Tolknings- och analysförfarande	14

4.7 Förförståelse	16
4.8 Etiska överväganden	16
4.9 Undersökningens begränsningar	17
5. RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS.....	19
5.1 Kunskapens källa	19
5.1.1 Skola och annan formell utbildning	19
5.1.2 Livet som skola	20
5.1.3 Integrerade	21
5.2 Kunskapsinriktning	22
5.2.1 Teoretiskt inriktade	22
5.2.2 Praktiskt inriktade	23
5.2.3 Integrerade	25
5.3 Kunskapsorientering	26
5.3.1 Distansorienterat förhållningssätt	26
5.3.2 Relationsorienterat förhållningssätt	28
5.3.3 Integrerade	30
5.3.4 Ett förändrat förhållningssätt till kunskap.....	31
5.4 Kunskapsväg	31
5.4.1 Yttre kunskapsvägar.....	31
5.4.2 Inre kunskapsvägar	32
5.4.3 Integrerade	33
5.5 Syn på socionomutbildningen	34
5.5.1 Personlig utveckling och att finna en identitet som socionom.....	34
5.5.2 Låga krav, ostrukturerat och "flummigt"	35
5.5.3 Lärarnas pedagogiska förmåga	36
5.5.4 Praktikmomenten samt integreringen mellan teori och praktik	36
5.5.5 Att vara man på socionomutbildningen	37
6. SLUTDISKUSSION.....	38
REFERENSLISTA	42
BILAGOR	
Bilaga I: Brev till män på socionomutbildningen	
Bilaga II: Fakta om intervjupersonerna	
Bilaga III: Intervjuguide	
Bilaga IV: De sexton lärandeprofilerna	
Bilaga V: Intervjupersonernas kompletta lärandeprofiler	

1. INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE

Det har i tidigare studier påvisats skillnader mellan hur kvinnor och män ser på och tillägnar sig kunskap inom skola och formell utbildning (se bl.a. Richardson & King 1991, Baxter Magolda 1992, Severiens & Ten Dam 1994, Philbin m.fl. 1995, Severiens & Ten Dam 1998 samt Slotte m.fl. 2001). I en doktorsavhandling vid Örebro universitet undersöktes tjugosju kvinnliga socionomstuderandes kunskapssyn och lärandestrategier¹ (Hellertz 1999). De studerande vid landets socionomutbildningar utgörs till ca 85 % av kvinnor (Högskoleverket 2003:16). Det kan av flera skäl vara angeläget att få fler män intresserade av att söka sig till och fullfölja studier vid socionomutbildningen. Sådana skäl kan t.ex. vara betydelsen av att kunna erbjuda klienter kontakt med såväl kvinnliga som manliga socialsekreterare, behandlare och kuratorer m.fl. yrkesgrupper. Vikten av att locka fler män till socionomutbildningen konstateras även i en utvärdering av landets socionomutbildningar (Högskoleverket 2000:10). Undervisningen på socionomutbildningen och särskilt inom utbildningens huvudämne socialt arbete, påverkar det praktiska sociala arbetet som utövas på fältet. De studerandes syn på socionomutbildningen med huvudämnet socialt arbete i fokus, samt deras syn på kunskap och lärande, är sammankopplat även med det praktiska sociala arbetet. Den kunskap som de studerande har tillägnat sig efter genomgången utbildning, hur de värderar och förhåller sig till denna kunskap respektive hur de tillägnar sig den, är intressanta infallsvinklar för det sociala arbetet i ett helhetsperspektiv. De socionomstuderandes synpunkter avseende utbildningen kan leda till förändringar av utbildningen, och därmed utvecklas det sociala arbetet i sin helhet.

Ämnesområdet manliga socionomstuderandes syn på kunskap och lärande är utifrån dessa aspekter relevant för både socionomutbildningen och för socialt arbete i teori och praktik. Den här studien ingår som en del i ett forskningsprojekt omkring socionomstuderandes syn på kunskap, lärande, sig själva som lärande och hur de lär för att få kunskap – med det övergripande syftet att få till stånd en diskussion kring akademisk professionsutbildnings didaktik² och i synnerhet det sociala arbetets didaktik. Min forskning utgör ingen grundforskning. Jag använder mig av redan befintliga begrepp och en tanke- och analysmodell över lärandeprofiler som utarbetats i den tidigare nämnda avhandlingen om kvinnliga socionomstuderandes kunskapssyn och lärandestrategier (Hellertz 1999). Min utgångspunkt bör i och med detta ses som ”färgad” av bl.a. modellen över lärandeprofiler och av den övriga forskning inom ämnesområdet som jag tagit del av. Detta har i högsta grad avgjort vilka perspektiv jag lagt på de fenomen som jag studerat. Uppsatsens bidrag kan förhoppningsvis bestå i att tillföra ny och specifik kunskap om de intervjuade manliga socionomstudenternas kunskapssyn, deras användning av lärandestrategier³ samt deras syn på socionomutbildningen. Hellertz planerar att jämföra uppsatsens resultat med slutsatserna från

¹ Begreppet ”lärandestrategier” används av Hellertz (1999:319) i betydelsen: alla de förhållningssätt, tekniker och metoder som studerande utnyttjar för att klara sina studier. Begreppet ”lärandestrategier” används synonymt med begreppet ”kunskapsväg”. Begreppen används på detta sätt även i denna uppsats.

² Hellertz (1999:317f) refererar till Blankertz (1987) som skriver att termen didaktik härstammar från det grekiska ordet ”didáskein” vilket betyder lära ut, undervisa, analysera, bevisa. Hellertz redogör vidare för att didaktik omfattar vad som sker i klassrum och lärosalar och handlar om varför, vad och hur undervisning bör bedrivas. Hon refererar angående detta förutom till Blankertz (1987) också till Vernersson (1989).

³ Jag vill reservera mig för uppfattningen att det skulle finnas något som kan beskrivas som *mäns* kunskapssyn respektive användning av lärandestrategier. Män är olika och uppsatsen syftar inte till att fastna i något essentialistiskt synsätt där det slås fast att män är respektive lär på något visst sätt. Jag utgår dock från antagandet att det kan finnas gemensamma drag hos *män som grupp* vad gäller kunskapssyn och lärandestrategier, och som de verkar ha utvecklat i större utsträckning och på ett annat sätt än vad *kvinnor som grupp* verkar ha gjort.

sin avhandling, samt ytterligare diskutera socionomutbildningens didaktik utifrån ett könsperspektiv. Detta utgör motivet till valet av den utgångspunkt för analys som presenteras i undersökningen.

1.1 Syfte

Huvudsyftet med studien är att undersöka femton manliga socionomstuderandes kunskapssyn och användning av lärandestrategier. Ett delsyfte är att undersöka de intervjuade männens syn på socionomutbildningen.

1.2 Frågeställningar

- Varifrån får eller hämtar de intervjuade manliga socionomstudenterna sina kunskaper?
- Vilka kunskaper är viktiga för dem och vad vill de använda sina kunskaper till?
- Hur förhåller sig de intervjuade männen till sina egna och andras kunskaper?
- Vilka strategier använder de sig av för att lära sig och för att få kunskap?
- Hur ser de intervjuade männen på socionomutbildningen och vilka förslag har de avseende förändringar av utbildningen?

1.3 Avgränsning

Undersökningen bygger på intervjuer med femton manliga socionomstuderande, och kan således inte göra anspråk på att presentera resultat som kan generaliseras i statistisk bemärkelse. Analysen av intervjumaterialet sker utifrån den tanke- och analysmodell över lärandeprofiler som Hellertz (1999) utvecklat, samt utifrån viss övrig forskning om kunskapssyn och lärande respektive om socionomstuderandes syn på socionomutbildningen. Den könsmedvetna pedagogiska forskningen har fokuserats. Den forskning som presenteras i uppsatsens andra och tredje kapitel kan inte betraktas som någon totalundersökning av litteraturen och forskningen inom ämnesområdet. Inga jämförelser görs mellan kvinnliga och manliga socionomstuderandes kunskapssyn och användning av lärandestrategier. Detta kommer att göras i senare studier. De analyser och jämförelser som görs fokuserar på forskning om mäns lärande. Aspekter som intervjupersonernas ålder, klasstillhörighet och civilstånd utelämnas ur resonemanget. Det skulle ha varit intressant och givande att inbegripa dessa perspektiv i studien eftersom de hade kunnat bidra med mer nyanserade analyser. P.g.a. brist på tid och utrymme har jag dock blivit tvungen att välja bort dessa perspektiv. Risken med att inbegripa dem hade varit alltför ytliga resonemang. Jag väljer att ändå redovisa mer ingående fakta om intervjupersonerna i bilaga II samt att redovisa vem som säger vad i resultatredovisningen för att möjliggöra senare jämförelser. Fokus för studien är de intervjuades kunskapssyn, användning av lärandestrategier samt syn på socionomutbildningen. I intervjuerna har fler områden behandlats som t.ex. barndom, arbetslivserfarenheter, självbild och självkänsla, vilka således inte behandlas i denna undersökning. I avsnittet kunskapsväg går jag, för att ytterligare beskära studiens fokus, inte in på det som försvårar männens lärande, vilket Hellertz (1999) gjorde in sin avhandling. I avsnittet om de intervjuades syn på socionomutbildningen uttalar sig männen om utbildningen i sin helhet. Huvudämnet socialt arbete utgör en betydande del av utbildningen, och bör därför ses som centralt i diskussionen.

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsens andra kapitel handlar om kunskapssyn och lärande. Den tanke- och analysmodell över lärandeprofiler som kommer att användas i analysen av intervjuerna presenteras där, liksom viss övrig forskning inom ämnesområdet. I kapitel tre presenteras viss forskning kring socionomstuderandes syn på socionomutbildningen. Kapitel fyra utgör metodkapitlet. Där

redogörs för metodval, litteratur- och materialanskaffning, urval, intervjuernas genomförande, intervjubearbetning, tolknings- och analysförfarande, förståelse och etiska överväganden. Slutligen diskuteras i metodkapitlet undersökningens begränsningar. I det femte kapitlet presenteras resultat och analys i fem olika avsnitt: kunskapens källa, kunskapsinriktning, kunskapsorientering, kunskapsväg samt syn på socionomutbildningen. Slutdiskussion med förslag till fortsatt forskning utgör uppsatsens sjätte kapitel, vilket åtföljs av en referenslista samt fem bilagor.

2. OM KUNSKAPSSYN OCH LÄRANDE

Nedan presenteras först en tanke- och analysmodell över lärandeprofiler. För att läsaren ska kunna göra en mer samlad bedömning av modellen beskrivs också kortfattat hur den utarbetades. Därefter redogörs för ett antal studier om kunskapssyn och lärande. Tillsammans utgör modellen och forskningen som presenteras i detta samt i nästkommande kapitel, utgångspunkt för analys i denna studie.

2.1 En tanke- och analysmodell över lärandeprofiler

Hellertz' (1999:277ff, 290f) tanke- och analysmodell över lärandeprofiler syftar till att synliggöra och problematisera mångfald och nyanser gällande kunskapssyn och lärandestrategier och utgör en slags förståelsemodell på väg mot en teori. Det övergripande syftet med modellen är att i förlängningen kunna bidra till att utveckla akademisk professionsutbildnings didaktik, och i synnerhet socionomutbildningens och det sociala arbetets didaktik. Modellen har utvecklats av Hellertz dels utifrån den forskning om kunskapssyn och lärande som hon presenterar i sin avhandling och dels utifrån analysen av de tjugosju kvinnliga socionomstuderandes berättelser, som utgör empirin i avhandlingen. Modellen är också inspirerad av Hellertz' mångåriga undervisningserfarenheter av såväl kvinnor som män på socionomutbildningen i Örebro (Hellertz 2003).

Hellertz (1999:148) utarbetade modellen på följande sätt: Intervjumaterialet systematiserades genom att mönster och tendenser söktes i intervjuutskriften. Detta arbete utmynnade tillsammans med teoristudierna i en strukturering av fyra olika kunskapsdimensioner som fick utgöra huvudkategorier: *kunskapens källa*, *kunskapsinriktning*, *kunskapsorientering* och *kunskapsväg*. Utifrån de fyra kunskapsdimensionerna kunde Hellertz (1999:278ff) under analysarbetet se vissa återkommande mönster vilka redovisas nedan i 2.1.1-2.1.4. Vad gäller kunskapens källa tenderade de intervjuade kvinnorna t.ex. att antingen se skola och utbildning som en viktig källa till kunskap, eller också livet och livserfarenheter. Liknande "motpoler" kunde även urskiljas i intervjumaterialet gällande de andra kunskapsdimensionerna. Därför formulerades två kategorier i alla de fyra kunskapsdimensionerna. I dimensionen kunskapsorientering var "motpolerna" till skillnad från i de andra kunskapsdimensionerna, givna på förhand. Hellertz hade där inspirerats av de teoretiska referensramar som hon tagit del av (bl.a. Belenky m.fl. 1986, Clinchy 1990 samt Baxter Magolda 1992) och utgått från begreppen "distans" kontra "närhet". Dessa begrepp var således inget som utkristalliserades först i bearbetningen av intervjuutskriften. Redan i intervjuerna togs de upp i frågeställningar och genom påståendekort (se intervjuguiden i bilaga III fråga 44) som visades upp för intervjupersonerna i syfte att ta reda på om de i huvudsak hade ett distansorienterat eller ett relationsorienterat förhållningssätt till kunskap och lärande.

Hellertz (1999:278f) presenterar de olika kunskapsdimensionerna med hjälp av en slags glidande skala mellan de båda ytterligheterna. Då det gäller kunskapens källa ligger uppfattningen att man i huvudsak får sina kunskaper genom skolan längst till vänster på skalan. "Motpolen", d.v.s. att man i huvudsak hämtar kunskapen från livet, ligger längst till

höger. Hellertz poängterar att de intervjuade kvinnorna kunde befinna sig nära mittstrecket mellan de båda ytterligheterna och att de därmed färgades starkt även av motsatt tendens. De kunde också befinna sig långt ut på skalan och då karakteriseras mer extremt av den ena eller andra ytterligheten. Hon påpekar också att kategoriseringarna inte bör ses som fasta eller statiska. De förändras sannolikt under olika livsfaser eller vid olika typer av studieuppgifter. För att undersöka en sådan förändring krävs mer ingående studier. Nedan redogörs för de olika kunskapsdimensionerna med de olika kategorierna eller "motpolerna" mer ingående.

2.1.1 Kunskapens källa

Hellertz (1999:158, 278f) beskriver att kunskapsdimensionen kunskapens källa handlar om varifrån man huvudsakligen får eller hämtar sina kunskaper, och består som tidigare nämnts av de två ytterligheterna *skola* och *livet*.

- Kunskap hämtas i första hand från skola och utbildning.

Kategorin skolan innefattar inhämtande av kunskap från de moment i lärandet som brukar ske i skolan, t.ex. genom föreläsningar, lektioner, facklitteratur och lärare. Intresse finns för att vidareutbilda sig och t.ex. gå D-kurs och forskarutbildning.

- Kunskap hämtas i första hand från livet och livserfarenheter.

Kategorin livet innefattar inhämtande av kunskap genom bl.a. vardagserfarenheter, arbetslivserfarenheter, familj och vänner, skönlitteratur och massmedia, d.v.s. allt som inte har med skolan att göra.

2.1.2 Kunskapsinriktning

De två "motpoler" som framkom i denna kunskapsdimension var *teori* kontra *praktik* (Hellertz 1999:158, 279f). Denna kunskapsdimension belyser i huvudsak vilka kunskaper man anser är viktiga och vad man vill använda sina kunskaper till.

- Kunskap syftar huvudsakligen till teoretisk förståelse och förklaring.

Denna kategori innefattar nyckelbegrepp som teoretiskt ställningstagande, teoretisk medvetenhet och intellektuell förståelse. Kunskapsbehovet är således kognitivt och intellektuellt inriktat. Den kunskap som eftersträvas är "vad"- och "varför"-kunskap.

- Kunskap syftar huvudsakligen till handlande och praktiskt arbete.

Den här kategorin innefattar ett mer praktiskt eller nyttoinriktat kunskapsbehov. Den kunskap som anses betydelsefull och användbar är "hur"-kunskap.

2.1.3 Kunskapsorientering

Hellertz (1999:150, 158, 280) menar med dimensionen kunskapsorientering det sätt på vilket man förhåller sig till sina egna och andras kunskaper. De två "motpolerna" utgörs som ovan nämnts av de teoriförankrade begreppen *distans* och *närhet*.

- I förhållningssättet till kunskap är kritiskt tänkande, distans och objektivitet viktigt. Genom argumentation och disputation⁴ kan kunskap prövas och utvecklas.
- I förhållningssättet både till kunskap och till den andra personen i en interaktion är närhet och relationer viktigt. För att nå kunskap och förståelse gäller det att tränga in i den andres utgångspunkter och perspektiv. Lyssna aktivt på vad den andre har att säga och försöka sätta sig in i hur den andre tänker, resonerar och känner. Kunskap prövas

⁴ Hellertz (1999:337) förklarar begreppet disputation genom att referera till Norstedts latinsk-svenska ordbok från 1998 där det beskrivs att disputation härrör från det latinska ordet "disputo" vilket betyder vetenskapligt samtala, klargöra, i dialogform undersöka. Hellertz hänvisar vidare till Norstedts ordbok från 1990 där det framgår att disputation innebär att hetsigt diskutera, många gånger med syftet att tysta samtalspartnern istället för att övertyga denne om ens egen ståndpunkt. Hellertz skriver att även i Prismas nya uppslagsbok från 1993 förklaras disputation med att häftigt diskutera, och i Svenska Akademiens ordlista från 1998 anges betydelsen tvista.

och utvecklas genom samtal, dialoger och relationer. Enligt detta synsätt finns det ingen möjlighet att vara objektiv.

2.1.4 Kunskapsväg

Denna kunskapsdimension handlar enligt Hellertz (1999:158, 280ff) om vilka strategier man använder sig av för att lära sig och för att få kunskap. Hellertz fann i huvudsak två olika ytterligheter inom denna kunskapsdimension, som hon kallar för *yttre* respektive *inre*.

- Kunskap finns utanför en. Kunskap förmedlas av olika experter. Kunskap inhämtas från dessa experter genom lyssnande, frågande och observerande, memoreras och kan kontrolleras.

De som i huvudsak visade sig använda sig av en yttre kunskapsväg sökte kunskap hos utomstående personer som lärare, experter, forskare eller yrkesverksamma på fältet samt bl.a. i litteratur. Dessa personer såg det som väsentligt att först hitta kunskapen "där ute" och därefter metodiskt memorera den så fullständigt som möjligt. De ville dessutom att någon annan skulle bedöma den egna kunskapen och ge feedback.

- Kunskap finns inom en. Viktiga kunskapsvägar utgörs av känsla och intuition. En inspirerande lärandesituation och duktiga lärare kan ge vägledning för att medvetandegöra och utveckla den inre kunskapen, ge ord till det man redan vet.

Hellertz innefattar bl.a. intuition, upplevelser, erfarenheter och känslor som inre kunskapsvägar. Genom lyssnande, läsande och då man t.ex. tittar på film kan man finna ord till det man redan kan och få bekräftelse av tidigare kunskaper och livserfarenheter. Både den som i huvudsak använder sig av yttre kunskapsvägar och den som använder sig av inre kan använda sig av bl.a. TV, film och föreläsare för att få kunskap, men då dessa förmedlar kunskap utgör de en yttre väg och då de bekräftar tidigare vetskap utgör de en inre väg.

2.1.5 Lärandeprofilerna

En kombination av de fyra kunskapsdimensionerna med de åtta ytterlighetskategorierna ger sexton lärandeprofiler (se bilaga IV). Extremerna i denna teoretiska modell är den relationsorienterade praktikern⁵ och den distansorienterade teoretikern⁶ (Hellertz 1999:281ff). Hellertz (1999:284) fann att de sexton olika varianterna av lärandeprofiler skulle komma att bli för svåra att hantera analysmässigt och koncentrerade sig därför efter det att hon kategoriserat alla intervjupersoner i någon av de sexton lärandeprofilerna på två av kunskapsdimensionerna, nämligen kunskapsinriktning och kunskapsorientering. Hon skapade i och med detta fyra stora grupper av lärandeprofiler där varje grupp består av fyra närbesläktade profiler i vilka de två dimensionerna kunskapsinriktning och kunskapsorientering är desamma. Intervjupersonernas uttalanden kategoriserades således slutligen i någon av dessa fyra grupper som benämns: *relationsorienterade praktiker*, *relationsorienterade teoretiker*, *distansorienterade praktiker* och *distansorienterade teoretiker*. I vissa fall fann Hellertz (1999:287ff) att intervjupersonen låg precis mitt emellan de båda ytterligheterna i en eller flera kunskapsdimensioner. I de fall detta inträffat har hon valt att kalla personens lärandeprofil för delvis eller totalt *integrerad*. Modellen över lärandeprofiler kan ses som begränsad eftersom den inte rymmer alla varianter. Hellertz har valt att beskriva en del udda lärandeprofiler (de totalt eller delvis integrerade) för de personer som detta krävts för, utanför modellen. Hon anser att detta var ett bättre alternativ än att lägga till ytterligare en dimension (integrerad) till den befintliga tanke- och analysmodellen, eftersom den då skulle bli för komplicerad att hantera.

⁵ Har i huvudsak livet som kunskapsskälla, praktik som kunskapsinriktning, närhet som kunskapsorientering och använder sig av inre kunskapsvägar (Hellertz 1999:281ff).

⁶ Har huvudsakligen skolan som kunskapsskälla, teori som kunskapsinriktning, distans som kunskapsorientering och använder sig av yttre kunskapsvägar (Hellertz 1999:281ff).

2.2 Studier av Richardson och King samt Philbin m.fl.

Ett flertal studier fokuserar kunskapssyn och lärandestrategier. De flesta av dem tar dock inte hänsyn till kön utan presenterar allmänna resultat. I det följande fokuseras den könsskillnaden pedagogiska forskningen och redogörelsen inriktas på män. Genom att även redovisa de skillnader⁷ som påvisats könen emellan, framträder mäns sätt att se på kunskap och att lära tydligare. Jag gör inga sådana jämförelser senare men väljer att redovisa forskningsresultaten för att de verkar förtydligande.

Flera studier påvisar skillnader mellan hur kvinnor och män lär och hur de ser på kunskap. Richardson och King (1991:363) skriver t.ex. att kvalitativa studier visar på könsskillnader inom högre utbildning⁸. Kvinnor och män använder sig av olika sätt att närma sig lärande och det sker en delvis olik intellektuell utveckling hos dem. Kvantitativa metoder har inte i lika stor utsträckning kunnat visa samma könsbundna resultat. Philbin m.fl. (1995:485ff) har genom en enkätundersökning med 45 kvinnor och 25 män påvisat skillnader i kunskapssyn och lärande könen emellan. Författarna skriver att generellt använder sig män av sådana lärandestilar som uppmuntras och används inom traditionella undervisningsformer såsom abstraktion, logiskt tänkande, användandet av seendet som kunskapsväg och en betoning av det teoretiska och analytiska, inte praktisk tillämpning.

2.3 Perrys forskning om mäns kunskapssyn

Perry forskade i USA i slutet av 1960-talet kring studenters kunskapssyn och lärande över tid. Hans utvecklingsstudie har blivit en viktig grundforskning som inspirerat senare studier i ämnesområdet. Perrys (1970:16) studie inbegriper Harvardstudenter i 19-20 års ålder som intervjuades återkommande varje år under deras fyra år långa collegeutbildning. Utifrån det som framkom under intervjuerna konstruerade Perry ett schema över intellektuell och moralisk utveckling. Slutsatserna bygger enbart på intervjuerna med de manliga studenterna på Harvard, de 28 kvinnor som också intervjuades uteslöts ur studien.⁹ Således visar Perrys schema 112 mäns sätt att se på kunskap över tid. Studenten ser enligt Perry (1970:9f, 57ff) först på sig själv och omvärlden i termer av svart/vitt, rätt/fel o.s.v. Studenten är då beroende av auktoriteter som kan lära ut "sanningen" och förhåller sig passiv i lärandesituationerna. Studenten övergår därefter till att känna osäkerhet och komplexitet. Världen är mer komplicerad än vad den först uppfattats som. Kanske har inte auktoriteterna alltid rätt – tillvaron kan ju betraktas utifrån många perspektiv. Studenten lämnar i och med detta kritiska ställningstagande beroendet till yttre auktoriteter och skapar en egen kunskapssyn. Så småningom nås insikten att all kunskap är relativ och kontextuell och en analytisk förmåga utvecklas. När den manlige studenten har nått denna kunskapsnivå kan han inse att kunskap inte är oföränderlig, absolut eller given utan föränderlig, kontextberoende och konstruerad.¹⁰

⁷ I ett sådant här sammanhang där skillnader betonas mellan mäns och kvinnors sätt att se på kunskap och lära sig tycker jag att det är viktigt att klargöra att denna studie inte handlar om att fokusera *studieresultat*, utan *studiesätt*. Det handlar alltså inte om att ta reda på vilka lärandestrategier som är mest effektiva, d.v.s. hur bra man lyckas med sina studier.

⁸ Begreppet "högre utbildning" används i denna uppsats i betydelsen akademisk utbildning på college, högskola och universitet.

⁹ Belenky m.fl. (1986:9ff) frågade Perry om varför. Hans svar var att de kvinnliga studenternas svar var "för svåra att tolka".

¹⁰ Clinchy och Zimmerman (1985) samt Belenky m.fl. (1986) fann att Perrys schema inte stämde in på de kvinnliga studerande som de byggde sina teorier om lärande på. De kvinnliga studenterna visade sig i många fall ha svårt för att *internalisera* en sådan sistnämnd kunskapssyn och att tillägna sig ett eget självständigt sätt att tänka. De menar att det traditionella akademiska systemet som byggts upp utifrån manliga strukturer, normer och sätt att se på kunskap och lärande, försvårar för kvinnor att nå ett självständigt förhållningssätt till kunskap.

2.4 Baxter Magoldas modell över kunskapssyn och studiemönster

Baxter Magolda presenterar i en studie från 1992 skillnader mellan mäns och kvinnors kunskapssyn och studiemönster. I utvecklingsstudien, som omfattar både kvalitativa intervjuer och frågeformulär, ingick från början 101 slumpvis utvalda studenter som påbörjade college 1986. Studien pågick under fem år och inbegrep det sista året 33 män och 37 kvinnor (Baxter Magolda 1992:401f). Baxter Magolda utvecklade genom sin forskning om studenternas lärande en modell som består av fyra olika sätt att se på kunskap och inom varje sådan kategori två olika sätt att tillägna sig kunskap, d.v.s. studiemönster. De fyra olika varianterna benämns *ett absolut vetande* ("Absolute Knowing" – kunskap är absolut och säker), *ett övergångsvetande* ("Transitional Knowing" – kunskap ses som delvis säker och absolut, delvis osäker och kontextberoende, auktoriteter har inte alltid rätt), *ett oberoende vetande* ("Independent Knowing" – det finns ingen sann eller absolut kunskap, du bestämmer själv vad som är sant och vad som är falskt) och *ett kontextuellt vetande* ("Contextual Knowing" – kunskap är kontextberoende och det oberoende tänkandet ses som mest värdefullt, kunskap är i grunden osäker och därför måste olika perspektiv jämföras och värderas utifrån bevis) (Baxter Magolda 1992:30). Baxter Magolda (1998:351) skriver att hennes teoretiska modell identifierar antaganden om kunskapens natur, gränser och rimlighet, vilket i sin tur formar strukturen för olika former av kunskapssyn och studiemönster. Modellen är inspirerad av tidigare studier av andra forskare som t.ex. Perrys forskning från 1970 (Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:328) samt forskning av Belenky m.fl. från 1986 (Hellertz 1999:113).

Baxter Magoldas resultat visar att män i gruppen "Absolute Knowers" inte så ofta har ett studiemönster som kännetecknas av ett lyssnande och mottagande förhållningssätt, vilket kvinnor oftast har, utan ett förhållningssätt som inbegriper talande, argumenterande, ifrågasättande av läraren och uttryckande av egna åsikter (*mastering pattern*). De försöker på detta sätt kontrollera studie- och inläringssituationen (Baxter Magolda 1992:73ff). Män som kategoriseras in i gruppen av "Transitional Knowers" inriktar sig gärna mot säkra fakta, logik och experter och ser medstudenter som en tillgång i argumentation och kreativitet, men inte som några man i någon större utsträckning samarbetar med eller delar med sig av sina egna tankar till (*impersonal pattern*) vilket de kvinnliga studenterna i större utsträckning gör (Baxter Magolda 1992:103ff). Manliga studenter i gruppen "Independent Knowers" visar sig ha svårt för att uppmärksamma och ta till sig andras perspektiv, detta har kvinnorna lättare för. Männerna tycker mer om individuellt arbete med egna mål och strategier för att nå dessa mål än att samarbeta (*individual pattern*) (Baxter Magolda 1992:136ff). De studenter som kategoriseras in i gruppen "Contextual Knowers" är få och kännetecknas av ett oberoende tänkande och en mer nyanserad kunskapssyn, i denna kategori framkommer inga könsskillnader (Baxter Magolda 1992:168ff). Andra forskare har med hjälp av kvalitativa intervjuer med 17 män och 36 kvinnor samt med hjälp av frågeformulär till 251 kvinnor och 181 män i holländsk "Secondary adult education" bekräftat Baxter Magoldas resultat, d.v.s. att de flesta av männen använder sig av "mastering"-, "impersonal"- och "individual patterns" (Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Resultatet från undersökningen med frågeformulär visar dock att könsskillnader inte framkommer lika tydligt och i alla avseenden gällande studiemönstren (Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:337).

2.5 Distans- eller relationsorienterat förhållningssätt

Hellertz (1999:112f, 338) refererar till Mansfield och Clinchy (1992) som i sina studier kring lärande påvisar att de manliga studenterna finner det stimulerande med debatt och argumentation samt generellt har svårt för att ta till sig andras perspektiv. Männerna är sammanfattningsvis mer distansorienterade än relationsorienterade i sitt förhållningssätt till

kunskap och lärande, vilket enligt Hellertz (1999:357) framkommer även i studier av Miller (1976) och Chodorow (1988). Det bör dock påpekas att forskarna i sina studier även fann relationsorienterade män och distansorienterade kvinnor. I en annan studie av Clinchy (1990:70f) beskrivs också att manliga studenter har större benägenhet att inta ett distansorienterat förhållningssätt och att kvinnor i större utsträckning använder sig av ett relationsorienterat förhållningssätt, och därmed hellre tänker *med* någon än *mot* någon. Gilligan (1982:165ff) visar i sin forskning liknande resultat, nämligen att män tenderar att handla utifrån det hon kallar "en rättvis-e-etisk grund" vilket betyder att de i sina ställningstaganden styrs av principer, rättvisa, sanning, objektivitet och distansering. I "den omsorgsetiska grunden" präglas förhållningssättet istället av omsorg och medkänsla inför andra människor, att värna om relationer. Män tenderar således att handla utifrån det förstnämnda perspektivet och kvinnor utifrån det sistnämnda.

2.6 Forskning av Severiens och Ten Dam

Severiens och Ten Dam (1994:487ff) presenterar en kvantitativ meta-analys¹¹ över tjugosex studier som har fokuserat kvinnors och mäns lärande. Syftet med studien var att ta reda på om män och kvinnor använder sig av olika lärandestrategier och i så fall beskriva vad skillnaderna består i. Följande resultat framkommer i undersökningen (Severiens & Ten Dam 1994:492f): Män tenderar att vara aktiva i lärandeprocessen, d.v.s. talar och ifrågasätter till skillnad från de mer tysta kvinnliga studerande. Männerna intresserar sig för betyg och studerar i huvudsak inte för lärandets skull utan för att få höga omdömen och kunna skaffa sig ett jobb. Kvinnorna visar istället intresse och motivation för lärandet för själva lärandets skull. Männerna visar i större utsträckning än kvinnorna en konkurrens- eller tävlingsinriktning. Männerna betonar ofta vikten av logisk analys och att memorera fakta. De har lättare än kvinnorna att tänka abstrakt.

2.7 Mäns och kvinnors kommunikation

Tannen (1992:26ff, 133, 142) finner i sin forskning kring mäns och kvinnors kommunikation att män inte så ofta ställer frågor i inlärningsituationer utan att de hellre kommer med uttalanden och testar påståenden. Om männen ställer frågor hotas den hierarkiska ordningen, den som frågar anses vara mindre kunnig och är därmed underordnad. Män ifrågasätter och utmanar hellre medan kvinnor instämmer och håller med. Den "hårda" faktaorienterade kunskapen värderas högt av de flesta män, och de kan visa upp sina kunskaper och "briljera" med dem för att positionera sig. Män känner sig till skillnad från kvinnor generellt avspända när de framför egna åsikter och talar inför grupper, de vill dock gärna att någon lyssnar och bekräftar dem då de gör detta.

2.8 Könets betydelse i universitetsstrukturen

Börjeson och Meyer (1997:2ff) har genom kvalitativa intervjuer med 19 kvinnliga och 16 manliga studenter inom humaniora och samhällsvetenskap på Stockholms universitet undersökt könets betydelse i universitetsstrukturen. De har bl.a. fokuserat på hur studenterna upplever studierna och vad de anser att vetenskaplighet är. I undersökningen framkommer följande resultat (Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff, 65ff): Männerna tycker till skillnad från kvinnorna att de klarar sig bra verbalt och att de ges tillfälle att uttrycka sina åsikter. Kvinnorna tycker att männen är bra på att "briljera" med sina kunskaper, vilket leder till att de själva inte vågar prata av rädsla för att verka okunniga eller dumma. Männerna uttrycker till skillnad från kvinnorna tillit till, önskan om och förmåga till att uppnå en viss nivå av

¹¹ Meta-analys syftar enligt Severiens och Ten Dam (1994:494) till att integrera forskningsresultat från multipla studier på ett och samma forskningsobjekt.

objektivitet inom vetenskapen. Både kvinnor och män uttrycker uppfattningen att kön påverkar förhållningssätt i lärandesituationer på universitetet. Männerna uttrycker en medvetenhet om att det akademiska lärandet kräver en förmåga att ta för sig, verbalt uttrycka sig och att kunna hävda sig i debatter, något som de tror att de flesta män har lättare för än de flesta kvinnor. Kvinnorna uttrycker en medvetenhet om att de är missgynnade av strukturen inom universitetet, även om de får möjlighet att uttrycka sig bemöts de ofta med ignorans och tystnad. Hellre än att försöka göra sig hörda bland människor som inte lyssnar, så väljer kvinnorna att vara tysta.

2.9 Generella mönster

Den forskning om kunskapssyn och lärande som presenterats ovan är begränsad i sin omfattning. För att kunna erbjuda läsaren en så bred inblick över forskningsfronten som möjligt har både kvalitativa och kvantitativa studier redovisats. De båda forskningsansatserna har i detta fall verkat medföra skillnader i forskningsresultat, de kvalitativa studierna har i större utsträckning än de kvantitativa kunnat påvisa könsskillnader avseende kunskap och lärande, och dessutom kunnat nyansera dem bättre (se Richardson & King 1991:363 samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:337). Det sistnämnda kan anses naturligt om man betraktar de båda forskningsansatsernas syften och metodologiska förhållningssätt. Två studier sträcker sig över en längre tid, fyra år (Perry 1970) respektive fem år (Baxter Magolda 1992). I de flesta av studierna har relativt många respondenter deltagit, detta gäller även de mer kvalitativt inriktade. Nyare forskning som bedrivits under senare delen av 1990-talet och framåt har prioriterats, men även äldre "pionjärforskning" som Perrys studie från 1970 har redovisats.

Det finns flera beröringspunkter mellan de teoretiska modeller rörande kunskapssyn som Perry (1970:9f, 57ff) och Baxter Magolda (1992:30) presenterat. Studentens kunskapssyn är först inriktad på dikotomier som sant/falskt, rätt/fel och man förlitar sig helt och hållet på det som läraren lär ut. Studenten börjar dock så småningom ifrågasätta den givna, sanna kunskapen som auktoriteten lär ut och inse att världen och kunskapen är mer komplex än så. Studentens kunskapssyn övergår till att omfatta komplexitet, relativitet, kritiskt ställningstagande och oberoende. Ett abstrakt och analytiskt tänkande börjar ta form inom studenten. Mäns betoning av detta sistnämnda framkommer i studier av Severiens och Ten Dam (1994:492f) samt Philbin m.fl. (1995:485ff).

Sammanfattningsvis pekar mycket av den ovan presenterade forskningen åt samma håll. Något som framkommer i nästan alla studier är mäns intresse för och förmåga till debatt, argumentation, kritiska ställningstaganden och ifrågasättanden (Baxter Magolda 1992:73ff, Mansfield & Clinchy 1992 ref. i Hellertz 1999:112f, Tannen 1992:26ff, 133, 142, Severiens & Ten Dam 1994:492f, Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff, 65ff, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Männerna är inte rädda för att uttrycka sina åsikter. Något annat som synliggörs i flera av studierna är att sanning, säkra fakta och logisk analys betonas som viktigt av män (Baxter Magolda 1992:103ff, Tannen 1992:26ff, 133, 142, Severiens & Ten Dam 1994:492f, Philbin m.fl. 1995:485ff, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Något som visar sig vara typiskt kännetecknande för mäns lärande är att de ofta intar ett distansorienterat förhållningssätt till kunskap och till lärande och att de har svårt för att ta till sig andras perspektiv (Miller 1976 ref. i Hellertz 1999:357, Chodorow 1988 ref. i Hellertz 1999:357, Clinchy 1990:70f, Baxter Magolda 1992:136ff, Mansfield & Clinchy 1992 ref. i Hellertz 1999:112f, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). De utmanar hellre medstudering och lärare genom ifrågasättanden och kritiska

ställningstaganden, än att hålla med och värna om goda relationer (Gilligan 1982:165ff samt Tannen 1992:26ff, 133, 142). Konkurrens, att tävla och förmågan att "briljera" med sina kunskaper är något som verkar stimulera många män enligt flera olika studier (Baxter Magolda 1992:136ff, Tannen 1992:26ff, 133, 142, Severiens & Ten Dam 1994:492f, Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Dessutom visar män enligt ett par studier intresse för att uppnå objektivitet (Gilligan 1982:165ff samt Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff).

De generella mönster som framträder i flera av de studier om mäns lärande som presenterats är således intresse för att abstrahera och teoretisera, ett analytiskt förhållningssätt, objektivitet, säkra fakta, logisk analys, kritiskt förhållningssätt, debatt, argumentation, ifrågasättanden, distansorienterat förhållningssätt till kunskap, lärande och till den andre i lärandesituationen eller i en interaktion samt konkurrens och tävlan. Det framgår inte i klartext av forskningsresultaten om de studerande i huvudsak hämtar sina kunskaper från skola och utbildning eller från livet och livserfarenheter (jfr. med avsnitt 2.1.1). Min tolkning av forskningsresultaten är dock att männen i huvudsak anger skolan som kunskapskälla i och med att de så ofta uttrycker preferens för de ovan nämnda begreppen vilka jag anser har en tydlig koppling till studier inom formell utbildning.

De resultat som framkommer i forskningen rör mestadels kunskapssyn och lärandestrategier hos män överhuvudtaget. Studierna visar inte om den utbildningsinriktning man valt (t.ex. tekniskt inriktad utbildning eller vård- och omsorgsinriktad) och den "nivå" man studerar på (college, universitet o.s.v.) medför några skillnader. Kan de uppfattningar som framförs av de socionomstuderande männen som deltar i denna studie jämföras med de forskningsresultat som ovan presenterats? Jag tror att det går att dra paralleller mellan dem, men av ovan nämnda anledningar vill jag reservera mig för att helt och hållet överföra forskningsresultaten på männen i denna studie.

3. OM STUDERANDES SYN PÅ SOCIONOMUTBILDNINGEN

I detta avsnitt redogörs för olika undersökningar som belyser socionomstuderandes syn på socionomutbildningen.

3.1 Elofssons enkätundersökning

Elofsson (1998:9ff) har genomfört en kvantitativ undersökning med hjälp av en enkät som delats ut till samtliga studenter på socionomprogrammet på Stockholms universitet. Sammanlagt deltog 378 personer i studien, svarsfrekvensen var något under 70 %. Studiens syfte var bl.a. att beskriva hur eleverna¹² såg på sin utbildning (Elofsson 1998:3). Följande resultat framkommer i studien (Elofsson 1998:91ff): Studierna upplevs i stort vara relevanta och meningsfulla. Resultaten pekar dock på könsskillnader i studenternas syn på utbildningen. Männen ser generellt inte lika positivt på utbildningen som kvinnorna i studien. Männen visar sig också, till skillnad från kvinnorna, ge en relativt liten betydelse åt praktik i utbildningen. Männen lägger vidare ner mindre tid än kvinnorna på moment i utbildningen som grupparbeten. För de egna individuella studierna finns inga könsskillnader avseende detta.

3.2 Kullbergs studie om "avhoppare"

Kullberg (2000:3ff) har genom 46 kvalitativa intervjuer undersökt anledningen till varför manliga socionomstudenter avbrutit sina studier vid socionomutbildningen i Lund. Kullbergs (2000:56) studie visar sammanfattningsvis att de flesta av männen är negativa till utbildningen.

¹² Elofsson använder ordet "elever" i stället för ordet "studenter" i sin text.

Några poängterar dock att en positiv aspekt är att utbildningen bidragit till ökad självkännedom. Avhopparna uttrycker kritik som att socionomutbildningen är ostrukturerad och "flummig", inte en traditionell akademisk utbildning och att det ställs för låga krav på studenterna. De är även kritiska mot "bredden" i huvudämnet socialt arbete, det "dubbla" innehållet av beteendevetenskap och samhällsvetenskap. En del av männen är mest intresserade av psykologi och beteendevetenskap och vill att utbildningen ska koncentreras mer på detta. Andra är mer samhällsintresserade och vill att det perspektivet ska dominera.

3.3 Högskoleverkets utvärderingar

I en nationell utvärdering av socionomutbildningen framkommer i huvudsak följande kritiska synpunkter från studenterna¹³ (Högskoleverket 2000:9): Studenterna riktar kritik mot en för låg kravnivå inom socionomutbildningen, ifrågasätter vissa lärares pedagogiska förmåga samt påtalar en bristfällig integrering mellan teori och praktik. I övrigt framkommer inte någon i huvudsak negativ kritik. Resultatet bygger på enkäter som besvarats av 237 socionomstuderande (svarsfrekvensen var 73 %) samt på information som framkommit genom platsbesök vid institutionerna (Högskoleverket 2000:16, 31). Samarbetskommittén för socionomutbildningar i Sverige har genom finansiering från Socialstyrelsen startat tre nationella projekt i syfte att utveckla socionomutbildningarna, dessa är: Kvalitetsaspekter på ämnet socialt arbete med fokus vid vetenskaplighet och C-uppsatser, Professionsspecifik färdighetsträning och personlig utveckling samt Integrering teori-praktik (Hellertz 2003).

En senare uppföljning (Högskoleverket 2003:26f) bygger på samtal med studenter, lärare och ledning som förts vid besök vid institutionerna, självvärderingar som institutionerna fått genomföra samt faktauppgifter om arbetssätt, prestationer m.m. I studien (Högskoleverket 2003:42ff, 339f, 381ff) framkommer att generellt har socionomutbildningen genomgått en förändring i positiv riktning, även om bristerna inte helt och hållet är avhjälpta. En ökad medvetenhet om huvudämnet socialt arbete och dess olika ämnesdelar har utvecklats och lärarnas pedagogiska förmåga har stärkts. Studenterna riktar i den senare utvärderingen inte lika stark kritik mot ojämn kvalitet i undervisningen. I Örebro har lärarna genomgått en pedagogisk utbildning. En brist är dock att lärarna generellt ofta inte har så mycket eller så uppdaterad erfarenhet från det praktiska sociala arbetet på fältet. Samtliga utbildningsorter har arbetat för att motverka för låga krav inom undervisningen men behöver fortsätta det arbetet. Man har bl.a. utvecklat examinationsformer och infört en tregradig betygsskala. Detta har införts i Örebro och studenterna där riktar i den senaste utvärderingen ingen omfattande kritik mot kravnivån. Socionomutbildningarna har fortfarande svårt för att finna former där teori och praktik integreras. Generellt har teoriansknytningen av praktiken förbättrats medan praktikanknytningen i de mer teoretiskt inriktade kurserna inte har förbättrats i samma utsträckning. De moment i utbildningen som rör samtalsmetodik samt studenternas personliga utveckling tas upp för lite i de flesta av landets socionomutbildningar. Örebro-studenterna uttrycker dock positiva omdömen om en satsning som genomförts för att utveckla deras personliga utveckling men vill att dessa moment ska utökas ytterligare. Studenterna i Örebro uttrycker vidare att de vill ha mer av forskningsinriktade moment i utbildningen.

3.4 Generella mönster

Vad gäller forskning kring socionomstudenters syn på socionomutbildningen och Kullbergs (2000) studie, vill jag särskilt kommentera undersökningens resultat att de flesta av männen är negativa till utbildningen. I och med att avhoppare intervjuats kan det i princip förutsättas att missnöje riktas från dem mot den utbildning som de valt att avbryta. Det bör man ha i åtanke

¹³ Resultaten presenteras inte könsmässigt separat.

när man tar del av forskningsresultaten. Intressant är dock att det både i Kullbergs (2000:56) undersökning och i Högskolverkets (2000:9 samt 2003:42ff, 339f, 381ff) båda utvärderingar framkommer att studenterna upplever att det ställs för låga krav på dem, att undervisningen vid socionomutbildningen är ostrukturerad och att vissa lärares pedagogiska förmåga ifrågasätts. Orsakerna till varför männen i Elofssons (1998:91ff) studie lägger ner mindre tid än kvinnorna på grupparbeten, framkommer inte i undersökningen. Jag tänker att det skulle kunna bero på att de inte tycker att grupparbete är relevant och kunskapsfrämjande. Det skulle också kunna bero på att männen är mer effektiva när det gäller grupparbeten jämfört med vad deras kvinnliga studiekamrater är, men en sådan orsaksförklaring medför att enbart män skulle ingå i grupperna vilket verkar osannolikt.

4. METOD

I detta kapitel beskrivs och diskuteras den metod som använts i denna studie. Först redovisas och motiveras valet av metod. Därefter redogörs för litteratur- och materialanskaffning, urval av intervjupersoner, intervjuernas genomförande, intervjubearbetning, tolknings- och analysförfarande, förförståelse och etiska överväganden. Metodkapitlet avslutas med en diskussion kring undersökningens begränsningar.

4.1 Val av metod

Holme och Solvang (1997:76) menar att det är undersökningens syfte som ska avgöra valet av metod. Beroende på vad som undersöks och vilka frågeställningar forskaren vill besvara kan olika metoder inom det kvantitativa respektive det kvalitativa angreppssättet användas. Båda perspektiven kan sägas syfta till att ge en ökad förståelse av samhället men en grundläggande skillnad är att den kvantitativa metoden sysslar med numeriska data, utifrån vilka det genomförs statistiska analyser. Den information forskaren samlar in översätts till siffror och mängder, staplar och diagram. I den kvalitativa forskningsansatsen står forskarens tolkning av informationen i centrum, och de data som samlas in kan inte och bör inte heller omvandlas till numeriska data. Kvalitativ metod bör användas i undersökningar som syftar till förståelse av människors känslor, synsätt, sätt att resonera och handla (Trost 1997:15ff). Då syftet med denna uppsats är att undersöka femton manliga socionomstuderandes egna unika åsikter, tankar och föreställningar, har den kvalitativa forskningsansatsen varit utgångspunkt. Avsikten med studien är inte att åstadkomma statistiskt generaliserbara resultat utan att visa på variation och nyansrikedom hos intervjupersonerna, något som enligt Holme och Solvang (1997:79ff, 92) kännetecknar den kvalitativa utgångspunkten.

4.2 Litteratur- och materialanskaffning

Kapitel två och tre bygger på litteraturstudier. Den könsmedvetna forskningen kring kunskapssyn och lärande har sökts med hjälp av sökorden kön, män, könsskillnad, lärande, lärandestrategi, lärandestil, pedagogik, gender, men, gender difference, learning, learning strategy samt learning style. Jag har även sökt efter ytterligare forskning av de författare som jag redan funnit forskning av, och då gjort sökningar på deras efternamn. Forskningen kring socionomstuderandes syn på sin utbildning har sökts genom sökorden socionomstudent, socionomstuderande och socionomutbildning. Sökorden har kombinerats på olika sätt för att begränsa antalet träffar. Anledningen till valet av sökord var att jag anser att de utgör grundbegrepp för uppsatsens ämnesområde. Forskningen har bl.a. sökts i databasen ERIC¹⁴.

¹⁴ Databas med internationella referenser inom utbildning, pedagogik etc.

4.3 Urval

Holme och Solvang (1997:101f) menar att den kvalitativa intervjun syftar till att forskaren ska nå en djup och fullständig uppfattning om det studerade fenomenet. Detta kan uppnås genom att forskaren använder sig av intervjupersoner som antas ha riklig kunskap om de företeelser som undersöks. Alla de män som intervjuats i denna undersökning har genomgått socionomutbildningen i Örebro och var vid intervjutillfället inne på sin sjunde och sista termin. Intervjuerna har genomförts av Pia Hellertz. Urvalet kan sägas ha styrts av slump då Hellertz valde ut varannan manlig socionomstudent på klasslistor över socionomstudenter på sjunde terminen. Två män avböjde ett deltagande i studien p.g.a. en hektisk uppsatsperiod. Nästkommande man på klasslistan tillfrågades vid dessa båda tillfällen.

4.4 Intervjuerna

Femton kvalitativa respondentintervjuer¹⁵ har under åren 1997-2001¹⁶ genomförts med manliga socionomstudenter vid Örebro universitet (Hellertz 2003). Efter att ha valt ut vilka män som skulle kontaktas skickade Hellertz ett brev (se bilaga I) med en förfrågan om deltagande i undersökningen. Hellertz har genomfört intervjuerna utifrån samma intervjuguide¹⁷ (se bilaga III) som användes i de intervjuer med kvinnliga socionomstuderande som hennes avhandling (Hellertz 1999) handlar om. Provintervjuer genomfördes med tre kvinnliga socionomstuderande i samband med arbetet med avhandlingen. Dessutom besvarade Hellertz själv frågorna skriftligt innan intervjuarbetet startade. Vissa delar av intervjuguiden omarbetades då för svåra begrepp och för oklara formuleringar använts. Hellertz (1999:136ff) började intervjuerna med en öppen utgångsfråga¹⁸ för att stimulera intervjupersonen till fritt tänkande (se bilaga III fråga 1). I vissa sammanhang valdes dock medvetet en användning av ledande frågor och det var när intervjuaren ville verifiera sin tolkning av något som intervjupersonen uttryckt under intervjun. Hellertz valde också att presentera ledande påståenden¹⁹ (se bilaga III fråga 43-44) på olika kort för att pröva om inställningen eller synsättet som presenterades i påståendet förekom hos den intervjuade. Kvale (1997:146) skriver att det i sammanhang som de som ovan beskrivits är lämpligt att ställa frågor som är ledande i och med att de ökar tillförlitligheten i intervjuarens tolkningar. I övrigt bör ledande frågor undvikas. Varje intervju tog mellan en och tre timmar och genomfördes i Hellertz' arbetsrum på universitetet. Intervjuaren kände ingen av de intervjuade männen men hade haft enstaka timföreläsningar för en del av dem. Om flera intervjuer genomfördes samma dag fanns i enlighet med Repstads (1999:85) resonemang tid till avbrott och vila med ett par timmar mellan intervjuerna för att intervjuaren skulle orka vara aktivt lyssnande och koncentrerad. Alla intervjuer har spelats in på band vilket rekommenderas av Trost (1997:50) och Repstad (1999:70ff).

4.5 Intervjubearbetning

Alla intervjuer har i enlighet med Repstads (1999:85) resonemang skrivits ut ordagrant, förutom en intervju under vilken bandinspelningen tidvis inte fungerade. Utskrifterna av intervjuerna omfattar ca 450 datorskrivna sidor. För att belysa intervjupersonernas utsagor har citat ur intervjuutskrifterna använts i resultatredovisningen, i vilka det framgår vem som sagt

¹⁵ Personer som själva är delaktiga i den företeelse som studeras (Holme & Solvang 1997:104).

¹⁶ Jag redovisar medvetet inte den exakta tidpunkten för genomförandet av intervjuerna i syfte att främja anonymisering av de män som deltagit i undersökningen.

¹⁷ Intervjuguiden har konstruerats av Hellertz (1999:136ff) efter inspiration från Perry (1970) samt Belenky m.fl. (1986).

¹⁸ Flera forskare har använt sig av detta i tidigare forskning om kunskap och lärande bl.a. Perry (1970) och Belenky m.fl. (1986).

¹⁹ Utgör citat från forskningen av Belenky m.fl. (1986).

vad. Intervjupersonerna har dock avidentifierats och getts andra namn. Holme och Solvang (1997:144) samt Repstad (1999:121) menar att citat bör användas då de ger läsaren möjlighet att jämföra de tolkningar av materialet som forskaren gjort, med delar av intervjupersonernas utsagor, och läsaren kan därmed bedöma rimligheten i de tolkningar som presenteras. Den text som utgör citat ur intervjuutskrifterna har i enlighet med Holme och Solvang (1997:145), Kvale (1997:241) och Trost (1997:97) bearbetats så att den fått en mer skriftspråklig karaktär i syfte att öka läsbarheten. Endast en liten del av intervjutexten har redigerats så att inget väsentligt av innebörden skulle gå förlorat. Uppprepningar samt då intervjupersonen skrattat eller stakat sig har uteslutits, liksom då intervjupersonen nämnt något som kunnat identifiera honom. Jag har dessutom valt att inte redovisa överflödiga ord som "liksom", "eller så", "typ" och "hummanden" i citaten. Även vissa grammatiska redigeringar har gjorts i citattexten som t.ex. ändring av "han" till "honom" och ändring i ordföljden. I citaten används /.../ i betydelsen att ord har utelämnats och ... innebär att intervjupersonen gör en kortare paus i sitt berättande.

4.6 Tolknings- och analysförfarande

Jag har valt att låta tolknings- och analysarbetet av intervjuerna ske utifrån inspiration från den hermeneutiska traditionen (Ödman 1979). Detta har även Hellertz (1999:140) utgått ifrån vid bearbetningen av intervjuerna med de kvinnliga socionomstudenterna. Anledningen till valet av metodologisk utgångspunkt motiveras förutom av min uppfattning att det nämnda perspektivet är lämpligt för studien, även av min strävan att i största möjliga mån använda samma utgångspunkt för bearbetning, tolkning och analys av intervjumaterialet som Hellertz använt sig av i sin undersökning. Detta för att jämförelser senare lättare ska kunna göras. I den hermeneutiska utgångspunkten står enligt Hartman (1998:95, 162) förståelsen av intervjupersonens egen livsvärld²⁰ i fokus. För att förstå denna livsvärld är tolkning viktig, liksom förmågan att leva sig in i den intervjuades föreställningar. Repstad (1999:103) påpekar också att det hermeneutiska perspektivet handlar om tolkningar:

Det innebär att vi läser in generella egenskaper och sammanhang i de konkreta observationerna. Det enskilda uttrycket får en innebörd som sträcker sig längre än dess direkta och osammanhängande existens. (Repstad 1999:103)

Ödman (1979:77ff) skriver att tolkningsfasen utgår från ett förhållningssätt som beskrivs som "den hermeneutiska spiralen".²¹ Kortfattat innebär spiralmetaforen att den förståelse som forskaren tillägnar sig av det material som denne tar del av, står i ett dialektiskt förhållande till forskarens historiskt- och kontextbundna förförståelse. Genomläsningen av t.ex. intervjuutskrifterna i denna undersökning ger en ny förförståelse som utgör utgångspunkten för den förståelse som uppstår vid nästa genomläsning. Det innebär att tolknings- och förståelseprocessen inte har något slut. Vid tolkningen av intervjupersonens utsagor använder sig forskaren enligt Hartman (1998:167) av sin förförståelse, den kunskap och de erfarenheter som forskaren har tillägnat sig innan tolkningen. Forskaren kan genom att medvetandegöra sin förförståelse, genom att formulera den explicit, undvika att tolkningarna färgas alltför mycket av tidigare kunskap och erfarenheter (Kvale 1997:52). Jag kommer under nästkommande rubrik (4.7) att kortfattat redogöra för delar av min egen förförståelse.

²⁰ Livsvärlden beskrivs av Hartman (1998:162) som den mening människor knyter till sin situation och till sig själva.

²¹ Begreppet "hermeneutisk cirkel" introducerades av Friedrich Ast och Schleiermacher som ett sätt eller en bild av att tänka, förstå och tolka. Begreppet har därefter diskuterats och utvecklats till en spiral (Ödman 1979:77ff).

Materialet i form av intervjuutskrifterna är omfattande vilket krävt en strukturerad bearbetningsmetod. Jag har läst igenom intervjuerna flera gånger med en frågeställning i taget som "glasögon" genom vilka jag betraktat intervjun. Med hjälp av den första genomläsningen försökte jag skapa mig en helhetsbild över innehållet och i de senare genomläsningarna gick jag tillbaka till specifika teman och utsagor som jag markerade med färgpennor, en färg för varje frågeställning. Hela tiden relaterades de enskilda utsagorna till helheten vilket är kännetecknande för den hermeneutiska processen (Kvale 1979 ref. i Repstad 1999:104). Jag har i likhet med Hellertz (1999:151f, 279) krävt att samma kategorisering av intervjupersonens utsagor skulle göras av mig tre gånger för att godtas, och efter detta läst igenom intervjuutsagorna igen med hypotesen att intervjupersonen borde tillhöra motsatt kategori i modellen över lärandeprofiler. Om detta medfört tveksamheter hos mig har jag börjat om med kategoriseringsarbetet igen. Det som har varit karakteristiskt för arbetet med kategoriseringarna har varit att männen skulle visa en tydlig tendens mot den ena eller andra ytterligheten. Bedömningen avseende en sådan tydlig tendens gjordes dels utifrån ett kvantitativt tankesätt, och innebar då en beräkning av hur ofta intervjupersonen uttryckte en tendens åt en ytterlighet. Dels gjordes bedömningen utifrån ett mer kvalitativt tankesätt, och innebar då en granskning av hur påfallande och starkt intervjupersonen uttryckte en tendens. Ibland beskrev intervjupersonerna deras tidigare sätt att se på kunskap och lärande, eller t.o.m. synsätt som de kände var på väg att framträda hos dem. Jag valde vid dessa tillfällen att ägna mig åt "nupositionen", d.v.s. intervjupersonernas vid intervjutillfället rådande synsätt och sätt att lära sig, allt i enlighet med Hellertz' (1999:151f, 279) kategoriseringsarbete. Jag har även i likhet med Hellertz (1999:287f) valt att kategorisera de tolkningar som härletts till en position mitt emellan två kategorier, i totalt eller delvis integrerade lärandeprofiler. Att kategorisera kan tyckas medföra en form av förenkling av verkligheten, vilket kan kritiseras. I och med att intervjupersonernas uttalanden relaterats till en glidande skala på varje kunskapsdimension har nyanserna ändå kunnat framträda.

Vid tolkningen av intervjupersonernas utsagor har jag också utgått från kriterier för vetenskaplighet gällande kvalitativt tolkningsarbete (Ekström & Larsson 2000:15). Ett kriterium handlar om *samstämmighet* och innebär att det behöver finnas en röd tråd i tolkningsprocessen. Jag har främst utnyttjat tanke- och analysmodellens olika kunskapsdimensioner för en sådan röd tråd i tolkningsprocessen. Ett annat kriterium rör *omfattning* och går ut på att tolkningen inte får bygga på ett ensidigt urval. Jag har använt mig av detta kriterium genom att inte bara lyfta fram det som bekräftar en viss tolkning utan att även poängtera det som avviker, anomalierna. *Intersubjektivitet* innebär att flera, av varandra oberoende, forskare ska göra en snarlik tolkning av samma företeelse eller fenomen. Detta kriterium har inte följts på annat sätt än genom att min handledare kritiskt granskat mina tolkningar och kategoriseringar. Ett annat kriterium handlar om *öppenhet*, att forskaren bör vara öppen inför alla existerande alternativa tolkningar och förhålla sig kritiskt till sin förförståelse. Jag har så gott jag kunnat försökt se öppet och "nyfiket" på de intervjuer jag tagit del av och redogör nedan kortfattat för delar av min egen förförståelse. Då jag tolkat intervjupersonernas utsagor till en viss kategori har jag försökt att förhålla mig kritiskt till min egen kategorisering och läst igenom intervjupersonens uttalanden ännu en gång med hypotesen att intervjupersonen skulle tillhöra motsatt kategori. Slutligen betonar ett kriterium *djupa* tolkningar framför ytliga. Vid systematisk användning av teorier och begrepp i analysen blir tolkningarna mer värdefulla eftersom de kan identifiera djupare betydelser. Jag har genomgående i analysen använt mig av teorier och teoretiska begrepp, vilket jag tror även möjliggör ett upprätthållande av en kritisk distans inför tolknings- och analysarbetet, så att tolkningarna inte utgår från mina egna förutfattade meningar.

4.7 Förförståelse

Min förförståelse utgörs av alla de erfarenheter och upplevelser som jag varit med om och all den kunskap som jag tillägnat mig. Det är omöjligt att åstadkomma någon fullständig redogörelse av min förförståelse utifrån detta perspektiv, men jag kan synliggöra och diskutera ett par aspekter av min förförståelse. Jag är kvinna och har genomgått socionomutbildningen under åren 1998-2001. Jag påbörjade mina studier vid Örebro universitet direkt efter gymnasiet och har alltid haft intresse av och funnit det stimulerande att läsa, lära och studera. Min kunskap om mäns lärande var före inträdet i forskningsprojektet mycket begränsad. Jag hade deltagit under en föreläsning av Hellertz i slutet av min egen socionomutbildning om resultaten från hennes avhandling, i övrigt var jag inte bekant med den begreppsapparat som används i avhandlingen och i denna uppsats, som t.ex. kunskapsdimensionerna och lärandeprofilerna. Innan påbörjandet av uppsatsarbetet hade jag inte nämnvärt reflekterat över mig själv som lärande, över mitt sätt att se på kunskap och hur jag gör för att tillägna mig kunskaper. I och med att jag tog del av studien om de tjugosju kvinnliga socionomstuderandes kunskapssyn och lärandestrategier, och särskilt tanke- och analysmodellen över lärandeprofiler, väcktes sådana reflektioner.

4.8 Etiska överväganden

Under insamlandet av intervjumaterialet till undersökningen (Hellertz 2003) har i möjligaste mån hänsyn tagits till de forskningsetiska principer som formulerats av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR). Det ställs enligt HSFR (1999:1f) fyra huvudkrav på forskningen vilka ställs mot *forskningskravet* – att studien medför att kunskap utvecklas. Inför varje vetenskaplig undersökning måste forskaren väga det förväntade värdet i form av ökad och fördjupad kunskap om undersökningsområdet, mot de förväntade negativa konsekvenser som intervjupersonerna utsätts för i och med ett deltagande i undersökningen. Ämnesområdet för denna uppsats betraktas inte vara av etiskt känslig natur. Undersökningen har därför inte tagits upp i någon forskningsetisk kommitté.

Informationskravet innebär att forskaren bör informera undersökningsdeltagarna om syftet med forskningsprojektet och om vilka villkor som gäller för medverkan i studien (HSFR 1999:2). Respondenterna i denna undersökning informerades om undersökningens syfte och kortfattat om hur intervjun skulle genomföras redan vid den första kontakten, d.v.s. i brevet där de först tillfrågades om deltagande (se bilaga I). De informerades vidare i telefonsamtal om att deltagandet i studien var frivilligt och att de när som helst hade möjlighet att avbryta sin medverkan utan att det skulle medföra några negativa konsekvenser. I och med det ovanstående uppfylldes även *samttyckeskravet* vilket enligt HSFR (1999:3f) innebär att undersökningsdeltagarna själva ska få bestämma över sin medverkan i forskningen. Det fanns i enlighet med Trosts (1997:93) riktlinjer inget krav att männen skulle besvara alla frågor under intervjun. *Konfidentialitetskravet* går enligt HSFR (1999:5) ut på att de uppgifter som undersökningsdeltagarna lämnat ska ges största möjliga konfidentialitet och att uppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att utomstående inte skall kunna ta del av dem. Det tydliggjordes för respondenterna innan intervjun att det som berättades skulle behandlas med största sekretess och varsamhet samt att utsagorna skulle avidentifieras i presentationen av intervjumaterialet. Hellertz bad dock om tillgång till namn och telefonnummer till de intervjuade ifall något skulle framstå som oklart eller svårt att höra efter intervjuens genomförande. Dessa personuppgifter bevarades inlåsta, liksom bandinspelningarna och utskrifterna av intervjuerna. *Nyttjandekravet* innebär att det material som insamlats om enskilda personer endast får användas till forskning (HSFR 1999:5). Detta krav uppfylls eftersom de insamlade uppgifterna endast kommer att användas i forskningsändamål.

4.9 Undersökningens begränsningar

Urvalet av intervjupersoner kan diskuteras. Holme och Solvang (1997:101) hävdar att det till kvalitativa undersökningar bör ske strategiska urval och inte slumpmässiga. Detta eftersom forskaren i den kvalitativa studien vill försöka få fram så stor nyansrikedom som möjligt och därför har störst nytta av intervjupersoner som möjliggör att alla tänkbara aspekter av det undersökta fenomenet framkommer. Jag anser att det, trots det slumpmässiga urvalet, föreligger en god spridning avseende intervjupersonernas ålder och civilstånd. Jag är dock osäker på om spridning avseende utbildnings- och arbetslivserfarenheter hade kunnat ge en större nyansrikedom. Ett strategiskt urval i form av ett teoretiskt urval hade förmodligen varit att föredra.

Valet att intervjua socionomstuderande i Örebro kan kritiseras. Jag anser att det hade varit bättre att intervjua manliga socionomstuderande från någon annan utbildningsort eftersom intervjuaren själv haft undervisning på socionomprogrammet i Örebro. Ingen undervisning återstod dock vid tillfället då intervjuerna genomfördes. Hellertz var varken handledare eller examinator för någon av studiens deltagare under uppsatsskrivningen. På så sätt minskades den möjliga påverkan som skulle kunna föreligga mellan intervjuare och intervjuperson. Ytterligare en nackdel med att enbart ha intervjuat män från Örebro är att de kan ha känt till varandras deltagande i studien, pratat med varandra om intervjufrågorna och i och med detta påverkat varandra i vissa avseenden. Det är förmodligen en brist att provintervjuer endast genomförts med kvinnliga socionomstuderande eftersom det enligt Tannen (1992) finns skillnader i kvinnors och mäns kommunikation. En nackdel är vidare att intervjuerna innefattar vad som i nuläget kan betraktas som inaktuella aspekter kring männens syn på socionomutbildningen. Utbildningen har förändrats sedan de genomgick den, vilket också diskuteras senare i uppsatsen. Hellertz hade från början själv tänkt bearbeta intervjumaterialet i någon form av rapport men blev sedan p.g.a. tidsbrist tvungen att lägga ner projektet. Intervjupersonerna har vid tillfället för intervjun inte varit medvetna om att just jag skulle använda deras intervjusvar i en D-uppsats. De har dock blivit informerade om att materialet skulle användas i någon form av rapport och enbart i forskningsändamål. Den information de fick var således riktig i det avseendet.

Under intervjuerna användes bandspelare. Fördelarna med en sådan bandinspelning överväger nackdelarna (för mer ingående resonemang se Trost 1997:50f och Repstad 1999:70f). Under en intervju fungerande dock tidvis inte bandinspelningen. Intervjupersonen har läst igenom intervjuutskriften och bekräftat att innehållet stämt, vilket ökar sannolikheten för att så ska vara fallet. Det går dock inte att bortse från att väsentliga delar av samtalet kan ha förbisetts eller glömts bort av både intervjuaren och den intervjuade, vilket är en brist. Ingen av de andra intervjupersonerna erbjöds att ta del av den utskrivna intervjun. Jag anser att intervjuutskrifternas tillförlitlighet hade ökat om alla hade fått läsa igenom sin intervju.

Det faktum att jag själv varken genomfört intervjuerna eller skrivit ut dem från bandinspelningen kan vara förenat med både för- och nackdelar. Det har varit tidsbesparande och jag har kunnat koncentrera mig mer på bearbetningen av intervjumaterialet, samt kunnat fördjupa mig mer fullständigt i den befintliga forskningen om ämnesområdet. Nackdelar är bl.a. att jag gått miste om intervjupersonernas mimik och kroppsspråk samt att jag varit beroende av den första tolkning som intervjuaren gjort i intervjusituationen, och som avgjort valet av följdfrågor. Jag är osäker på om det inneburit någon tidsbesparing att inte själv skriva ut intervjuerna. Förmodligen hade jag fått grepp om innehållet i intervjuerna snabbare men det är samtidigt tidsödande att skriva ut så långa och så många intervjuer som ingår i denna studie. Trost (1997:51) skriver att forskaren själv bör utföra alla eller åtminstone en stor del

av intervjuerna eftersom minnet av intervjusituationen är värdefullt i analysarbetet. Repstad (1999:85) betonar att en fördel med att göra utskrifterna av bandinspelningarna själv är att man under arbetets gång bit för bit sätter sig in i materialet. Det hade förmodligen varit omöjligt att inbegripa så många som femton män i studien om jag själv skulle ha genomfört intervjuerna och bandutskrifterna. Vinsten har bestått i ett noggrant och djupt tolknings- och analysarbete med relativt många respondenter vilket medfört variation och nyansrikedom.

En diskussion kan föras angående användandet av tanke- och analysmodellen över lärandeprofiler, som delvis utvecklats utifrån empiri och forskning kring kvinnors syn på kunskap och användning av lärandestrategier, och som i denna uppsats appliceras på intervjuer med män. Skaparen av modellen menar att den kan användas generellt för att beskriva såväl kvinnors som mäns lärandeprofiler (Hellertz 1999:290). Modellen är också utvecklad utifrån mångåriga undervisningserfarenheter av såväl kvinnor som män, och dimensionerna i modellen är inte könsrelaterade. Modellen är angelägen ur ett socionomutbildnings- och socialt arbete perspektiv, t.ex. gällande diskussioner kring teori och praktik. Att utgå från modellen har inneburit både för- och nackdelar i bearbetningen av intervjumaterialet. En nackdel är att jag i stor utsträckning styrts av modellens kategorier då jag betraktat männens utsagor och det kan ha medfört att jag gått miste om vissa aspekter. Fördelen med att utgå från de redan formulerade begreppen är att jämförelser mellan de resultat som framkommer i denna studie och de resultat som framkommer i avhandlingen om kvinnliga socionomstuderande (Hellertz 1999) möjliggörs.

Tolknings- och analysarbetet av intervjuerna har skett utifrån inspiration från den hermeneutiska traditionen. Kritik av denna metodologiska utgångspunkt har riktats från flera håll och rör bl.a. problemet med att göra giltiga och tillförlitliga tolkningar samt forskarens hantering av sin egen förförståelse (se bl.a. Repstad 1999:103ff). Genom att följa Ekström och Larssons (2000:15) kriterier samt genom att redovisa citat ur intervjuutskrifterna respektive delar av min förförståelse, har jag försökt att förhålla mig till denna kritik.

Resultatet från denna studie kan inte generaliseras i statistisk bemärkelse (Holme & Solvang 1997:14, 80). De resultat som framkommer kan inte förutsättas förekomma hos alla manliga socionomstudenter. Däremot tror jag det finns en rimlighet i antagandet att de mönster och tendenser som urskiljts bland de intervjuade *kan* gälla även för andra. Intervjupersonernas uttalanden kan därför ses som värdefulla då de kan bidra till ökad förståelse för och kunskap om gruppen manliga socionomstuderande som helhet. Repstad (1999:17) för ett liknande resonemang då han menar att även icke-generaliserbara resultat kan vara värdefulla av den anledningen att de kan bidra till teoriutveckling och hypoteser.

Trost (1997:99ff) beskriver att begreppet tillförlitlighet handlar om i vilken mån en undersökning kan upprepas och visa samma resultat alla gångerna. Giltighet har att göra med om forskaren undersöker det som denne avser att undersöka. En kvalitativ undersöknings upprepbarhet underlättas om forskaren noggrant beskriver metod och tillvägagångssätt, vilket görs i detta kapitel. Undersökningens resultat kan dock inte förväntas bli detsamma om undersökningen görs om eftersom det förutsätter att människan är oföränderlig. Denna studies tillförlitlighet måste i det sammanhanget betraktas som begränsad. Skulle den upprepas är det inte troligt att den skulle ge samma resultat. De frågor som utarbetats till intervjuguiden och som styrts insamlingen av materialet som ligger till grund för studien, anser jag tydligt kan kopplas till syftet och frågeställningarna i denna uppsats. Jag tycker därmed att jag undersöker det jag avsett att undersöka.

När det gäller forskningen om kunskapssyn och lärande har jag så långt det varit möjligt prioriterat användning av förstahandskällor. Det finns en risk med användning av andrahandskällor eftersom de kan ha tolkats felaktigt av den som refererar till dem. Vid användning av den feltolkade informationen blir slutsatserna skeva. I vissa fall har kravet på användning av primära källor varit svårt att tillgodose p.g.a. tidbrist. Eftersom vissa sekundärkällor innehöll betydelsefull information för studien, har jag valt att ändå använda mig av dessa.

5. RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

I det här kapitlet redovisas intervjumaterialet samtidigt som det analyseras utifrån den tanke- och analysmodell över lärandeprofiler som Hellertz (1999) utvecklat och utifrån den övriga tidigare forskning som presenterades i kapitel två och tre. Analysen sker i fem olika avsnitt som syftar till att besvara undersökningens frågeställningar.

De män som deltar i undersökningen (se bilaga II) är som tidigare nämnts femton till antalet, med relativt god spridning avseende ålder och civilstånd. Respondenterna var vid intervjutillfället mellan 22 och 46 år gamla. Den största andelen var vid tillfället för intervjun sambo, en var gift medan lite fler var singlar. En tredjedel av de intervjuade männen hade ett eller flera barn eller styvbarn. Ungefär lika många av de intervjuade anser sig tillhöra arbetarklass respektive medelklass, och tre personer övre medelklass eller överklass.

5.1 Kunskapens källa

I detta avsnitt belyses och diskuteras de intervjuade manliga socionomstudenternas kunskapsskällor. Kunskapsdimensionen kunskapens källa handlar om varifrån man huvudsakligen hämtar sina kunskaper (Hellertz 1999:158).

5.1.1 Skola och annan formell utbildning

Sex av de femton intervjuade männen, Erik, Christian, Rickard, Johan, Niklas och Peter, anger i huvudsak källor till kunskap som kan kopplas till kategorin *skolan* i Hellertz' (1999:278f) tanke- och analysmodell över lärandeprofiler. Det som kännetecknar dessa män är att de tycker att lektioner, föreläsningar, lärare och facklitteratur är viktiga källor till kunskap. Hellertz (1999:278f) anger just de moment i lärandet som brukar ske i skolan t.ex. de ovan nämnda aspekterna, som kännetecknande för kategorin *skolan*. Christian är en av de intervjuade personer som betonar lärarna som en viktig källa till kunskap:

De blir förebilder på något sätt, även om det kunde bli ännu bättre om man fick träffa dem mer. Jag tror att man tar med sig vissa saker från var och en av dem. Jag tror att man kan glömma mycket som sägs men jag har ju anteckningar kvar, jag kommer gå tillbaka till dem... kolla vad lärarna sa och vad som var viktigt. (Christian)

Christians intervjuutsagor i övrigt vittnar dock om att han ligger relativt nära mittstrecket mellan de båda "motpolerna" *skolan* och *livet*. Han nämner TV och erfarenheter från lumpen som viktiga kunskapskällor och han tror att skönlitteratur skulle kunna ge honom viss kunskap. Massmedia, skönlitteratur och arbetslivs- respektive vardagserfarenheter är kunskapsskällor som Hellertz (1999:278f) innefattar i kategorin *livet*. Christians "nuposition" tolkas till kategorin *skolan* i och med att han oftast och starkast i intervjun betonar kurslitteratur, facklitteratur och lärare som de viktigaste kunskapskällorna. Han säger också att han i gymnasiet och i socionomutbildningen upplevt sina största "kunskapskicks":

Jag upplevde en känsla av att få mer och mer kunskap. Att vakna upp och känna tillfredsställelse för att man visste mer. Det är roligt att ha kunskap. (Christian)

Rickard och Erik betonar också lärarnas och föreläsningarnas roll och säger att det är mycket av kunskapen de får därifrån. Rickard vill ha fler lektioner och en längre utbildning än den nuvarande sju terminer långa socionomutbildningen. Erik säger att skolan har varit givande för honom. Han beskriver spontant en händelse på mellanstadiet då han verkligen lärt sig något viktigt. Niklas är inte lika positiv som de andra männen i denna kategori till just föreläsningar. Han pratar dock ofta i intervjun om att hämta kunskap genom samarbete med andra människor. De han nämner i detta sammanhang är uteslutande hans studiekamrater. Han tippar således över på kategorin *skolan* i Hellertz' (1999:278f) modell. Litteratur betonas av dessa män som en viktig eller mycket viktig kunskapskälla, och då främst facklitteratur respektive kurslitteratur. Peter är en av dem som hämtar sin kunskap även från annan litteratur än den som står angiven i kursens litteraturlista. Denna litteratur är dock inriktad på forskning och består ofta av avhandlingar. Johan tycker att litteraturen är viktig för hans lärande men han efterlyser tid till reflektion när han läser kurslitteraturen:

Om jag sitter och läser det där utan reflektion... då får jag kanske ett hum och kan redogöra för det, men det blir inte min kunskap. Jag kan läsa under stress men kunskapen blir inte min på samma sätt som när jag får tid till reflektion. (Johan)

För att kurslitteraturen verkligen ska utgöra en källa till kunskap för Johan verkar det således som att det krävs att han hinner med att reflektera över den. Annars åstadkoms ingen djup och internaliserad kunskap utan endast en ytlig vetskap som han visserligen kan redogöra för men som han inte verkar betrakta som särskilt värdefull.

Flertalet av männen i denna kategori vill vidareutbilda sig genom att läsa D-kursen i socialt arbete och gå forskarutbildning. Detta karakteriserar enligt Hellertz (1999:283) den person som i huvudsak hämtar sina kunskaper från *skola* och utbildning.

5.1.2 Livet som skola

Sju av de intervjuade männen anger i huvudsak kunskapsskällor som kan kopplas till kategorin *livet* i Hellertz' (1999:278f) tanke- och analysmodell över lärandeprofiler. Dessa är Stefan, Daniel, Markus, Anders, Martin, Oskar och Klas. Flertalet av männen karakteriseras inte tydligt av kategorin utan ligger nära mittstreckets.

I första hand hämtar dessa män kunskap från arbete, fritidsaktiviteter och händelser i livet. Hellertz (1999:278f) exemplifierar kategorin *livet* med just sådana kunskapskällor som dessa män nämner, nämligen arbetslivserfarenheter och vardagserfarenheter som inte har med skolan att göra. Stefan och Markus nämner vid något tillfälle även facklitteratur som kunskapskälla och Anders vet att också teoretiska kunskaper som han hämtar från utbildningen behövs. Detta sistnämnda är aspekter som hör till kategorin *skolan* enligt Hellertz (1999:278f).

Jag har rätt så mycket i bagaget så jag vet vad jag klarar. Men när man hoppar in i en ny omgivning, när jag sommarjobbar inom socialtjänsten... då kan man ha hur mycket livserfarenhet som helst det räcker inte. /.../ Man kommer inte ifrån teorierna. (Anders)

Martin har ofta varit skeptisk till vad lärare säger. Han och Daniel verkar tycka att de samtal de för med vänner och familjemedlemmar är nog så viktiga som vad läraren säger:

Jag behöver inte prata med bildade människor... kompetenta och kunniga. Man kan prata med människor i allmänhet... utforska verkligheten tillsammans. (Martin)

Anders och Oskar beskriver hur de vänder sig till TV-program, filmer och till all sorts litteratur för att hämta kunskap.

Istället för att sitta och studera engelska så har jag alltid gått på engelskspråkig bio dagen innan ett prov... så det har varit ett bra sätt att lära sig på. (Oskar)

Att som Anders och Oskar ange film och skönlitteratur, och som Daniel och Martin ange samtal med vänner och familj som viktiga kunskapsskällor är enligt Hellertz (1999:278f) kännetecknande för den som i huvudsak hämtar sin kunskap från kategorin *livet*.

Av Klas intervjuutsagor uttolkas att han ligger nära mittstreckets på dimensionen mellan de båda "motpolerna" *skolan* och *livet* men att han "tippar över" på kategorin *livet*. Klas läser gärna både facklitteratur och skönlitteratur. Han kan tänka sig att vidareutbilda sig, ta magistorexamen och forska. Det sistnämnda om facklitteratur och vidareutbildning är aspekter som innefattas i kategorin *skolan* enligt Hellertz' (1999:278f) klassificering. Klas återkommer dock oftare i intervjun till arbetslivs- och vardagserfarenheter och han nämner dessutom spontant sådana vid förfrågan om någon situation eller händelse som inneburit verkligt viktigt lärande för honom. Han anses därför uttrycka mer påfallande att han i huvudsak hämtar sina kunskaper från den kategori som av Hellertz (1999:278f) benämnts *livet*, men han karakteriseras inte så starkt av denna kunskapskälla.

5.1.3 Integrerade

De återstående två intervjupersonerna bedöms ligga mitt emellan de båda kategorierna *skolan* respektive *livet* i Hellertz' (1999:278f) modell över lärandeprofiler. Det som kännetecknar Fredrik och Lennart är att de lika ofta hämtar kunskap från *livet* och livserfarenheter som från skola och utbildning. De ser båda typerna av kunskapsskällor som relevanta och tycker att kunskaperna som härrör ur de båda kategorierna kompletterar varandra. Jag låter Lennart exemplifiera dessa båda mäns åsikter eftersom deras uttalanden i intervjuerna liknar varandras. Lennart beskriver i det första citatet aspekter som ingår i kategorin *skolan*. I det andra citatet pratar han om sådant som tolkas till motsatt kategori, *livet*.

Den teoretiska kunskapen är viktig i all ära. /.../ Det är mycket vad man har läst och arbetat med i skolan som har lett fram till mycket av det här. /.../ Jag tycker att man lär sig mycket på lektioner... och anteckningar. Läraren är mycket viktig för lärandet, liksom litteraturen. Den kan ju ge mycket uppslag... det lär man sig ju en hel del av. Visst finns det mycket faktakunskap att hämta från litteraturen... den behövs. (Lennart)

Man har blivit äldre och förhoppningsvis lite klokare... var ålder har sin, eller varje tid har sin grej och jag tror att man har mognat fram på något vis. /.../ Ja nu med min mamma till exempel... det här med hennes grej... sådana där grejer får en att öppna upp sig på något vis och kompisar som har råkat ut för diverse saker och... ja mycket sådant här i *livet* som man har stött på. Det är vissa stenar utefter *livet* som får en att öppna upp och det kan vara vad som helst... så visst finns det betydande händelser i *livet* som påverkar en. (Lennart)

Lennart säger slutligen mer i klartext att hans källor till kunskap kommer både från *skolan* och från *livet*:

Jag tror att dels så får jag kunskap ifrån skolan... men man får kunskap också ifrån hemmet, från vänner... i allt det här med att umgås med folk. Och mycket av det här genom att... själva *livet*, man lär sig mycket av det. Man måste få göra sina misstag, man måste få gå på vissa bomber. Så det är både skola och det är *livet* i övrigt... allting... man lär sig av allt och alla. (Lennart)

De flesta män visar i andra studier om mäns lärande preferens för begrepp som kan kopplas till studier inom skola och formell utbildning (se avsnitt 2.9). Min tolkning av forskningsresultaten är att männen i dessa studier, i och med detta, i huvudsak hämtar sin kunskap motsvarande från kategorin *skolan* i Hellertz' (1999:278f) modell. Detta skiljer sig delvis från vad de intervjuade i denna studie berättar. Sex av männen säger sig i första hand hämta sina kunskaper från *skola* och utbildning. Sju av männen uttrycker dock att de mestadels hämtar sina kunskaper från sådant som inte har med skolan att göra, t.ex. erfarenheter från arbetsliv och från *livet*. Detta sistnämnda är således vanligare bland de intervjuade männen i denna studie än bland de män som de andra studierna om mäns lärande handlar om. Två av de femton intervjuade manliga socionomstudenterna hämtar sina kunskaper från båda kategorierna och kallas därför *integrerade* avseende denna kunskapsdimension.

5.2 Kunskapsinriktning

Kunskapsdimensionen kunskapsinriktning belyser i huvudsak vilka kunskaper man anser är viktiga och vad man vill använda sina kunskaper till (Hellertz 1999:158).

5.2.1 Teoretiskt inriktade

Enligt Hellertz (1999:279f) är det kännetecknande för kategorin *teori* att man anser att kunskap huvudsakligen syftar till teoretisk förståelse och förklaring. Man är intresserad av och eftersträvar "vad"- och "varför"-kunskap. Niklas, Rickard, Christian, Peter och Oskar framför i intervjun sådana aspekter, varför de kategoriseras in i kategorin *teori* i modellen över lärandeprofiler (Hellertz 1999:279f). Det mest framträdande i dessa fem mäns intervjuutsagor är att de starkt framhäver kunskap för förståelse. Både Rickard och Niklas vill ha en längre utbildning²² med ytterligare en teoretisk termin och Niklas poängterar att vetenskapsteorin har varit oerhört viktig för honom i utbildningen:

Det slog mig att man ju har läst psykologi och socialt arbete... men sedan när man läste vetenskapsteori och sådant... det som står i socialt arbete och psykologi, det bygger på någon ännu högre stående teori om hur man når kunskap /.../ och då kändes det en sådan här kick uppåt. (Niklas)

Niklas berättar om hur han fick en "kick uppåt" av att tillägna sig ett nytt teoretiskt perspektiv. Det verkar som om en sådan upplevelse av lärande var viktig för honom. Han verkar se teoretiska perspektiv och en teoretisk medvetenhet som värdefullt. Här finns således kopplingar till Hellertz' (1999:279f) modell över lärandeprofiler och till kategorin *teori*. Ståndpunkten som Niklas framför överensstämmer med de resultat som framkommer i en utvärdering av socionomutbildningarna i Sverige. Där beskrivs att Örebro-studenterna efterfrågar mer forskningsinriktade moment i utbildningen (Högskoleverket 2003:339).

Hos nästan alla av de fem intervjupersoner som tillhör denna kategori framkommer även vissa aspekter som kan kopplas till motsatt kategori, vilken Hellertz (1999:279f) benämnt *praktik*. En av dessa aspekter är kunskap för handling. Rickard ser teorier dels som en ram att tolka efter, att de är relevanta för att förstå och förklara, men han nämner också att teoretiska kunskaper är bra att handla efter. Peter är också en av dem som i intervjun presenterar

²² Jag kommer i avsnitt 5.5 att diskutera intervjupersonernas syn på socionomutbildningen mer ingående och fokusera de brister som intervjupersonerna framför om utbildningen i jämförelse med de resultat som framkommer i andra undersökningar om socionomstuderandes syn på socionomutbildningen. Jag har valt att redovisa några av männens synpunkter angående detta redan i det här avsnittet eftersom jag tycker att uttalandena exemplifierar vilken kunskap som de intervjuade männen upplever som viktig.

uppfattningen att kunskap huvudsakligen syftar till teoretisk förståelse och förklaring men han betonar att även nytto-inriktad kunskap är önskvärd. Han nämner annars teoretiska ämnen som juridik, statskunskap och samhällsekonomi som viktiga för honom, inte praktiken. Att inte betona praktik inom socionomutbildningen kännetecknar alla utom Christian i denna kategori. Detta kan tolkas som att de i huvudsak uppskattar teoretisk kunskap som de får tillägna sig i traditionell undervisning. Den här aspekten överensstämmer väl med Hellertz' (1999:279f) kategori *teori*. Dessa mäns uttalanden stämmer också överens med resultatet från Elofssons (1998:91f) studie där det framkommer att de socionomstuderande männen ger en relativt liten betydelse åt praktik i utbildningen.

Christian är alltså den enda av de här männen som är positivt inställd till mer praktik i utbildningen, vilket tyder på att han också tycker att kunskap för handling är viktig. Han säger att han genom utbildningen fått en hel del teoretiska kunskaper som kunnat bidra till en ökad förståelse för hans del. Han vill dock ha mer kunskap om området missbruk. I detta sammanhang nämner han inte något behov av kunskap om hur man ska arbeta med personer som missbrukar. Han är mer inriktad mot "vad"- och "varför"-kunskap än mot "hur"-kunskap vilket ger stöd för en kategorisering i kategorin *teori* i Hellertz' (1999:279f) modell. Christian verkar dock ligga relativt nära mittstreckets mellan ytterligheterna *teori* och *praktik* och det är viktigt att påpeka att han inte ser kunskap för handling som något oviktigt utan att han värderar även sådan kunskap som betydelsefull.

Dessa fem män anses således starkare betona det teoretiska, en teoretisk medvetenhet för förståelse och förklaring framför kunskap för praktisk tillämpning. Detta stämmer överens med resultaten från undersökningen av Philbin m.fl. (1995:485ff). I den studien betonar nämligen männen just det teoretiska och analytiska framför praktisk tillämpning.

5.2.2 Praktiskt inriktade

Av de femton intervjuade männen är det knappt hälften, eller sju stycken, som utifrån det de säger i intervjuerna kategoriseras till kategorin *praktik*. Enligt Hellertz (1999:279f) är det kännetecknande för den person som tillhör denna kategori en betoning av nytto-inriktad kunskap eller "hur"-kunskap, att kunskap i huvudsak syftar till handlande och praktiskt arbete. Klas, Erik, Stefan, Martin, Daniel, Markus och Anders betonar alla värdet av den typ av kunskap som de kan komma att få användning av i det praktiska sociala arbetet. De värderar sådan kunskap högre än den mer teoretiskt inriktade som kan bidra till förklaring och förståelse. Ingen av de sju männen förkastar teorins betydelse och säger att teorier inte är viktiga. Tvärtom verkar många av dem ta för givet att teoretisk kunskap också behövs. Ingen av dem ligger således längst ut på ytterkanten av kategorin *praktik*, utan de befinner sig alla mer eller mindre närmare mittstreckets.

Klas uttrycker oro för att han inte haft någon praktik som socialsekreterare. Han verkar betrakta den kunskap han fått genom praktiken som betydelsefull – det är den konkreta praktiskt inriktade kunskapen som han vill ha mer av. Han uttrycker vidare att han måste praktisera sin kunskap för att den ska bli internaliserad:

Det är på praktiken allting trillar på plats. Det är där man lär sig. Det blir svårt om man har väldigt mycket teoretiska poäng och ändå då sedan när man kommer ut... ja det är oanvända kunskaper på något vis. Man måste göra det för att det ska sätta sig. (Klas)

Daniel, Markus och Anders säger alla att de vill ha mer samtalsmetodik i utbildningen. De tycker att folk från fältet ska komma och föreläsa i utbildningen i större utsträckning än vad som nu är fallet eftersom de då får möjlighet att tillägna sig verklighetsförankrad kunskap.

När Markus läser böcker vill han att det ska finnas med många exempel från verkligheten så att han får något att hänga upp kunskapen på. Det är tydligt att dessa män värderar sådan kunskap som går att använda praktiskt högst, det är också med syfte att handla som de tillägnar sig kunskap. Detta ger stöd för en kategorisering till kategorin *praktik* enligt Hellertz (1999:279f). Stefan talar i intervjun stundtals om sådant som kan innefattas i motsatt kategori, *teori* (Hellertz 1999:279f). Stefan betonar först och främst praktiken i undervisningen som oerhört viktig. Han tycker att sådan kunskap som syftar till och hjälper honom att handla är den mest värdefulla men han säger samtidigt att det som är viktigt för socialarbetare är att förstå människors beteenden. Han nämner psykologi och socialpsykologi som teoretiska perspektiv som är viktiga för förståelse. Stefan vill kunna pendla mellan mikro- och makronivå, kunna lyfta blicken och se vad som händer i stort och sedan gå ner och se hur det påverkar den enskilda individen. Hellertz (1999:279f) nämner just teoretisk medvetenhet och betoning av kunskap som syftar till förståelse och förklaring som kännetecknande för den person som hör till kategorin *teori* i dimensionen kunskapsinriktning. Stefan kan därför sägas befinna sig någonstans relativt nära mittstrecket mellan de båda "motpolerna".

I studien av Philbin m.fl. (1995:485ff) framkommer att män ofta betonar abstraktion, det teoretiska och det analytiska framför praktisk tillämpning. Mäns förmåga att tänka abstrakt framkommer även i Severiens och Ten Dams (1994:492f) studie. Det finns dock undantag. Martin säger t.ex. att kunskapen inte blir till och inte heller blir hans egen innan han vet hur han ska praktisera den. Det är för handling han vill ha kunskap. Han tycker att han har svårt att minnas resonemang som är alltför abstrakta – de känns obegripliga för honom. I Elofssons (1998:91ff) studie framkommer att socionomstuderande män ger relativt liten betydelse åt praktik i utbildningen vilket skiljer sig från det mönster som framträtt bland männen i kategorin *praktik*, de flesta av dem önskar mer praktik inom utbildningen. Erik säger t.o.m. att han vill byta ut vissa teoretiska ämnen mot praktik vilket är intressant eftersom han i övrigt tycker att föreläsningar ger mycket kunskap. Stefan uttrycker att det är på gott och ont att allt är så forskningsinriktat inom socionomutbildningen:

Jag skulle önska att synen på praktiken hade huvudprioritet. Inte som en svulst i den teoretiska utbildningen. /.../ Vi får inte lära oss hantverket socialt arbete. Vi behöver hantverkskunskaper. (Stefan)

I Baxter Magoldas (1992:103ff) modell framgår att det karakteristiska för männen i gruppen "Transitional Knowers" bl.a. är att de gärna inriktar sig på säkra fakta. I fyra andra studier nämns liknande resultat (Tannen 1992:26ff, 133, 142, Severiens & Ten Dam 1994:492f, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Det verkar som om tre av intervjupersonerna har rört sig från en position där de tidigare värderade konkret faktaorienterad teoretiskt inriktad kunskap högt, till en position där de istället värderar kunskap för handling högre. Det verkar således som om dessa tre mäns inställning till kunskap utgör ett mönster som inte framkommer som typiska mönster i tidigare studier om mäns lärande. Jag låter Klas exemplifiera även inställningen hos Markus och Erik:

Jag var tidigare så där att jag kunde nöta in en massa kvasikunskap... när en sång var gjord och vem som hade gjort den och vilka som framförde den i original och sådana helt oväsentliga saker. /.../ Det var någonting som jag var intresserad av då och tyckte att det var jätteroligt att kunna. Jag pluggade in regentlängden för Egyptens faraoner men jag hade ingen nytta av det. Men sedan... mest under utbildningen här så har det ju glidit över... väsentlig kunskap är väl sådant som jag kan ha nytta av praktiskt i mitt yrkesutövande och därmed glider ju kapaciteten över till att lära mig sådana saker istället. /.../ Så det har ju skett en klar förändring. (Klas)

Klas presenterar ännu en intressant tankegång under intervjun. Han säger att han anser att han har en uppgift och det är att gå i skolan och lära sig det som kursplanen kräver. Detta avviker från hans övriga resonemang i intervjun, där han framhåller att kunskap är viktigt att tillägna sig för att kunna arbeta praktiskt i det sociala arbetet. Jag tolkar det han säger som att han inte lär sig för själva lärandets skull och för att kunna handla i det sociala arbetet, utan att han lär sig precis som han själv uttrycker det, "det som kursplanen kräver". Resonemanget medför att han verkar lära sig mer för betygets eller godkännandets skull, för något annat och för någon annan än sin egen skull. Han nämner det inte mer än vid ett tillfälle men uttalandet är värt att fokusera av den anledningen att det kan uppfattas som avvikande mot det intryck som Klas ger i resten av intervjun. Jag tycker mig kunna dra försiktiga paralleller till det som männen i Severiens och Ten Dams (1994:492f) forskning uttrycker, nämligen att männen i huvudsak inte studerar för lärandets skull utan för att få höga omdömen och kunna skaffa sig ett jobb. Anders nämner liknande erfarenheter. Han menar att det i skolan bara handlar om att "skaffa sig poängen". Han har själv anpassat sig till att fokusera på det som kommer på tentan. Han gör det som han vet att läraren vill ha tillbaka. Också Anders nämner den här inställningen till syftet med kunskap och lärande endast en gång under intervjun.

5.2.3 Integrerade

De återstående tre intervjupersonerna, Fredrik, Lennart och Johan kategoriseras som *integrerade*. De anses således befinna sig mitt på dimensionen kunskapsinriktning i modellen över lärandeprofiler (Hellertz 1999:279f). Fredrik betonar starkt i intervjun betydelsen av att varva teori med praktik:

Jag måste få mycket teoretiska kunskaper men sedan måste jag gå ut också och se hur det fungerar, hur de fungerar för mig. Sedan skaffa mig mycket erfarenhet och bygga på den med teoretiska resonemang och modeller och få en struktur på min erfarenhet. En varvning av de två sakerna för att ta mig framåt. (Fredrik)

Hans uttalanden i intervjun visar att han tycker att både teoretiskt inriktade och praktiskt inriktade kunskaper är viktiga. Han vill tillägna sig båda delarna och använda sin kunskap dels för att förstå och förklara och dels för att handla. Han vill att det ska komma fler personer från fältet med praktisk erfarenhet och föreläsa, liksom fler professorer och ämnesexperter. Lennart vill ha mer praktik i utbildningen men betonar samtidigt att han tror att handledaren kan göra praktiktiden betydligt mer meningsfull genom att hjälpa studenten med teoriförankring. Johan poängterar att det ska finnas en koppling i utbildningen mellan de teoretiska perspektiv som förmedlas och mer praktiska verktyg:

Jag vill få möjlighet att ge mina teoretiska kunskaper en koppling till praktiken med jämna mellanrum och kontinuerligt... det är viktigt. Det kan låta som att jag vill ha mer praktisk inriktning än forskningsinriktning men det är inte min mening. Det ska hållas en hög vetenskaplig nivå. (Johan)

Det gemensamma för dessa män är alltså att de lika starkt och lika ofta betonar aspekter inom såväl kategorin *teori* som inom kategorin *praktik*.

Sammanfattningsvis kategoriseras fem av de femton intervjuade socionomstudenterna som tillhörande kategorin *teori*, sju som *praktik* och tre som *integrerade* i Hellertz' (1999) modell över lärandeprofiler avseende kunskapsdimensionen kunskapsinriktning. Att så många som ungefär hälften av de intervjuade främst betonar, önskar och prioriterar konkret kunskap för handlande och praktiskt arbete skiljer sig från andra studier om mäns lärande. I den tidigare forskningen framgår istället att män i huvudsak betonar och prioriterar det teoretiska, det

analytiska, abstraktion, ”hård” faktaorienterad kunskap och att de tillmäter praktik i socionomutbildningen en relativt liten betydelse.

5.3 Kunskapsorientering

Under denna rubrik behandlas kunskapsdimensionen kunskapsorientering, som handlar om det sätt på vilket intervjupersonerna förhåller sig till sina egna och andras kunskaper (Hellertz 1999:158).

5.3.1 Distansorienterat förhållningssätt

Det kännetecknande för den person som förhåller sig distansorienterat till kunskap, lärande och till den andre i en interaktion eller lärandesituation är bl.a. kritiskt tänkande, objektivitet och argumentation som ett sätt att pröva och utveckla kunskap (Hellertz 1999:280). Ingen av de intervjuade männen stämmer helt och hållet överens med detta förhållningssätt men sex av dem har i huvudsak angett sådant som överensstämmer med en kategorisering till kategorin *distans* i modellen över lärandeprofiler (Hellertz 1999). Dessa är Martin, Rickard, Erik, Christian, Markus och Peter. I intervjuerna med de socionomstuderande männen visade intervjuaren upp olika påståendekort varav två syftade till att klargöra huruvida männen hade ett distansorienterat eller ett relationsorienterat förhållningssätt till kunskap (Hellertz 1999:138). Erik beskriver sitt förhållningssätt till kunskap på följande sätt när han får läsa kortet som beskriver ett distansorienterat förhållningssätt till kunskap och lärande:

Det där stämmer. Det är någon filosofi som jag har haft även innan jag började här. /.../ Att jag alltid ska säga motsatsen, det kan jag göra om jag vill jävlas lite sådär. Man känner att man vill liva upp en avslagen konversation. Men det är väl förhoppningsvis inget man praktiserar i vanliga fall. /.../ Om man sitter och pratar med en kompis... då kanske man försöker hitta motsatsen. ”Det skulle inte kunna vara så då? Du känner inte igen det då?” /.../ Jag upplevs nog som en väldigt enviss person... som inte tänker på vad den andra sa. Det var jag som hade rätt. (Erik)

Martin berättar något liknande, nämligen att han ofta slår bakut och hävdar motsatsen i lärandesituationer. Markus säger så här:

Den gruppen jag går i är inte särskilt debattvillig. När jag säger någonting så säger alla ”jaaa”... och det tycker jag är skittråkigt. Då brukar jag nästa gång säga något helt annat som går stick i stäv... ibland har jag fått igång diskussioner. (Markus)

Det mest kännetecknande för dessa sex män är att de gillar att debattera, diskutera, argumentera och ifrågasätta. De vill gärna se motsatsen mot vad den andre säger, och argumentera för sin egen ståndpunkt. Dessa sex mäns förhållningssätt stämmer förutom med Hellertz’ (1999:280) kategori *distans* dessutom överens med Baxter Magoldas (1992:73ff, 136ff) resonemang kring mäns studiemönster. Hon beskriver att män ofta intar ett som hon kallar det *mastering pattern* som innebär talande, ifrågasättande och uttryckande av egna åsikter. Dessutom kan paralleller dras till studiemönstret *individual pattern*, som är vanligt bland män och som innebär att man har svårt för att ta till sig andras perspektiv. Baxter Magoldas resultat bekräftades även av andra forskare, Severiens och Ten Dam (1998:329, 341ff) samt Severiens, Ten Dam och Nijenhuis (1998:332ff), och således stämmer de sex ovan nämnda intervjupersonernas uttalanden även överens med dessa studier.

Sammanfattningsvis bekräftar de sex männens förhållningssätt till kunskap, lärande och till den andre i en interaktion eller lärandesituation, de resultat som framkommer om mäns lärande i tidigare forskning. En rad andra forskare kommer som tidigare nämnts fram till att män oftast intar ett distansorienterat förhållningssätt vad gäller kunskap och lärande och att de

stimuleras av argumentation och debatt (Miller 1976 ref. i Hellertz 1999:357, Chodorow 1988 ref. i Hellertz 1999:357, Clinchy 1990:70f, Mansfield & Clinchy 1992 ref. i Hellertz 1999:112f samt Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff, 65 ff). De sex männen verkar hellre utmana medstudenter och lärare genom ifrågasättanden och kritiska ställningstaganden än att hålla med och värna om goda relationer. Detta påtalas även i två studier av Gilligan (1982:165ff) samt Tannen (1992:26ff, 133, 142). I studien av Börjeson och Meyer (1997:31, 41ff) uttrycker männen en tillit till, önskan om och förmåga till att uppnå en viss nivå av objektivitet. I huvudsak tycker de sex nämnda manliga socionomstudenterna att det är viktigt och eftersträvarsvårt att vara objektiv och opartisk när man förhåller sig till kunskap, men en del av dem tror att det är omöjligt att vara det. Likheter finns således till tidigare forskning även avseende denna aspekt. Ett flertal forskare har kommit fram till slutsatsen att män ofta visar en konkurrens- eller tävlingsinriktning i lärandet och att de har förmåga att briljera med sina kunskaper (Baxter Magolda 1992:136ff, Tannen 1992:26ff, 133, 142, Severiens & Ten Dam 1994:492f, Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Detta tycks framträda även hos de sex av de intervjuade som kategoriseras som distansorienterade. De vill "jävlas lite" med andra och de är medvetna om att de framstår som att de har rätt inför kurskamrater. Eriks uttalande som presenterades i citatet på föregående sida exemplifierar detta resonemang.

Bland de sex distansorienterade männen uttrycker majoriteten att grupparbete är negativt eftersom det medför mycket kompromisser och därför att det inte tillför kunskap. Markus tycker att studentkamraterna är bra att argumentera med men annars har de ingen funktion i hans lärande. I Elofssons (1998:91ff) studie framkommer att männen lägger ner mindre tid än kvinnorna på moment i socionomutbildningen som grupparbeten. Baxter Magolda (1992:136ff) fann att män ofta använder sig av ett studiemönster som hon benämnt *impersonal pattern* vilket innebär att man ser medstudenter som en tillgång i argumentation men inte som några man i någon större utsträckning samarbetar med eller delar med sig av sina egna tankar till. Tidigare studier bekräftar således de sex männens resonemang avseende detta.

Något som kan tolkas som att det motsäger en kategorisering i ytterligheten *distans* är att Rickard säger att han sitter tyst på lektionerna om han inte tvingar sig själv att uttala sig, Christians ovilja att ställa frågor i stora grupper liksom att Markus berättar att han blir hindrad verbalt då han är med människor som "inte tycker om honom". Martin berättar om liknande erfarenheter:

Nu i slutet av utbildningen har jag inte orkat säga så mycket. Folk har inte velat att man ska hålla på och vara besvärlig jämt och ständigt. Jag har känt mig som att jag är besvärlig jämt och ständigt. /.../ Jag har inte fått respons på det jag har sagt. /.../ Man har kommit till ett stadium där man tycker att det är lönlöst att säga någonting. /.../ Ibland har det känts som att det man säger inte har fallit i god jord och tillslut så tröttnar man... folk sitter och tycker att man är knäpp i huvudet. (Martin)

Jag menar att det kan anses motstridigt att å ena sidan känna sig hindrad verbalt i lärandesituationer och å andra sidan att föredra att diskutera, argumentera och ifrågasätta, vilket är typiskt för den distansorienterade enligt Hellertz (1999:280). Männen kan utifrån dessa aspekter inte anses kännetecknas extremt av det distansorienterade förhållningssättet utan de rör sig mer eller mindre mot mittstreckets på dimensionen. De ovan nämnda männens tystnad kan dock också tolkas som en form av distansering och Christians ovilja att ställa frågor kan tolkas som att han inte vill visa sig okunnig. Tannen (1992:26ff, 133, 142) kommer i sin forskning fram till att män inte så ofta ställer frågor i inläringssituationer utan att de

hellre kommer med uttalanden och testar påståenden. Det beror på att den som ställer frågor anses vara mindre kunnig och blir därmed underordnad i den hierarkiska ordningen. Rickard frågar hellre någon i gruppen än sin lärare om det är något han undrar över. Tannen (1992:26ff, 133, 142) skriver vidare att män generellt inte har svårt för att framföra egna åsikter och tala inför folk men att de vill att någon lyssnar på dem och bekräftar dem då de gör detta. Martins uttalande i citatet ovan beskriver hur han blir hämmad verbalt av att inte få respons på det han säger. Han har t.o.m. slutat att prata i lärandesituationer och gett upp möjligheten att få igång en diskussion.

En intressant iakttagelse är att hälften av dessa män nämner uttalanden som tyder på att de i princip skäms för sitt distansorienterade förhållningssätt till kunskap. Erik beskriver i citatet på s. 26 i uppsatsen, att han hoppas att hans förhållningssätt inte är något han praktiserar i vanliga fall. Christian svarar att han *tyvärr* är väldigt bra på det här när han får läsa det distansorienterade kortet. Markus pekar på det relationsorienterade kortet i intervjun och säger att det där *borde* komma först för honom, men han säger att det är svårt att se saker och ting ur andras perspektiv och det är inte alltid han ens försöker göra det. Dessa män intar som ovan nämnts ett förhållningssätt till kunskap och lärande som enligt forskning är vanlig bland män. Den tidigare forskning som presenterats om mäns lärande har till stor del visat sig överensstämma med dessa mäns uttalanden. Det är därför intressant att de uttrycker skepsis mot sitt eget förhållningssätt. Kanske stämmer detta inte överens med de förhållningssätt och traditionella synsätt som råder bland män på socionomutbildningen. I så fall skulle män på socionomutbildningen skilja sig från de resultat om mäns lärande som framkommer i många andra studier.

5.3.2 Relationsorienterat förhållningssätt

Det som kännetecknar den person som kategoriseras in i kategorin *närhet* är enligt Hellertz (1999:150, 280) att närhet och relationer upplevs som viktigt i förhållningssättet både till kunskap och lärande och till den andre i en interaktion eller lärandesituation. För att nå kunskap måste man försöka tränga in i den andres utgångspunkter och perspektiv och lyssna aktivt på vad den andre säger. Samtal, dialog och relation är nyckelord i detta förhållningssätt, och man tror inte att det finns någon möjlighet att vara objektiv. Åtta av de femton intervjuade männen kategoriseras som tillhörande kategorin *närhet* i Hellertz' (1999) modell. Dessa män är Anders, Stefan, Fredrik, Daniel, Lennart, Niklas, Klas och Johan. När det relationsorienterade förhållningssättet presenterades i påståendekortet uttryckte samtliga av de åtta ovan nämnda männen att det stämmer med deras sätt att förhålla sig till kunskap och lärande, och att det distansorienterade förhållningssättet känns främmande för dem. Klas tycker att innehållet på distanskortet känns "klurigt". Han är dock inte helt och hållet negativ till det. Han vill inte säga att han generellt tänker på motsatser, men menar att det kan vara positivt med ett sådant synsätt ibland då det kan vara kreativt. Lennart är mer negativt inställd och säger när han får läsa innehållet på det påståendekort som beskriver ett distansorienterat förhållningssätt:

Det här stämmer, hoppas jag, inte på mig. För visst måste man... det låter som en väldigt... ja vad ska man säga... vad är detta för en människa? Det är en ganska osäker eller självisk människa skulle jag vilja säga, lite motvallskärring. /.../ En sådan människa i socialt arbete, det skulle jag aldrig vilja se. Det är okej med kritiskt tänkande men att man aldrig ska ta något för sanning, det är fel... man måste kunna lita på människor. (Lennart)

Det finns drag hos några av männen som också stämmer in på ytterligheten *distans*. Att Klas inte helt och hållet ställer sig negativ till det distansorienterade synsättet har ovan beskrivits.

Lennart säger i det ovanstående citatet att kritiskt tänkande inte är fel och det är fler med honom i denna grupp som anger detta. Vikten av kritiskt tänkande innefattas i den motsatta kategorin, *distans* (Hellertz 1999:289). Johan nämner ett intressant perspektiv av kritiskt tänkande som han använder sig av för att sälla i sin egen kunskap:

Problemet med kunskap som inte är min är att den ger sig av. Det är ett val jag gör, för jag vill inte att all kunskap ska bli min. Jag tycker att det är dumheter... av olika anledningar vill jag inte ha med det att göra. Men då har jag i alla fall gått igenom någon slags utgallringsprocess. (Johan)

De flesta av männen i denna kategori tycker att objektivitet och opartiskhet kan vara viktigt och eftersträfvansvärt ibland, men att det är svårt eller omöjligt att uppnå någon fullständig sådan. En vilja att sträva efter objektivitet och opartiskhet är kännetecknande för personen som tillhör kategorin *distans* enligt Hellertz (1999:280). Gilligan (1982:165ff) samt Börjeson och Meyer (1997:31, 44ff) påvisar också i sina studier mäns intresse för och förmåga till att sträva efter objektivitet. Bland de män som kategoriseras in i kategorin *närhet* är det dock ingen som tycker att det är önskvärt att i alla situationer förhålla sig objektivt och opartiskt. Det kan vara viktigt ibland men det får inte bli något självändamål, som Niklas uttrycker det. Mönstret som framkommer bland dessa åtta män avseende detta, stämmer således svagt överens med andra studier. Männen kan inte sägas vara renodlat relationsorienterade i sitt förhållningssätt till kunskap och lärande, och ligger således inte längst ut mot kategorin *närhet* i dimensionen kunskapsorientering.

Niklas finner konflikter nödvändiga för att växa och utvecklas. Han resonerar så att även om han tycker tvärt emot vad den andre säger så måste denne få framföra sin åsikt. Anders, Stefan och Lennart uttrycker att de ogillar eller försöker undvika konflikter. Hellertz (1999:280ff) skriver att i det relationsorienterade förhållningssättet sätts relationer framför möjligheten att få rätt, vinna en debatt eller att nå den sanna kunskapen. Gilligan (1982:165ff) kallar detta förhållningssätt för "omsorgsetiskt" då man präglas av omsorg och medkänsla för andra människor och att värna om relationer, vilket är vanligare bland kvinnor än bland män.

Jag trampar aldrig någon på tårna. Jag har aldrig tyckt om att slåss... jag är mer blödig av mig. Jag är nog lite såhär känslokille... mjukiskille skulle jag vilja säga. (Lennart)

De åtta männen verkar inte intresserade av tävlan och konkurrens. Niklas tycker att det är ett konkurrensinriktat klimat i utbildningen, vilket han ogillar. Det uttrycks i och med att man försöker övertyga varandra i klassrummet och inte lyssnar på vad den andre har att säga. Klas tyckte tidigare om att "bräcka andra" med oväsentliga faktakunskaper, men det är något som han inte längre finner stimulerande alls. Det verkar som om männen som kategoriseras in i denna ytterlighet skiljer sig från tidigare forskning om män och deras lärande avseende denna aspekt (Baxter Magolda 1992:136ff, Severiens & Ten Dam 1994:492f, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff).

Stefan uttrycker att det inte skulle störa honom att gå en utbildning utan grupper. De övriga i kategorin *närhet* är mer positiva till grupparbeten och tycker att de får ut en hel del av att samarbeta med kurskamrater, vilket skiljer sig från resultaten i Elofssons (1998:91ff) studie där det beskrivs att männen lägger ner mindre tid än kvinnorna på grupparbeten. Hellertz (1999:282) skriver att den person som präglas av det relationsorienterade förhållningssättet har ett stort behov av att arbeta i grupp.

Bland de män som kategoriseras in i kategorin *närhet* är det ungefär lika vanligt som bland männen i kategorin *distans* att ha förmåga att verbalt uttrycka sig ohämmat i lärandesituationer. Tidigare forskning om mäns lärande påvisar att män ofta har lätt för att uttrycka sig verbalt (se bl.a. Baxter Magolda 1992:73ff, Tannen 1992:26ff, 133, 142, Severiens & Ten Dam 1994:492f samt Börjeson & Meyer 1997:31, 44ff). Precis som bland de distansorienterade männen finns dock undantag. Fredrik är en av dem som säger att han är väldigt beroende av en trygg miljö och att känna sig uppskattad om han ska våga prata. Han har därför svårt för att prata i skolan. Fredriks uttalande kan jämföras med Tannens (1992:26ff, 133, 143) forskning som bl.a. påvisar att män vill känna sig bekräftade och lyssnade på då de talar. Lennart frågar mycket sällan läraren i klassrummet om det är något som han inte förstår. Tannen (1992:26ff, 133, 142) kommer i sin forskning fram till samma resultat vilket ovan beskrivits mer ingående.

Man har inte velat göra bort sig på något vis eller så har man tyckt att... ja det är en dökna fråga och så har kanske fem andra suttit med samma fråga. Det är jättelöjligt egentligen. /.../ Jag tror att många har mycket att säga men är det en väldigt stor grupp så finns det spärrar som gör att man inte riktigt vågar föra ut vad man har tänkt sig. Man kanske har gått på nitar förut som har gjort att man inte vill göra bort sig i onödan. /.../ Man vill låsas som att man förstår och inte vara avvikande. (Lennart)

Att drygt hälften av de manliga socionomstudenterna i intervjuerna uttrycker sådant som medför en kategorisering till kategorin *närhet* är intressant med tanke på att den forskning som presenterats om mäns lärande påvisar att män huvudsakligen förhåller sig distansorienterat i förhållningssättet till kunskap och lärande och att de ofta har svårt för att ta till sig andras perspektiv (Miller 1976 ref. i Hellertz 1999:357, Chodorow 1988 ref. i Hellertz 1999:357, Clinchy 1990:70f, Baxter Magolda 1992:136ff, Mansfield & Clinchy 1992 ref. i Hellertz 1999:112f, Severiens & Ten Dam 1998:329, 341ff samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998:332ff). Drygt hälften av de intervjuades förhållningssätt skiljer sig således från resultaten från den tidigare forskning som jag tagit del av om mäns lärande.

5.3.3 Integrerade

Slutligen kategoriseras en av de femton intervjuade som *integrerad* avseende kunskapsdimensionen kunskapsinriktning. Det som kännetecknar Oskars sätt att förhålla sig till kunskap och lärande är att han inte ser någon motsättning mellan de båda påståendekorten som han fick läsa under intervjun. Han verkar i samma utsträckning använda sig av båda förhållningssätten som han också sammanför till ett och samma. Han menar att det är viktigt att alltid förhålla sig objektivt och kritiskt och försöka se motsatser samtidigt som han vill sätta sig in i hur andra människor ser på saker och ting, värna om relationer och ställa sig utanför konflikter om det är möjligt.

Sammanfattningsvis kategoriseras sex av de femton intervjuade in i kategorin *distans*, åtta i kategorin *närhet* och en kategoriseras in på mittstrecket mellan de båda ytterligheterna i Hellertz' (1999) modell över lärandeprofiler och kallas därför *integrerad*. Den tidigare forskning som presenterats om mäns lärande bekräftas till stor del när det gäller de distansorienterade männen. Resultaten som framkommer i denna studie visar dock att det finns män som inte uppvisar "typiska" mönster för mäns syn på lärande utan som förhåller sig mer relationsorienterat i förhållande till kunskap, lärande och till andra personer i en interaktion eller lärandesituation.

5.3.4 Ett förändrat förhållningssätt till kunskap

Jag vill kort göra några jämförelser mellan intervjupersonernas uttalanden och Perrys (1970) schema över intellektuell och moralisk utveckling samt Baxter Magoldas (1992) modell över kunskapssyn och studiemönster. Flera av männen nämner i intervjun att deras förhållningssätt till kunskap har förändrats, från att ha omfattat dikotomier som rätt/fel och sant/falskt, till att omfatta komplexitet, relativism och kontextualitet.

Det finns ett lärande som man i stunden inte känner av... som mer handlar om att man börjar förstå hur saker och ting hänger ihop. /.../ Det här med att bli medveten på något sätt... att man ser större helheter. /.../ Jo kunskap är inget absolut för mig. (Martin)

Det är kanske något jag har fått ändra på i mitt sätt att tänka. Allt är inte givet. Allt kan man inte veta på förhand. Speciellt när man jobbar med människor... alla är olika och det finns inte något fall som är exakt likadant. (Erik)

Markus berättar att han blivit mer ödmjuk inför sin egen kunskap. Han har gått mer från fasta svarsalternativ till att inte vara så säker på det han lär sig. Stefan menar att något har hänt under utbildningstiden. Han vet inte vad det är men något har "ramlat på plats", som han uttrycker det. Han tycker inte att det finns självklara sanningar längre. Fredrik och Klas säger att de sökte den sanna kunskapen i början av utbildningen men att de inte längre tror sig kunna finna den. Daniel menar att ju mer han lär sig desto mer förstår han hur naiv han varit. Lennart, Martin och Niklas tycker sig ha fått vidgade perspektiv och ser inte längre lika lätt på allting. De flesta av de övriga intervjuade uttrycker liknande aspekter. Perry (1970:9f, 57ff) fann att studenter först ser omvärlden i termer av svart/vitt, rätt/fel, men att de successivt går över till att känna osäkerhet och komplexitet. De ställer sig alltmer kritiska till kunskap och når så småningom insikten att all kunskap är relativ och kontextuell. Jag tycker mig kunna se en motsvarande utveckling hos en betydande andel av de intervjuade. Deras uttalanden i intervjuerna tyder på att de inte längre tycker att kunskap är absolut eller oföränderlig utan föränderlig, kontextberoende och konstruerad. Liknande jämförelser kan göras med Baxter Magoldas (1992) processmodell som hjälper till att förstå och beskriva kunskapssynen bland de i denna studie intervjuade männen. Baxter Magolda (1992:30) beskriver att studenterna rör sig från ett absolut vetande, via ett oberoende vetande till ett alltmer kontextuellt vetande. En liknande utveckling framhålls av de flesta av de manliga socionomstudenterna. De skiljer sig inte åt i detta avseende mellan varandra, de olika kategoriseringarna medför ingen skillnad.

5.4 Kunskapsväg

Det här avsnittet handlar om kunskapsdimensionen kunskapens väg. Här fokuseras vilka strategier de intervjuade använder sig av för att få kunskap (Hellertz 1999:158).

5.4.1 Yttre kunskapsvägar

Hellertz (1999:280ff) skriver att den person som i huvudsak använder sig av yttre kunskapsvägar anser att kunskap finns utanför en själv och att den kan inhämtas bl.a. från experter och lärare genom lyssnande och frågande samt genom att läsa litteratur. Den person som kategoriseras in i kategorin *yttre* vill gärna metodiskt memorera kunskapen och vill att någon annan bedömer den egna kunskapen och ger feedback. Rickard, Christian, Klas, Peter, Stefan och Anders kategoriseras till kategorin *yttre* i Hellertz' (1999:280ff) modell över lärandeprofiler. De söker alla huvudsakligen kunskap genom att läsa böcker, vilka de tycker förmedlar kunskap. Anders berättar att om det är något han vill lära sig så börjar han alltid att söka efter den kunskapen på biblioteket. Peter berättar att han har lätt för att memorera kunskap som han hämtar från litteratur. Vikten av att memorera fakta framkommer även bland männen i Severiens och Ten Dams (1994:492f) studie. Rickard, Christian och Klas

utnyttjar också lärarna för att söka kunskap. En viktig uppgift för lärarna är att beskriva vad som är väsentligt och ge feedback. Lärarlösa lektioner skulle Rickard tycka var värdelöst. Dessa mäns tilltro till auktoriteter som lärare i lärandesituationen kan jämföras med Perrys (1970:9f, 57ff) och Baxter Magoldas (1992:30) resonemang. I deras forskning framkommer att studenterna först när de börjat anamma en kunskapssyn som innefattar kontextualitet och ett oberoende tänkande, så lämnar de tilltron till auktoriteter som lär ut sanningen.

Stefan verkar ligga relativt nära mittstrecket på kunskapsdimensionen kunskapsväg. Han nämner att han ibland hämtar kunskap från händelser i livet och att dessa händelser bekräftar och förstärker den vetskap som han redan har, vilket är kännetecknande för kategorin *inre* (Hellertz 1999:280ff). Stefan påtalar dock starkast och oftast i intervjun att han om han vill få kunskap om något speciellt försöker hitta en bok i ämnet eller få prata med någon som vet mycket om det, och det tyder på att han tror sig kunna finna kunskapen "där ute" hos experter och genom att läsa litteratur som förmedlar kunskap till honom. Detta är enligt Hellertz (1999:280ff) karakteristiskt för kategorin *yttre*.

De sex männen i kategorin *yttre* är alla ambivalenta till att använda sig av sin intuition för att få kunskap. De vågar inte lita till den fullständigt men tycker ändå att den kan tillföra dem något. Anders får exemplifiera även de andra fem männens inställningar:

Det är min sanning men om jag kan lita på den det är väldigt tveksamt. Samtidigt... om man inte är riktigt överens med sin intuition så blir det en kluven tillvaro. Någonstans kräver livsfilosofin att man har en tro på... men man måste också vara medveten om att den kan lura en. Det är det här dubbla... man måste tro men den kan bedra. (Anders)

Hellertz (1999:280ff) kategoriserar in de personer som anser att intuition utgör en viktig kunskapsväg för dem till den motsatta kategorin *inre*. De sex nämnda männen uttrycker som nämnts ambivalens inför intuition och tillsammans med de övriga faktorer de nämner medför det en kategorisering till kategorin *yttre* i modellen över lärandeprofiler (Hellertz 1999:280ff).

5.4.2 Inre kunskapsvägar

Den person som kategoriseras in i kategorin *inre* anser enligt Hellertz (1999:280ff) att kunskap finns inom en och att viktiga kunskapsvägar utgörs av känsla och intuition. För att ge ord till det man redan vet och bekräfta sina tidigare kunskaper och erfarenheter kan man t.ex. samtala med andra, läsa böcker, lyssna på föreläsningar samt se film och TV-program. Fem av de femton intervjuade männen anger i intervjuerna sådana aspekter vilket medför en kategorisering till kategorin *inre*, dessa är Niklas, Martin, Johan, Markus och Daniel.

Niklas berättar i intervjun att han under studietiden och i dialog och samarbete med andra människor fått ord till det han vetat förut men inte haft några begrepp till. Litteraturen, säger han, var ett stöd för att få ord på saker och ting. Martin och Daniel beskriver att de hela tiden relaterar till sig själva och till "sin kunskap" då de läser något eller då de samtalar med andra. De påpekar också i intervjun att man inte har kunskap förrän man har handlat, vilket även Niklas tar upp. Martin skriver också för att lära sig saker. Daniel säger att han har svårt att lära sig saker genom att nöta in dem. Att metodiskt försöka memorera fakta är annars en lärandestrategi som framkommer bland män i Severiens och Ten Dams (1994:492f) studie. Markus säger att han lär sig genom att tänka och han skapar sig en uppfattning om det han tar del av i böcker, via internet och genom människor i hans omgivning, utifrån de erfarenheter han har. Det förstärker hans lärande. Alla dessa uttalanden stämmer väl överens med en kategorisering till kategorin *inre* i modellen över lärandeprofiler (Hellertz 1999:150, 280ff).

Johan presenterar förutom att läsa en strategi som han använder sig av för att få kunskap:

Om jag verkligen vill lära mig något så försöker jag skapa mig en bild över mig själv som kunnande den där saken. Skulle jag vilja lära mig dansa så skulle jag med all säkerhet måla upp en bild med en dansande Johan framför mig och som får en massa uppmärksamhet från kvinnor. /.../ Det här gör jag väl intuitivt. Jag har inte kommit fram till det genom några logiska överväganden. (Johan)

Johan nämner intuition, han använder den och en slags inre mental representationsteknik för att tillägna sig kunskap. Att förlita sig på sin intuition är kännetecknande för den person som kategoriseras in i kategorin *inre* (Hellertz 1999:280ff). Även Martin och Niklas använder sig av något inom dem som de säger kan kallas intuition och som de hela tiden utgår ifrån tillsammans med tidigare erfarenheter. Daniel och Markus är något mer tveksamma till om de vågar lita på sin intuition. Kanske karakteriseras de därmed inte lika starkt av kategorin *inre*.

5.4.3 Integrerade

De återstående fyra intervjupersonerna, Fredrik, Oskar, Erik och Lennart, kategoriseras som *integrerade* avseende dimensionen kunskapsväg, eftersom deras uttalanden i intervjuerna tyder på att de lika ofta använder sig av *inre* som *yttre* kunskapsvägar. Alla nämner att de utnyttjar föreläsningar för att få kunskap. Erik säger att föreläsningar ger honom "aha-upplevelser" och bekräftar hans tidigare erfarenheter, vilket ger stöd för en kategorisering i kategorin *inre* (Hellertz 1999:280ff). Han talar också om lärare som experter som han hämtar kunskap hos och han uppskattar då de talar om för honom vad som är viktigt. Han säger att han under hela sin skoltid varit beroende av vad lärarna tyckt om honom och om det som han presterat. Dessa sistnämnda aspekter, som tyder på en tilltro till auktoriteter och ett inhämtande av kunskapen "där ute", kännetecknar kategorin *yttre* (Hellertz 1999:280ff). Att resonera om de olika lärandestrategierna i termer som kan kopplas både till *yttre* och till *inre* kunskapsvägar är kännetecknande även för Fredrik, Oskar och Lennart. De resonerar på det sättet i intervjuerna även om andra kunskapsvägar som att läsa litteratur, se på TV och använda sig av internet. Oskar nämner dessutom att en av hans viktigaste lärandestrategier är kritiskt tänkande och Lennart berättar att han pratar med sig själv för att få och utveckla kunskap. Ingen av de fyra männen i denna kategori litar fullständigt på sin intuition, vilket förekommer bland dem som i huvudsak använder sig av *inre* kunskapsvägar (Hellertz 1999:280ff). De ställer sig dock inte negativa till att låta intuitionen inspirera och vägleda dem i vissa fall. Eftersom de i intervjuerna uttrycker att en del av deras kunskap finns inom dem och att en del finns utanför dem och kan inhämtas via t.ex. experter väljer jag således att kategorisera dem som *integrerade*.

Sammanfattningsvis använder sig de intervjuade av en mängd olika kunskapsvägar, bl.a. lärandestrategier som innefattar lyssnande, handlande, läsande, skrivande, pratande, seende (t.ex. på TV-program och filmer), tänkande, dialog eller samtal och intuition. Ingen av de femton intervjuade männen använder sig av bara en kunskapsväg, utan de använder en kombination av dem. De vanligaste kunskapsvägarna är att läsa (facklitteratur såväl som skönlitteratur), lyssna (ofta på föreläsare eller studiekamrater) och att samtala med andra. I alla tre kategorier finns således män som t.ex. har nämnt att läsa böcker för att tillägna sig kunskap. Det som skiljer männen åt är att de har olika syn på den litteratur de läser. De män som ovan beskrivits som att de använder sig av *yttre* kunskapsvägar söker kunskapen "där ute" i böckerna, en del vill memorera de fakta som presenteras. Män som ingår i kategorin *inre* använder sig istället av litteraturen för att bekräfta den inre, tysta kunskap som de redan har tillägnat sig genom upplevelser och erfarenheter. De utnyttjar böcker för att finna ord till

det de redan vet. De män som kategoriseras som *integrerade* använder litteraturen *både* för att hämta fakta ifrån och för att sätta ord på den kunskap de redan har inom sig.

Sex av de intervjuade kategoriseras i kategorin *yttre*, fem i kategorin *inre* och fyra av dem bedöms vara *integrerade* avseende denna kunskapsdimension. Männen som kategoriseras in i kategorin *inre* visar ingen strategi att metodiskt försöka memorera fakta. Detta skiljer sig som ovan nämnts från forskning om mäns lärande. I en studie av Philbin m.fl. (1995:485ff) framkommer att män ofta använder sig av seendet som kunskapsväg. Ur artikeln går det inte att avgöra vad som menas med en sådan kunskapsväg. Jag tänker att det kan röra sig om att se på TV-program och filmer likaväl som att läsa böcker. Detta framkommer hos denna studies respondenter också. Vad det däremot inte kan handla om är att lyssna, vilket är en av de vanligaste kunskapsvägarna bland de femton manliga socionomstudenterna som intervjuats i denna undersökning. Det mönster som framkommer i denna studie gällande kunskapsvägar skiljer sig således från vad som framkommer i en tidigare studie om mäns lärande.

5.5 Syn på socionomutbildningen

Nedan beskrivs hur de intervjuade männen ser på socionomutbildningen som helhet. Huvudämnet socialt arbete utgör en betydande del av utbildningen, och bör därför ses som centralt i diskussionen. Fokus ligger vid vilka förslag de intervjuade har avseende förändringar av socionomutbildningen.

Ungefär hälften av de intervjuade ger inget generellt omdöme om socionomutbildningen i intervjuerna. De övriga åtta, Stefan, Fredrik, Erik, Markus, Lennart, Martin, Peter och Klas är generellt relativt nöjda med utbildningen. Klas säger att utbildningen som så är bra, den känns väldigt relevant och intressant. De män som uttalat sig om denna aspekt verkar i sina uttalanden överensstämma med studenterna i Elofssons (1998:91ff) studie som generellt beskriver studierna som relevanta och meningsfulla. De i denna studie intervjuade männen ger dock även en hel del kritiska synpunkter rörande socionomutbildningen. Samtidigt som de vill att utbildningen ska kunna ge breda kunskaper ska den också kunna erbjuda djup i större utsträckning, enligt några intervjupersoner. Johan, Lennart och Daniel tycker att det ska vara möjligt att göra individuella val, profilera sig mer. Studenterna i Kullbergs (2000:56) undersökning riktar också kritik mot "bredden" i huvudämnet socialt arbete och vill att specifika intresseområden ska fokuseras mer. Några av de intervjuade saknar särskilda element i socionomutbildningen, men de kan inte alltid redogöra för exakt vad det är de saknar. Erik är ganska säker på att han kommer att stöta på saker när han kommer ut i arbete som han kommer att tycka att man borde ha läst om i utbildningen. Lennart känner sig inte heller på något vis fullärd. Han, Fredrik, Daniel och Christian nämner särskilt att de saknar kunskap om missbruk. Daniel vill dessutom lära sig mer om sitt huvudintresse, psykiska sjukdomar. Andra av de intervjuade nämner också specifika ämnen de hade velat läsa mer av, Niklas vetenskapsteori, Markus statskunskap och samhällsekonomi och Klas lagstiftning och då i synnerhet socialtjänstlagen. Om man ska lägga mer tid på ämnen kan det också krävas en längre utbildning menar Daniel, Rickard, Klas och Lennart. De föreslår ett halvårs förlängning.

5.5.1 Personlig utveckling och att finna en identitet som socionom

En tredjedel av de femton intervjuade männen, Fredrik, Peter, Oskar, Lennart och Rickard, tycker att socionomutbildningen bidragit till ökad självkänedom. De tycker att de har utvecklats som människor under utbildningstiden och att utbildningen bidragit till självinsikt. Det framkommer även hos vissa av de avhoppade manliga socionomstudenterna i Kullbergs (2000:56) studie. Det är dock ett flertal av de intervjuade som är mer negativa till

socionomutbildningen i detta avseende. Anders säger att socionomutbildningen, så som han upplevt den, inte är någon främjare av den personliga utvecklingen. En del av de som tycker att de utvecklats i utbildningen säger också att de behöver mer av detta. Oskar tycker att han behöver bättre självkännedom för att vara en bra socionom. Erik, Markus, Daniel, Rickard, Martin och Johan säger att de saknar resonemang kring självbild och självkännedom, den egna människosynen, hur man fungerar i förhållande till andra människor och om man är lämplig som socialarbetare. Fyra av männen föreslår att egenterapi ska erbjudas de studerande inom ramen för utbildningen.

Kanske ungefär som psykologerna ha egenterapi. En del som går utbildningen är radikalt olämpliga att arbeta med människor, det är en upprörande brist. De kommer att utsätta klienterna för mycket som de inte borde behöva uppleva. (Daniel)

Daniel poängterar i uttalandet att han ser en del av studiekamraterna som direkt olämpliga att arbeta som socionomer. Markus, Niklas, Klas, Lennart och Johan resonerar på ett liknande sätt, och pratar i intervjuerna om vikten av att finna en identitet som socionom. De saknar detta och de känner sig inte trygga eller stolta i sin yrkesroll. Martin vet inte ens om han vill bli socialarbetare och säger sig ställa sig utanför "den gängse socionomidentiteten". Det är intressant att sådana resonemang förekommer så sent som på socionomutbildningens sjunde och sista termin. I en nationell utvärdering av socionomutbildningen (Högskoleverket 2003:339, 387) framkommer också att för lite fokus läggs på personlig utveckling vid de flesta av landets socionomutbildningar. Just Örebro-studenterna uttrycker dock positiva omdömen om en satsning som genomförts för att utveckla deras personliga utveckling. De vill dock att denna satsning utökas ytterligare. Ett av de projekt som Samarbetskommittén för socionomutbildningar i Sverige startat fokuserar på socionomstudenternas personliga utveckling (Hellertz 2003).

5.5.2 Låga krav, ostrukturerat och "flummigt"

Majoriteten av de intervjuade männen berättar att de hade förväntat sig högre krav inom socionomutbildningen innan de påbörjade den. Erik, Rickard, Johan, Peter, Anders, Oskar, Klas, Lennart, Niklas, Stefan och Daniel tycker alla att kraven är för låga och de vill ha ett högre tempo i utbildningen. Anders säger att han upplever socionomutbildningen lite som en socialt accepterad semester. De övriga fyra av de femton intervjuade säger inget alls om kravnivån i utbildningen. Det är således ingen av dem som uttryckligen säger att kraven som ställs i undervisningen ligger på en rimlig nivå. Även i Kullbergs (2000:56) studie och i Högskoleverkets (2000:9) första utvärdering framkommer denna aspekt bland socionomstudenter. I Högskoleverkets (2003:46f, 340) uppföljning framkommer dock att samtliga utbildningsorter arbetat för att motverka de låga kraven inom undervisningen och att studenterna i Örebro inte längre riktar någon explicit kritik mot för låga krav. Förhoppningsvis har således förändringar skett angående kravnivån sedan de intervjuade männen genomgick socionomutbildningen. Påpekas bör dock att Högskoleverket (2003:48, 340) anser att arbetet för att främja en tillräckligt hög kravnivå bör fortsätta vid samtliga socionomutbildningar, således även i Örebro.

I Kullbergs (2000:56) undersökning beskrivs att de som avbrutit sin utbildning tycker att socionomutbildningen är ostrukturerad och svår att få grepp om. De tycker inte att socionomutbildningen är en traditionell akademisk utbildning och ifrågasätter huvudämnet socialt arbete med dess "dubbla" innehåll av beteendevetenskap och samhällsvetenskap. Även bland många av de intervjuade männen i denna studie framkommer sådana aspekter. Erik tycker att visa kurser rakt igenom varit "flummiga" och att det varit oklart vad de syftat till. Andra uttrycker samma sak:

Luften gick ur mig ett tag när jag kom hit. På Komvux med den hastigheten var man så drillad och så kommer man in här och... kom igen vad ska vi göra nu? Och så ska vi inte göra någonting. /.../ Det var ostrukturerat. Vi fick bläddra, reflektera, fundera... det är ett hån. (Stefan)

Det var rena rama lekskolan. Det gav mig inget. Den var den här attityden över det hela att flum, flum... det var liksom "ah skit i det här". /.../ Det var väldigt slött. (Lennart)

Citaten belyser även de tidigare nämnda aspekterna angående kravnivå. Fredrik och Martin säger att det varit mycket diffusa resonemang i utbildningen. Markus, Klas och Johan tillhör dem som tycker att huvudämnet socialt arbete är luddigt och de vill ha klarare arbetssätt i skolan med tydligare ramar. I Högskoleverkets (2003:46) senaste utvärdering framställs till skillnad från dessa uttalanden att det utvecklats en ökad medvetenhet om huvudämnet socialt arbete och dess olika ämnesdelar, vilket tyder på att förändringar har skett avseende detta sedan de intervjuade männen genomgick socionomutbildningen.

5.5.3 Lärarnas pedagogiska förmåga

Samtliga av de femton intervjuade männen ifrågasätter den pedagogiska förmågan hos *vissa* av lärarna på socionomutbildningen. Det är viktigt att i detta sammanhang påpeka att ingen av de intervjuade pratar om *alla* lärare utan de uttrycker sig nyanserat kring detta. Jag låter några av männen få exemplifiera även de andras inställningar.

De tar sin bunt som de hade i fjol och skakar ner och så börjar de gå igenom sådant som står ordagrant i läroboken och inte utvecklar det något mer än vad författaren har gjort... då känns det tråkigt. (Niklas)

Fredrik tycker att en del lärare har en indoktrinerande påverkan på studenterna och Johan respektive Anders beskriver att undervisningen stundtals är som korvstopning. Anders säger vidare att "fritänkare" inte har någon plats i skolan. Många påtalar att man borde arbeta mer med dialog och lägga mer tid på diskussion. Johan och Martin har saknat feedback på uppgifter de lämnat in. Det kan verka anmärkningsvärt att samtliga intervjuade uttrycker skepsis mot lärarnas pedagogiska förmåga. Deras åsikter stämmer dock väl överens med det som framkommer i Kullbergs (2000:56) studie där de intervjuade berättar om erfarenheter av ostrukturerad undervisning, samt med resultaten från den tidigare av de två utvärderingar som gjorts av Högskoleverket (2000:9). I den senare utvärderingen framkommer dock att lärarnas pedagogiska förmåga har utvecklats och stärkts, lärarna i Örebro har bl.a. genomgått en pedagogisk utbildning och studenterna riktar generellt bland lärosätena inte längre lika stark kritik mot ojämn kvalitet i undervisningen (Högskoleverket 2003:45, 339, 384). Troligtvis har den pedagogiska förmågan hos lärarna således förbättrats.

5.5.4 Praktikmomenten samt integreringen mellan teori och praktik

Rickard är den enda av intervjupersonerna som uttrycker att omfattningen av praktiken är bra som den är. En del av de intervjuade männen kommenterar inte alls omfattningen av praktiken. Knappt hälften av dem, Christian, Klas, Stefan, Lennart, Fredrik, Markus och Erik, säger dock att de vill ha mer praktik, ofta en sammanlagd praktik omfattande två hela praktikterminer. Markus och Christian tycker inte att praktiken varit enbart givande, trots det vill de alltså ha mer av det i utbildningen. Stefan tycker att skolans hantering av praktiken har varit dålig och att det skulle vara högre prioritet och större seriositet från skolans håll när det gäller detta. Att så många som knappt hälften av de intervjuade efterfrågar mer praktik i utbildningen skiljer sig från de resultat som framkommer i Elofssons (1998:91ff) studie, nämligen att männen visar sig ge relativt liten betydelse åt praktik i utbildningen. Ungefär hälften av de intervjuade uttrycker att de trots snart genomgången socionomutbildning saknar

kunskap i hur man ska samtala med klienter. Lennart, Anders, Rickard, Stefan, Daniel, Markus och Christian vill alla ha mer samtalsmetodik i utbildningen. Moment som innefattar samtalsmetodik tas upp för lite i de flesta av landets socionomutbildningar enligt Högskoleverket (2003:387).

En bristfällig integrering mellan teori och praktik inom socionomutbildningen påtalas i de båda utvärderingar som Högskoleverket (2000:9 samt 2003:386) gjort av socionomutbildningarna. I den senare utvärderingen framkommer vidare att generellt så har teorianknytningen av praktiken förbättrats medan praktikanknytningen i de mer teoretiskt inriktade kurserna inte förbättrats i samma utsträckning (Högskoleverket 2003:387). Många av de intervjuade männen påtalar sådana brister. Klas, Fredrik och Johan vill läsa mer om metoder, få praktiskt relatera mer och knyta undervisningen särskilt inom huvudämnet socialt arbete mer till fältet. Oskar betonar också ett lärande där man är tvungen att sätta det teoretiska i ett praktiskt sammanhang. Johan och Lennart skulle tycka att det var lärorikt och utvecklande att arbeta utifrån fall i undervisningen. Markus tycker också att man ska jobba mer med konkreta situationer. Förhoppningsvis kan det projekt som Samarbetskommittén för socionomutbildningar i Sverige startat i syfte att integrera teori-praktik (Hellertz 2003), resultera i ytterligare utveckling inom området.

I den senaste utvärderingen av socionomutbildningarna påtalas att en brist som bör uppmärksammas är lärarnas bristfälliga erfarenhet från det aktuella praktiska sociala arbetet på fältet (Högskoleverket 2003:52). Detsamma påtalas av några av de intervjuade männen. Fredrik, Martin, Markus, Klas och Daniel vill att folk från fältet ska komma och föreläsa i större utsträckning eftersom de har praktiska erfarenheter. Daniel tycker att lärare ska ha förmåga att relatera det de säger till praktiska exempel, en del lärare gör detta för mycket, andra för lite. Det gäller att hitta en balans. Framförallt lärare i andra ämnen än i socialt arbete har haft svårt att relatera det de lär ut till Daniels kommande yrkesroll. Den kopplingen har han fått göra själv vilket han tycker är svårt. Christian efterfrågar praktiska exempel i undervisningen så att det blir lättare att relatera kunskapen till verkligheten.

5.5.5 Att vara man på socionomutbildningen

Markus säger spontant att han själv tar mycket plats i undervisningen. Han uppskattar att han och hans manliga studiekamrater står för ca 40 % av studenternas prat i undervisningen. Han berättar vidare att männen inte bara tar plats utan de får också plats. Kvinnorna är underrepresenterade i samtalen i klassrummet. Det är intressant eftersom socionomutbildningen enligt Högskoleverket (2003:16) endast består av 15 % manliga studenter. Peter och Johan reflekterar i intervjun över att de kanske tagit för mycket plats, att de tagit på sig för mycket i grupparbeten och inte släppt fram andra. Erik försöker ibland lägga band på sig själv, att inte alltid synas, höras och lägga sig i. Daniel ser det faktum att killarna i klassen får mycket diskussionsutrymme, både av lärare och av studentkamrater, som ett privilegium. Niklas ser inte heller någon nackdel i att vara man på socionomutbildningen. Det är lättare för läraren att se minoriteten, säger han. I stort sett alla intervjuade framför liknande aspekter under intervjuerna. Tannen (1992:26ff, 133, 142) skriver att män generellt har en förmåga att visa upp sina kunskaper och briljera med dem för att positionera sig. Paralleller kan dras till uttalandena ovan. Fredrik och Lennart tycker att det ska vara fler män på socionomutbildningen, lika många som kvinnor. Vikten av att locka fler män till socionomutbildningarna konstateras även i en utvärdering (Högskoleverket 2000:10) av landets socionomutbildningar.

Sammanfattningsvis är ungefär hälften av de intervjuade generellt sett nöjda med utbildningen. De övriga ger inget sådant generellt omdöme i intervjuerna. Den huvudsakliga kritik som de femton manliga socionomstudenterna riktar mot utbildningen är att man arbetar för lite med studenternas personliga utveckling i utbildningen, den låga kravnivån inom undervisningen, den bristfälliga pedagogiska förmågan hos vissa av lärarna samt den bristfälliga integreringen mellan teori och praktik. Särskilt när det gäller kritiken avseende studenternas personliga utveckling, kravnivån och lärarnas pedagogiska förmåga bör det påpekas att det i Högskoleverkets (2003:45ff, 339, 384ff) senaste utvärdering framkommer att detta till viss del har förbättrats sedan de intervjuade männen genomgick socionomutbildningen. Några av intervjupersonerna framför åsikten att huvudämnet inom socionomutbildningen, socialt arbete, är luddigt och de vill ha klarare arbetssätt i skolan med tydligare ramar. I Högskoleverkets (2003:46) senaste utvärdering framställs till skillnad från dessa uttalanden att det utvecklats en ökad medvetenhet om huvudämnet socialt arbete och dess olika ämnesdelar.

6. SLUTDISKUSSION

Huvudsyftet med studien har varit att undersöka femton manliga socionomstuderandes kunskapssyn och användning av lärandestrategier. Ett delsyfte har varit att också undersöka de intervjuade männens syn på socionomutbildningen. Genom litteraturstudier och utifrån det intervjumaterial som härrör ur femton kvalitativa intervjuer som Hellertz genomfört med manliga socionomstudenter, har följande frågeställningar besvarats:

- Varifrån får eller hämtar de intervjuade manliga socionomstudenterna sina kunskaper?
- Vilka kunskaper är viktiga för dem och vad vill de använda sina kunskaper till?
- Hur förhåller sig de intervjuade männen till sina egna och andras kunskaper?
- Vilka strategier använder de sig av för att lära sig och för att få kunskap?
- Hur ser de intervjuade männen på socionomutbildningen och vilka förslag har de avseende förändringar av utbildningen?

Alla femton intervjupersoner har kategoriserats in i en tanke- och analysmodell över lärandeprofiler utvecklad av Hellertz (1999). Modellen hjälper till att beskriva de intervjuades syn på och förhållningssätt till kunskap och lärande och genom den besvaras även uppsatsens fyra första frågeställningar. Intervjupersonernas kompletta lärandeprofiler presenteras i bilaga V. Slutsatsen är att fyra av männen kategoriseras in i gruppen relationsorienterade praktiker, två i gruppen distansorienterade praktiker, en i gruppen relationsorienterade teoretiker och tre kategoriseras slutligen in i gruppen distansorienterade teoretiker. De återstående fem intervjupersonerna kategoriseras in i delvis integrerade lärandeprofiler. Hellertz planerar att jämföra denna studies resultat med de resultat som framkom i hennes avhandling om kvinnliga socionomstuderandes kunskapssyn och lärandestrategier (Hellertz 1999).

Det är ungefär lika vanligt bland de intervjuade männen att i huvudsak hämta sina kunskaper från skola och utbildning (bl.a. från lektioner, föreläsare och facklitteratur), som från livet och livserfarenheter (inkl. arbetslivserfarenheter, massmedia, skönlitteratur m.m.). Den sistnämnda källan till kunskap är inte så vanlig bland män enligt ett flertal tidigare studier om mäns lärande²³. Ungefär så många som hälften av de intervjuade i denna undersökning anger således huvudsakligen sådana källor till kunskap som skiljer sig från vad som framkommer i tidigare undersökningar.

²³ Se avsnitt 2.9 i uppsatsen.

Det är något vanligare bland de intervjuade att betona och prioritera kunskap för handlande och praktiskt arbete jämfört med kunskap för teoretisk förståelse och förklaring. Detta skiljer sig från tendenser som framkommer i andra studier om mäns lärande (Baxter Magolda 1992, Tannen 1992, Severiens & Ten Dam 1994, Philbin m.fl. 1995, Elofsson 1998, Severiens & Ten Dam 1998 samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998). I dessa studier framgår istället att män i huvudsak betonar och prioriterar det teoretiska, det analytiska, abstraktion, "hård" faktaorienterad kunskap och att de tillmäter praktiken i socionomutbildningen en relativt liten betydelse. Ett i huvudsak likadant förhållningssätt framkommer endast hos en tredjedel av de intervjuade socionomstudenterna.

Sex av de femton intervjuade männen förhåller sig distansorienterat till kunskap, lärande och i interaktion med andra. Detta resultat bekräftar till stor del det som framkommer i tidigare studier om mäns lärande (Miller 1976 ref. i Hellertz 1999, Gilligan 1982, Chodorow 1988 ref. i Hellertz 1999, Clinchy 1990, Baxter Magolda 1992, Mansfield & Clinchy 1992 ref. i Hellertz 1999, Tannen 1992, Börjeson & Meyer 1997, Severiens & Ten Dam 1998 samt Severiens, Ten Dam & Nijenhuis 1998). Den här studien påvisar dock att det finns män som inte uppvisar dessa "typiska" mönster för mäns syn på kunskap och lärande, och som istället förhåller sig relationsorienterat i de nämnda avseendena. Detta förekommer bland åtta av de intervjuade, vilket är drygt hälften av dem. Männens utsagor om förändringar i förhållningssättet till kunskap kan kopplas väl både till Perrys (1970) och Baxter Magoldas (1992) modeller.

De intervjuade använder sig av flera olika kunskapsvägar som de ofta kombinerar, bl.a. lärandestrategier som innefattar lyssnande, handlande, läsande, skrivande, pratande, seende, tänkande, dialog och intuition. De vanligaste kunskapsvägarna visade sig vara att läsa, lyssna och samtala med andra. Sex av de intervjuade använder sig huvudsakligen av yttre kunskapsvägar och försöker genom de nämnda strategierna att finna kunskapen "där ute" och metodiskt memorera den. Vikten av detta framkommer även bland männen i Severiens och Ten Dams (1994) studie. Något färre, fem av männen, försöker genom strategierna istället att bekräfta den inre, tysta kunskap som de redan tillägnat sig genom upplevelser och erfarenheter – finna ord till det de redan vet. Detta "inre" förhållningssätt har jag inte funnit någon motsvarighet till i den forskning om mäns lärande som jag tagit del av. I studien av Philbin m.fl. (1995) framkommer att männen huvudsakligen använder sig av seendet som kunskapsväg, vilket framkommer även bland de femton intervjuade personerna i denna studie. Bland de intervjuade framkommer dock också lyssnande som en av de viktigaste kunskapsvägarna och detta mönster skiljer sig således från de tendenser som framträder i tidigare studier om mäns lärande.

I många avseenden skiljer sig således de tendenser och mönster som framträder genom de manliga socionomstudenternas berättelser avseende kunskapssyn och lärandestrategier, från de mönster som framkommer i tidigare studier om mäns lärande. Det gäller särskilt de intervjuade personer som kategoriseras in i någon eller flera av kategorierna livet, praktik, närhet och inre. Det är intressant att resonera kring vad skillnaderna kan bero på. Ligger orsaken i att männen på socionomutbildningen skulle skilja sig i något avseende från män på andra utbildningar? Kan det ha kulturella orsaker? En hel del av forskningen är gjord utanför Sverige.

Den könsmedvetna pedagogiska forskningen är inte särskilt omfattande. Jag tror dock att det är viktigt att innefatta ett könsperspektiv i diskussioner kring didaktik eftersom det påtalas i flera studier att män och kvinnor delvis skiljer sig åt i sin syn på kunskap och sin användning

av lärandestrategier (se bl.a. Richardson & King 1991, Baxter Magolda 1992, Severiens & Ten Dam 1994, Philbin m.fl. 1995, Severiens & Ten Dam 1998 samt Slotte m.fl. 2001). Severiens och Ten Dam (1997:79) diskuterar en intressant aspekt rörande kön och lärande. De har i sin studie av 432 "adult secondary students" funnit skillnader i lärandestilar mellan kvinnor och män. De kommer dock fram till att konceptet *könsidentitet* (gender identity) beskriver fler skillnader och mer nyansrika sådana vad gäller användningen av lärandestrategier, jämfört med begreppet *kön* (gender). Severiens och Ten Dam (1997:80) refererar angående konceptet könsidentitet till Bem (1974) som introducerat idén att det finns fyra olika kategorier av könsidentiteter. Dessa är maskulin, feminin, androgyn och icke-differentierbar. Skattar en person sig själv högt på skalan maskulin och lågt på skalan feminin är personens könsidentitet maskulin. Skattar sig personen högt på skalan feminin och lågt på maskulin fastställs könsidentiteten till feminin. Det finns dock även personer som skattar sig högt på båda skalorna maskulin och feminin, då anses denne ha en androgyn könsidentitet. Skattar personen sig lågt på bägge skalorna anses personen ha en icke-differentierbar könsidentitet. Jag har av utrymmesskäl inte möjlighet att ytterligare diskutera koncepten kön respektive könsidentitet. Diskussionen ligger utanför ramen för denna studie, i vilken köns-konceptet använts. Resonemangen som förs i artikeln är dock intressanta.

Den huvudsakliga kritik som de intervjuade riktar mot socionomutbildningen med huvudämnet socialt arbete i fokus är att man arbetar för lite med studenternas personliga utveckling, den låga kravnivån inom undervisningen, den bristfälliga pedagogiska förmågan hos vissa av lärarna samt en bristfällig integrering mellan teori och praktik. I övrigt ger ungefär hälften av de intervjuade ett generellt omdöme om utbildningen, och säger sig då i huvudsak vara nöjda med utbildningen. Om socionomutbildningen förändrades i den nämnda riktningen skulle männen troligtvis ge ett ännu mer omfattande positivt omdöme. Männens syn på socionomutbildningen återfinns även bland andra socionomstudenter enligt Elofsson (1998), Kullberg (2000) och Högskoleverket (2000 samt 2003). Andra studier har således generellt kunnat bekräftas vad gäller de intervjuades syn på socionomutbildningen. Det bör dock påpekas att sedan de intervjuade männen genomgick socionomutbildningen har förändringar skett vilket bl.a. lett till förbättringar gällande kravnivån, lärarnas pedagogiska förmåga och arbetet med studenternas personliga utveckling (Högskoleverket 2003). Några generella slutsatser rörande de intervjuades förslag avseende förändringar av socionomutbildningen är att man ska arbeta mer med studenternas självkännet, människosyn och reflektera över huruvida man passar att arbeta som socionom. En del föreslår att egenterapi ska erbjudas de studerande inom utbildningen. Kraven ska höjas inom undervisningen så att studenterna får känna sig mer intellektuellt utmanade. Lärarna ska bli bättre på att integrera sin teoretiska kompetens med exempel från det aktuella praktiska sociala arbetet på fältet. Dessutom ska dialog och diskussion ges mer utrymme under lektionerna. Många av männen föreslår mer samtalsmetodiska inslag i utbildningen och att den i större utsträckning ska inriktas på konkret och handlingsinriktad kunskap. En del föreslår mer praktik. En viktig aspekt som jag vill synliggöra i detta sammanhang är att förändringar av socionomutbildningen även medför krav på en ökad tilldelning av ekonomiska resurser. Detta skulle t.ex. krävas för att kunna erbjuda alla socionomstuderande egenterapi inom ramen för utbildningen.

Det är viktigt att betona att de synpunkter som de intervjuade männen har om socionomutbildningen i högsta grad är relevant för det sociala arbetet i sin helhet. Jag tror att de förslag som männen framför avseende förändringar av socionomutbildningen, kan utveckla utbildningen i en positiv riktning vilket i förlängningen bidrar till att höja kvaliteten på det praktiska sociala arbetet som utövas på fältet. Jag menar att det som sker inom

socionomutbildningens och det sociala arbetets didaktik är nära sammankopplat med det föreliggande sociala arbetet på fältet. Många av de förslag på förändringar som männen framför, t.ex. avseende egenterapi inom ramen för utbildningen och vikten av att förbättra integreringen av teoretisk och praktisk kompetens, kan jag direkt sammanföra med en kvalitetshöjning av det sociala arbetet ute på fältet. Jag tror nämligen att en god självkännet och mognad liksom verktyg för att handla praktiskt i det sociala arbetet utifrån de teoretiska resonemang som utbildningens mer teoretiskt inriktade moment erbjuder, är direkta förutsättningar för ett professionellt bemötande och för kvalificerat praktiskt socialt arbete. Förhoppningsvis kan den ökade kunskap om manliga socionomstuderandes syn på kunskap, lärande och på socionomutbildningen som denna studie bidragit med, underlätta den utveckling av utbildningen som i förlängningen kan få effekt genom ännu mer kompetenta socionomer på fältet.

Något annat jag vill framhålla är en problematisering kring vad det egentligen är som är överordnande i förhållande till resultaten som denna studie presenterar – kön eller socialt arbete? Är de resultat som framkommer i studien i huvudsak en följd av att det är män som studeras eller har det faktum att männen går just på socionomutbildningen någon inverkan på resultaten? Kanske söker sig en större andel relationsorienterade män till socionomutbildningen och till andra behandlings-, vård- och omsorgsinriktade utbildningar, jämfört med andra utbildningar. Kanske är de dessutom i högre grad intresserade av kunskap för handling. Trots allt går socionomyrket mycket ut på att arbeta praktiskt med klienter i olika former av relationsinriktade moment. Kanske förstärks relationsorientering och praktisk inriktning inom socionomutbildningens undervisning, och särskilt inom huvudämnet socialt arbete, i och med detta.

Det skulle vara mycket intressant att med hjälp av Hellertz' (1999) tanke- och analysmodell över lärandeprofiler som analysinstrument, undersöka kunskapssyn och lärandestrategier bland män inom andra utbildningar, t.ex. mer inriktade mot naturvetenskap och teknik. Kanske skulle dessa mäns syn på kunskap och lärande "bättre" överensstämma med de mönster och tendenser som framkommer i tidigare studier om mäns lärande. Det skulle även vara intressant att undersöka huruvida de åsikter som männen i denna studie framför om socionomutbildningen, är könsspecifika, eller om de framträder i lika stor utsträckning bland kvinnor på socionomprogrammet. Uppsatsens fokus har enbart varit de intervjuade männens kunskapssyn och lärandestrategier. Inga jämförelser har gjorts med kvinnliga socionomstuderande avseende detta. En sådan studie skulle vara både intressant och viktig och planerar också att genomföras av Hellertz. Kanske skulle resultaten av en sådan studie kunna bidra till att utveckla socionomutbildningens och det sociala arbetets didaktik och locka fler män till utbildningen. Det skulle också vara intressant att inbegripa fler studenter i en sådan studie än de som ingår i denna studie, eftersom det är svårt att dra långtgående slutsatser av en relativt liten undersökningsgrupp. Dessutom skulle longitudinella processstudier över förändringar i kunskapssyn och lärandestrategier över tid, kunna bidra med väsentliga resultat. Att inbegripa resonemang kring intervjupersonernas ålder, klasstillhörighet och civilstånd skulle ytterligare kunna fördjupa analysen. Det ovan nämnda utgör förslag till vidare forskning inom ämnesområdet.

REFERENSLISTA

- Baxter Magolda, Marcia (1992): *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in student's intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Baxter Magolda, Marcia (1998): Learning and gender: Complexity and possibility. *Higher Education*. Vol. 35 s. 351-355
- Belenky, Mary F, Clinchy, Blythe M, Goldberger, Nancy R, Tarule, Jill M (1986): *Women's ways of knowing – The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books
- Börjeson, Agnes, Meyer, Petra (1997): *Utbildningskultur och kön – En rapport från studenternas vardag*. Stockholms universitet: Pedagogiskt utvecklingsarbete, PU-rapport nr. 1997:2
- Clinchy, Blythe M, Zimmerman, Claire (1985): *Growing up intellectually: Issues for college women*. Wellesley College, Work in Progress, No. 19
- Clinchy, Blythe M (1990): Issues of gender in teaching and learning. *Journal on Excellence in College Teaching*. Vol. 1 s. 52-67
- Ekström, Mats, Larsson, Larsåke (red.) (2000): *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Elofsson, Stig (1998): *Student på socialhögskolan*. Rapport i socialt arbete nr. 87. Stockholms universitet. Institutionen för socialt arbete
- Gilligan, Carol (1982): *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma
- Hartman, Jan (1998): *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Hellertz, Pia W (1999): *Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier? – En studie av tjugosju kvinnliga socionomstuderande*. Örebro universitet: universitetsbiblioteket
- Hellertz, Pia (2003): Personligt meddelande 2003-03-04
- Holme, Idar M, Solvang, Bernt K (1997): *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- HSFR (1999): *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Högskoleverket (2000): *Utvärdering av socionomutbildningar*. Högskoleverkets rapportserie 2000:6R. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2003): *Socialt arbete. En nationell genomlysning av ämnet*. Högskoleverkets rapportserie 2003:16R. Stockholm: Högskoleverket

Kullberg, Karin (2000): *Hoppar man av? En studie av män som avbrutit socionomutbildningen i Lund*. Meddelanden från socialhögskolan 2000:2, Lunds universitet

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

Perry, William (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Philbin, Marge, Meier, Elizabeth, Huffman, Sherri, Boverie, Patricia (1995): A survey of gender and learning styles. *Sex Roles*. Vol. 32 No. 7/8 s. 485-494

Repstad, Pål (1999): *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Richardson, John T. E, King, Estelle (1991): Gender differences in the experience of higher education: Quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*. Vol. 11 Issue 3-4 s. 363-382

Severiens, Sabine, Ten Dam, Geert (1994): Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*. Vol. 27 s. 487-501

Severiens, Sabine, Ten Dam, Geert (1997): Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*. Vol. 17 Issue. 1/2 s. 79-93

Severiens, Sabine, Ten Dam, Geert (1998): Gender and learning: Comparing two theories. *Higher Education*. Vol. 35 s. 329-350

Severiens, Sabine, Ten Dam, Geert & Nijenhuis, Edith (1998): Ways of knowing and patterns of reasoning: Women and men in adult secondary education. *Gender and Education*. Vol. 10, No. 3, s. 327-342

Slotte, Virpi, Lonka, Kirsti, Lindblom-Ylänne, Sari (2001): Study-strategy use in learning from text. Does gender make any difference? *Instructional science*. Vol. 29, Issue 3, s. 255-272

Tannen, Deborah (1992): *Du begriper ju ingenting – Samtal mellan män och kvinnor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Trost, Jan (1997): *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Ödman, Per-Johan (1979): *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

BILAGA I

20 september XXXX

Till Dig som läser på termin 7, socionomutbildningen i Örebro!

Jag forskar för närvarande på socionomstuderandes kunskapssyn och lärande. Jag vill gärna samtala med Dig om Dina upplevelser av socionomutbildningen och är just nu särskilt intresserad av er som är *manliga* studerande inom den kvinnodominerade socionomutbildningen! Jag har planerat att under hösten intervjua manliga studerande på termin 7 i Örebro. Jag vet att Du just nu arbetar intensivt med litteraturstudier och examenssuppsats och förstår att Du har fullt upp, men jag hoppas ändå att Du kan och vill ta Dig tid att samtala med mig. Jag är övertygad om att dessa perspektiv, d.v.s. studerandes sätt att se på kunskap, sätt att lära och upplevelser av utbildningen, är en mycket viktig dimension i utvecklingen och förbättringen av socionomutbildningen.

Intervjusamtalet kommer att ta mellan 1-2 timmar. Ämnet kan dock leda ut på en del spännande stickspår som jag gärna vill låta ske, så jag bokar 3 timmar per gång.

Aktuella tider som jag streckat för intervjuer är...

Jag kommer att höra av mig per telefon för att bestämma tid för samtal. Om Du vet med Dig att Du är svår att nå skulle jag vara mycket tacksam för en kontakt. Jag går att nå...

Välkommen!

Med en varm förhoppning om ett givande möte!

Pia Hellertz
Universitetsadjunkt
och forskare i socialt arbete

FAKTA OM INTERVJUPERSONERNA**BILAGA II**

Daniel:	22 år	sambo	inga barn	medelklass
Lennart:	25 år	flickvän	inga barn	övre medelklass
Oskar:	25 år	singel	inga barn	medelklass
Markus:	25 år	sambo	två styvbarn	övre medelklass
Johan:	25 år	sambo	inga barn	arbetarklass
Niklas:	27 år	sambo	två barn	arbetarklass
Christian:	27 år	flickvän	inga barn	medelklass
Klas:	28 år	sambo	inga barn	medelklass
Martin:	29 år	singel	inga barn	klasstillhörighet framgår inte
Stefan:	30 år	gift	ett barn	arbetarklass
Rickard:	30 år	singel	inga barn	överklass
Erik:	31 år	sambo	inga barn	arbetarklass
Fredrik:	32 år	sambo	tre barn	arbetarklass
Peter:	46 år	singel	har barn	medelklass
Anders:	46 år	delsbo	inga barn	arbetarklass

Inledande presentation

Jag planerar att studera manliga socionomstuderandes sätt att se på kunskap och erfarenheter av lärande. Mina avsikter är att fundera omkring hur undervisningen inom socialarbetarutbildningen skulle kunna utvecklas. Jag vill att Du ska veta att allt Du säger kommer att behandlas med största sekretess och varsamhet. Ditt namn kommer inte någonstans att finnas på de dokument jag skapar. Däremot kommer jag att be att få ha tillgång till namn och telefonnummer ifall jag skulle vilja ta kontakt med Dig för att utveckla något som verkar oklart i Dina svar när jag börjar bearbeta dem eller om det hörs dåligt på kassetten. (Ber om godkännande att få spela in samtalet!)

I. Utbildningserfarenheter

1. När Du tittar tillbaka på skola och utbildning i hela Ditt liv, vad är det första Du minns, som Du kommer att tänka på, som framträder tydligare än andra minnen? (Perry 1970, Belenky m.fl. 1986)
2. Hur skulle Du vilja beskriva Dig själv som studerande, som en som lär sig?
3. När Du tittar tillbaka på hela Ditt liv – kan Du berätta för mig om en verkligt viktig upplevelse av lärande, som Du haft, inom eller utanför skolan?
4. Vilka utbildningar har Du erfarenhet av? (Grundskola, flick-, pojkskola, gymnasium, folkhögskola, universitet m.m.)
5. Berätta om dina erfarenheter från grundskolan! Från gymnasiet! O.s.v.!
6. Hade Du "lätt för Dig" eller fick Du jobba hårt? Beskriv!

II. Social situation

7. Är Du gift eller sambo eller...? Hur ser han (hon) på att Du studerar?
8. Har Du barn? Åldrar, antal? Vad innebär det för Din studiesituation?
9. Din ålder?
10. Vilken bakgrund har Du? Berätta kort om Din barndomsfamilj! Har t.ex. någon i Din barndomsfamilj eller släkt erfarenhet av högre studier? Hur ser de på att Du studerat?

III. Arbetslivserfarenheter

11. Har Du nånsin arbetat med något som Du verkligen trivs mycket med?
12. Kan Du kort beskriva vilka arbetslivserfarenheter Du har!

IV. Om socialt arbete och socionomutbildningen

13. Varför vill Du bli socialarbetare? När bestämde Du Dig? Är någon i Din familj eller släkt socialarbetare? Vilken typ av socialt arbete vill Du arbeta med?
14. Vad är socialt arbete för Dig?
15. Som socialarbetare – vad tror Du kommer att vara viktigt för Dig att kunna och veta?
16. Kommer Du att behöva utveckla Dina kunskaper ytterligare efter examen? På vilket sätt? I vilka avseenden?
17. Om Du tänker tillbaka på socionomutbildningen, vad har varit speciellt viktigt för Dig när det gäller Din utveckling som student och som människa? Vad hindrade Dig, höll Dig tillbaka? Positiva och negativa erfarenheter! Beskriv! Hur hanterade Du negativa eller jobbiga upplevelser?
18. Har Du läst någon annan kurs parallellt med socionomutbildningen?
19. Har Du tagit lån under utbildningstiden? Eller har Du arbetat?

V. Självbild och självkänsla

20. Har Du förändrats som människa genom åren? – som studerande, som lärande? Hur? Kan Du minnas särskilda händelser, särskilda situationer eller tidpunkter som bidragit till den förändringen? Inom och utom utbildningssituationer?
21. Vad tycker Du allra bäst om hos Dig själv som studerande, som lärande, som den som vet saker och ting, sånt som Du inte vill förändra?
22. Vilka kvaliteter vill Du utveckla hos Dig själv som studerande, som lärande?
23. Har det funnits perioder i Ditt liv när Du känt Dig tystad, oförmögen att tala, haft svårt att tala, inte blivit hörd? Har det hänt i det förflutna? Kan det hända fortfarande? (Uppmuntra IP att tala om specifika perioder i livet och specifika situationer där detta har inträffat!)
24. Har det motsatta hänt? Perioder när Du känt Dig fri att tala, när Du känt att Du verkligen blivit lyssnad på? Hörd?
25. På en skala mellan 0 och 10 där 0 står för mycket dåligt självförtroende och 10 för mycket gott självförtroende, var tycker Du att Du står idag? Vilka omständigheter måste råda för att Du ska vara på 8-10? Vilka brukar råda när Du ligger på 0-3?
26. Om Du tittar tillbaka till den dag Du började socionomutbildningen – har Ditt självförtroende förändrats? Hur?
27. Tror Du att självförtroende påverkar lärande?

VI. Om konflikter

28. Låt oss nu fokusera på olikheter i åsikter och andra konflikter. Jag skulle vilja att Du tänker på gånger när Du haft andra åsikter än andra:
- a) Berätta om en sån gång! Hur hanterade Du den?
- b) Vill Du ge mig en beskrivning hur Du vanligtvis brukar hantera situationer när Du har andra åsikter än andra! Hur känner Du inför att hantera konflikter? (Försök få en känsla av hur IP ser fördelarna och problemen i en konflikt!)
- c) Vad händer när Du och nån som Du har mycket nära känslomässigt, en pojk-/flickvän, en familjemedlem, en vän o.s.v. har olika åsikter om någonting? Hur hanterar Du det vanligtvis? Kan Du berätta om en gång när det hände och hur Du gjorde? (Om inte detta redan är gjort)
- d) Är Ditt sätt att hantera konflikter annorlunda nu än tidigare?...På vilket sätt?

VII. Kunskapssyn

29. Hur tror Du att människor vanligtvis får sin kunskap och sina idéer? (Var kommer kunskaper ifrån?)
30. Hur får Du själv vanligtvis Din kunskap och Dina idéer? (Var kommer de ifrån?)
31. I vilken miljö lär Du Dig bäst? Beskriv!
32. Vilka faktorer brukar vara hindrande när Du vill lära Dig något?
33. Har Du förändrat Din syn på kunskap, på vad som är viktig och relevant kunskap genom åren? Hur?
34. Tror Du att det finns ett rätt eller fel svar på de flesta frågor som ställs? Vad menar Du med det? (Hur vet Du vad som är rätt och fel?) Beror det på frågeställningen? Problemområdet? Berätta mer om hur Du ser på detta! (Finns det frågor som har ett rätt svar, och några som inte har det? Ge exempel?)
35. På frågor som vi idag inte har något svar, tror Du att vi en dag kommer att få svar på dem? Varför? Varför inte? (Finns det problemområden som vi aldrig kommer att få lösning på? Exempel?)
36. Finns det åsikter som är bättre än andra? (Har alla åsikter samma värde?) (Vad är det som gör vissa åsikter mer värda än andra?)

VIII. Lärandestrategier

37. Hur gör Du när Du vill lära Dig saker och ting?
38. Hur har Du upplevt relationen till lärare? Beskriv med exempel när lärare har fått Dig att växa och utvecklas som lärande person? Beskriv motsatsen – när lärare får Dig att känna Dig liten och dum? Var så konkret Du kan!
39. Hur har Du upplevt relationerna till Dina studentkamrater? Hur har Du upplevt arbetsklimatet i arbetsgrupper och ”klasser”? Berätta!
40. Hur har Du upplevt litteraturen? Beskriv den litteratur som Du upplever som lärorik och stimulerande, som hjälper Dig att utveckla kunskaper! Beskriv motsatsen – litteratur som verkar hindrande och försvårande för Ditt lärande!
41. Hur läser Du kurslitteraturen? Beskriv! Har Du någon idé om hur Du skulle kunna hantera litteraturen om skulle bli ändå mer nöjd med Din arbetsinsats än Du är idag?
42. Spelar kursinnehåll någon roll för Ditt sätt att lära? Använder Du samma sätt att studera oavsett vad Du läser? Jämför t.ex. statistikkursen med kursen i socialt arbete? Vilka likheter? Vilka skillnader?

Korten om kunskapssyn och lärandestrategier

Dela ut följande sex kort - ett i taget! Frågorna är konstruerade för att gynna en diskussion omkring tystnad, mottagen, subjektiv, metodisk och eventuellt konstruerad kunskap (hämtade ur Belenky m.fl. 1986).

Ställ frågor efter varje kort för att utreda om IP upplever att kommentaren på kortet stämmer för honom.

43. Här är några påståenden som jag skulle vilja ha Dina kommentarer omkring:

Jag förstod aldrig vad de talade om. Jag bara satt där och lät folk prata på om något jag alls inte förstod. Då och då sa jag ”Jaa, Hm”. Jag var för generad för att fråga ”Vad menar Du egentligen?”

När jag behöver lära mig något vill jag lyssna till människor som verkligen vet något om det, eller läsa om det.

Det finns en del inom mig som jag verkligen kan lita på – instinkten, intuitionen eller vad man vill kalla den. Den talar om sanningen för mig, min sanning.

Jag tror det är mycket viktigt att verkligen tänka igenom saker och ting ordentligt innan man fattar ett beslut. Egentligen spelar det inte så stor roll hur man beslutar bara man tänker igenom det hela mycket noga.

Jag tror att det är viktigt att vara objektiv och opartisk.
(Vad innebär det för Dig att vara objektiv?)

IX. Om distans och närhet

Citaten i denna avdelning syftar till att försöka få fram distanserade och relationsorienterade strategier för att förstå och värdera idéer (Belenky m.fl. 1986, Clinchy 1990).

44. Presentera korten – ett i taget! (Ändra kortens ordning!).

Jag tar aldrig något som någon säger för sant. Jag har en tendens att alltid se motsatsen i allting någon säger. Jag brukar försöka se motsatsen i det som människor säger, försöker argumentera utifrån motsatta synpunkter, försöker tänka utifrån undantag, eller utifrån en helt annan logisk tanketråd än den som talar.

Hur reagerar Du på detta påstående? Är detta något som stämmer in på Dig? Är detta något Du brukar göra? När/var/gentemot vem brukar Du göra det? Försök beskriva i detalj en speciell situation när Du gjorde det! Vilket syfte har Du med det? Varför gör Du det? Vissa människor kan uppleva att det är svårt att argumentera för och mot någonting, svårt att kritiskt granska någonting. Hur är det för Dig? Vad är det i så fall som är så svårt? När/var/med vem skulle Du sannolikt inte göra så?

Finns det människor i Ditt liv, eller har det varit, som behandlar Dig på detta sätt? Hur kände Du Dig då?

Granskar Du Dig själv och Ditt tänkande kritiskt eller argumenterar med Dig själv?

När jag har tankar om någonting som är annorlunda än en annan persons sätt att se, brukar jag försöka se det ur den andres perspektiv. Jag brukar försöka se hur han/hon kan se det på det sätt han/hon gör, varför han/hon tror att det är rätt, varför det verkar vettigt för honom/henne.

Hur reagerar Du på detta påstående? Är det något Du skulle kunna instämma i? Är det något Du skulle kunna göra? När/var/med vem skulle Du göra det? Beskriv i detalj en specifik situation när Du gjorde det! Vilket syfte har Du med det? Varför gör Du det? Upplever Du att detta sätt att vara är lätt eller svårt? När/var/med vem skulle Du sannolikt inte göra det?

Finns det människor i Ditt liv, eller har det funnits, som behandlat Dig på detta sätt? Hur kände Du då?

Vänd båda korten mot IP – fråga följande frågor:

- a) Vilket av dessa kort är mest likt Dig och Ditt sätt att vara? Vilket förhållningssätt har Du oftast? Vilket trivs Du bäst med?
- b) Tror Du att Du har förändrat Dig i dessa avseenden på något sätt?
- c) Tycker Du att dessa två förhållningssätt är förenliga? Ser Du dem som förenliga eller som oförenliga?

X. Syn på manligt och kvinnligt

45. Tror Du att det är någon skillnad mellan manliga och kvinnliga studerande? Beskriv!

Om IP har svårt att ta exempel:

Avseende exempelvis

- syn på studier, på kunskap, på sätt att lära sig
- praktikerfarenheter och syn på praktiken
- förhållande till lärare
- när det gäller att läsa litteratur
- när det gäller examinationer
- annat som Du kommer att tänka på?

XI. Avslutningsvis

46. Drömutbildningen: Om Du idag skulle få börja om socionomutbildningen – och OM det under senaste tiden skett ett mirakel – på så sätt att utbildningen av socialarbetare skulle vara utformat *exakt* så som Du skulle vilja ha den – Hur skulle den då se ut?

Beskriv så konkret Du kan! Bortse från ekonomiska, politiska, samhälleliga o.s.v. hinder och svårigheter. Använd fantasin!

(Om IP har svårt att fantisera utifrån det färdigskapade perspektivet – fråga istället:

Om Du själv fick skapa denna drömutbildning – Vad skulle Du göra?)

47. När Du nu skapat Din drömutbildning och tittar på den utifrån kvinnligt och manligt – vad skulle behöva utvecklats för att bli ändå mer perfekt för manliga studenter? Till kvinnliga studenter enligt vad Du tror?

48. Hur tror Du att Ditt liv kommer att se ut om låt oss säga 10 år? Vad tror Du att Du gör? Hur lever Du?

49. Är det något annat jag borde fråga, någonting annat jag borde veta för att förstå mer om Ditt sätt att lära... dessa saker som vi har talat om och som jag är intresserad av att förstå...

50. Hur har Du upplevt den här intervjun?

DE SEXTON LÄRANDEPROFILERNA

BILAGA IV

Relationsorienterade praktiker

Kunskapens källa
Kunskapsinriktning
Kunskapsorientering
Kunskapsväg

Livet
Praktik
Närhet
Inre

Livet
Praktik
Närhet
Yttre

Kunskapens källa
Kunskapsinriktning
Kunskapsorientering
Kunskapsväg

Skolan
Praktik
Närhet
Inre

Skolan
Praktik
Närhet
Yttre

Distansorienterade praktiker

Livet
Praktik
Distans
Inre

Livet
Praktik
Distans
Yttre

Skolan
Praktik
Distans
Inre

Skolan
Praktik
Distans
Yttre

Relationsorienterade teoretiker

Kunskapens källa
Kunskapsinriktning
Kunskapsorientering
Kunskapsväg

Livet
Teori
Närhet
Inre

Livet
Teori
Närhet
Yttre

Kunskapens källa
Kunskapsinriktning
Kunskapsorientering
Kunskapsväg

Skolan
Teori
Närhet
Inre

Skolan
Teori
Närhet
Yttre

Distansorienterade teoretiker

Livet
Teori
Distans
Inre

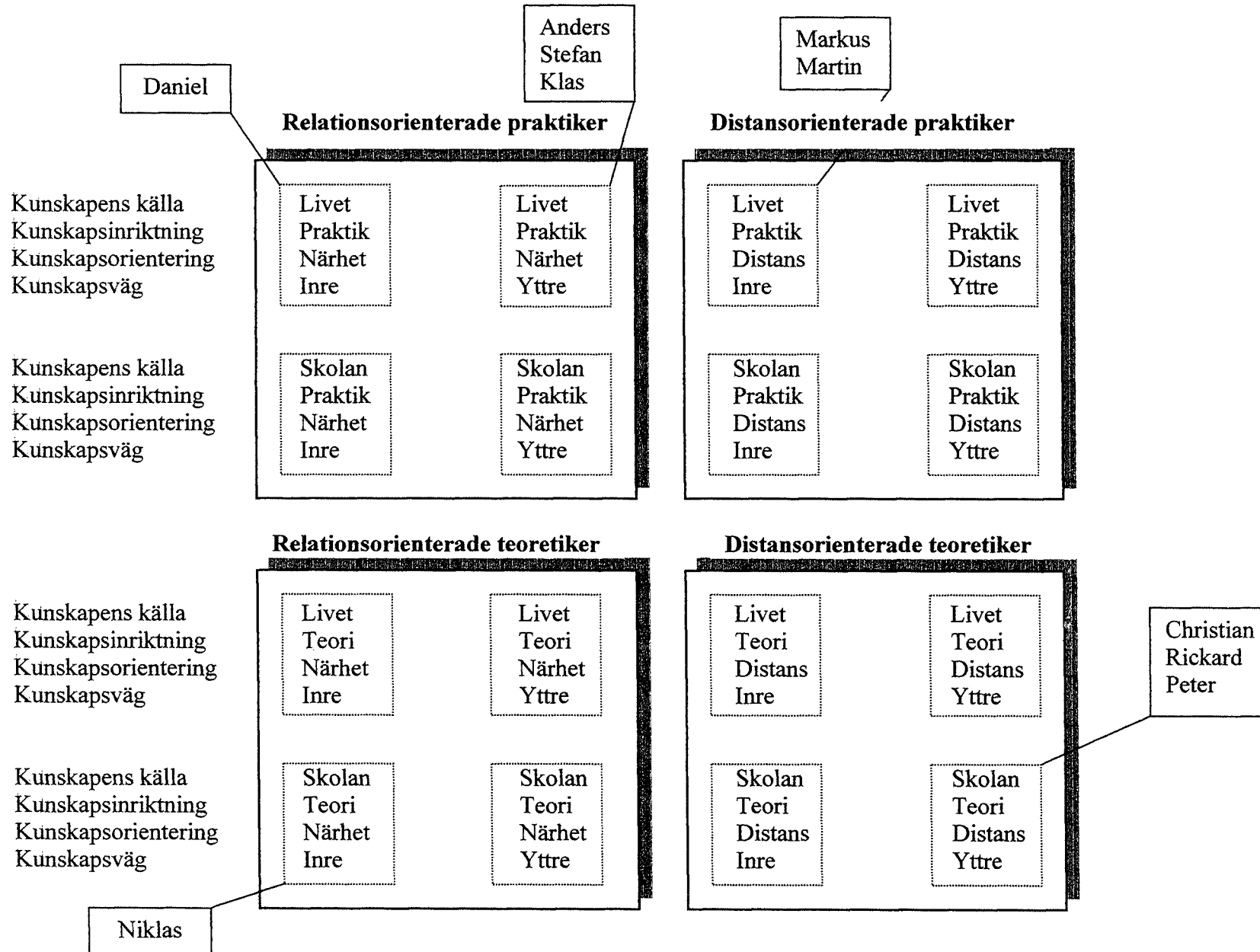
Livet
Teori
Distans
Yttre

Skolan
Teori
Distans
Inre

Skolan
Teori
Distans
Yttre

INTERVJUPERSONERNAS KOMPLETTA LÄRANDEPROFILER

BILAGA V



Delvis integrerade lärandeprofiler

Kunskapens källa
Kunskapsinriktning
Kunskapsorientering
Kunskapsväg

Kunskapens källa
Kunskapsinriktning
Kunskapsorientering
Kunskapsväg

Lennart		Fredrik	
Integrerad		Integrerad	
Integrerad		Integrerad	
Närhet		Närhet	
Integrerad		Integrerad	
Erik		Johan	Oskar
Skola		Skola	Livet
Praktik		Integrerad	Teori
Distans		Närhet	Integrerad
Integrerad		Inre	Integrerad