

David Garcia Jivegård

Juridik som redskap för handlande

– kritisk pedagogik i juridikundervisning vid socionomutbildningar

Law as a tool for action – critical pedagogy in legal education within social work programmes

This article presents a reflective analysis of how university teaching can be designed in dialogue with the principles of critical pedagogy. Based on a concrete course development process at the University of Gothenburg, the article explores how concepts such as praxis, problem-posing dialogue, and conscientization can inform teaching practices, assessment formats, and course design in a legal education context for social work students. The article intervenes in a research landscape where law is frequently depicted as norm-governed and technocratic, and where legal education is rarely addressed as a pedagogical practice within the field of critical pedagogy. Through theoretically informed practice reflection, the essay examines how law's role in social work can become a site for critical reflection, dialogical learning, and professional agency. Special attention is paid to the tensions that emerge between pedagogical ideals and institutional constraints, and to how these can be navigated without undermining the transformative ambitions of critical pedagogy. The article contributes both to scholarship in critical pedagogy and to the development of legal education within professional programmes in social work.

Keywords: Critical pedagogy; Legal education; Social work education; Law in social work; Professional agency; Praxis; Legal method; Curriculum design

David Garcia Jivegård är doktorand i allmän rättslära vid Juridiska institutionen och adjunkt i socialt arbete vid Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.

Kontakt: david.jivegard@socwork.gu.se

Behovet av pedagogisk utveckling

Under 2024 har det genomförts en systematisk översyn av det pedagogiska upplägget på juridikkursen inom socionomprogrammet vid Göteborgs universitet. Översynen identifierade ett behov av att vidareutveckla kursens pedagogiska och didaktiska struktur för att bättre rusta studenterna inför de juridiska, etiska och organisatoriska utmaningar som präglar socialt arbete. Särskilt framträdde vikten av att stärka studenters aktörskap och deras förmåga till kritisk reflektion över juridikens roll i socialt arbete (jfr Ashcroft, 2011; Morley, Ablett & Noble, 2020; Noble, 2020).¹

Som en respons på de identifierade behoven genomfördes en kursutveckling där den kritiska pedagogikens principer integrerades. Målet var att skapa en lärandemiljö där studenter inte enbart tillägnar sig juridisk kunskap, utan också utvecklar en förmåga att handla juridiskt inom socialt arbete så att de därigenom stärker sitt professionella aktörskap.

Behovet är påtagligt: socionomer verkar i komplexa kontexter där professionell autonomi kontinuerligt utmanas (Wiener, 2012; Noble, 2020; Morley, Ablett & Noble, 2020). De måste balansera klienters behov, statliga styrningsprinciper (Jansson, 2017) och kommunala budgetkrav (Olson, 2007; Wallengren Lynch, Ryan Bengtsson & Hollertz, 2019; Lavalette, 2020), samtidigt som de möter sociala problem i direkta relationer till klienter och andra aktörer (Lauri & Jönsson, 2020; Morley, Ablett & Noble, 2020; Svensson, Johnsson & Laanemets, 2021). En pedagogik som stärker förmågan att hantera spänningar mellan personliga värderingar, professionella ideal och institutionella begränsningar är därför avgörande (Weiss-Gal, Levin & Krumer-Nevo, 2014; Wallengren Lynch, Ryan Bengtsson & Hollertz, 2019; Morley, Ablett & Noble, 2020; Noble, 2020).

Mot denna bakgrund har den kritiska pedagogiken fungerat som ett centralt ramverk för kursutvecklingen. Med rötter i Paulo Freires *De förtrycktas pedagogik* (1968/2021) formulerar den kritiska pedagogiken en frigörande praktik byggd på dialog och problematisering. I stället för den traditionella "bankundervisning" – där läraren överför kunskap till passiva mottagare – betonas ett gemensamt kunskapsskapande genom kritisk reflektion och kollektivt lärande. Ett nyckelbegrepp är medvetandegörande (*conscientização*), det vill säga en kritisk förståelse av den sociala verkligheten som stärker individers förmåga till påverkan och förändring. I högskolepedagogiska sammanhang kan denna ansats bidra till lärandemiljöer där studenter

1 Med *juridik* avses här inte rätten som sådan (det normativa system av regler, principer och rättsliga institutioner som gäller i samhället), utan den vetenskapliga och praktiska verksamhet som tolkar, systematiserar och tillämpar rätten. Man kan alltså säga att rätten är objektet, medan juridiken är studiet och användningen av objektet. När jag i texten skriver om *juridikens roll* avser jag alltså den juridiska metodens och det juridiska hantverkets roll i socialt arbete. När jag däremot skriver om *rätten* eller *rättens ramar* syftar jag på det normativa innehåll som anger vad socionomen ska, bör, kan och får göra i sin yrkesutövning.

rustas att navigera och utmana de strukturer som begränsar deras handlingsutrymme – ett mål som varit vägledande i den kursutveckling som denna artikel analyserar.

I artikeln analyserar jag därför hur en juridikkurs för socionomstudenter kan utformas i enlighet med kritisk pedagogik, med särskilt fokus på socionomers handlingsutrymme och kritiska förståelse av juridikens roll i socialt arbete. Kursen har ännu inte genomförts i denna form, vilket gör analysen till en reflekterande prövning av hur den kritiska pedagogikens principer kan omsättas i framtida undervisning. Reflektionen vägleds av tre frågor:

1. Hur kan Paulo Freires idéer om kritisk pedagogik tillämpas inom svensk högskolepedagogik?
2. Hur kan kritisk pedagogik förstås i relation till juridikundervisning för socionomstudenter?
3. Vilka pedagogiska strategier kan användas för att tillämpa kritisk pedagogik i juridikkursen och samtidigt stärka studenternas kritiska reflektion och handlingsförmåga?

Metodologiskt placeras texten inom ramen för det som i högskolepedagogisk forskning benämns praktisk pedagogisk reflektion, där syftet inte är att generalisera i traditionell mening, utan att genom kritisk analys av en lokal praktik belysa bredare pedagogiska problem, möjligheter och spänningsfält (jfr Badiali, 2018; Jacobs & Yendol-Hoppey, 2014; Watts, 1985). Texten använder sig därmed av vad som kan beskrivas som en teoretiskt informerad praktikreflektion, där Freires begrepp – såsom *praxis*, *medvetandegörande* och *problemställande dialog* – används som analytiska verktyg för att synliggöra och pröva de pedagogiska principer som kursen vilar på.

De följande avsnitten utvecklar analysen genom att knyta samman den genomförda kursutvecklingen med en kritisk-pedagogisk förståelse av juridikens roll i socialt arbete. För att synliggöra de villkor under vilka kursen formats, och som i hög grad har påverkat hur de teoretiska utgångspunkterna kunnat omsättas i praktik, inleds framställningen med en närmare undersökning av kursens organisatoriska och institutionella kontext.

Ramfaktorer för kursutvecklingen

Kursutvecklingen har genomförts inom ramar som både möjliggör och begränsar tillämpningen av en kritisk-pedagogisk ansats. Även om idéerna som uttrycks hos Freire (1968/2021) har utgjort en central teoretisk utgångspunkt för kursutvecklingsarbetet, är det viktigt att ha med sig att hans pedagogiska tänkande växte fram i en politisk och social kontext som skiljer sig markant från den svenska högskoleutbildningens

strukturella villkor, och att den aktuella juridikkursen inom socionomprogrammet verkar inom ett institutionellt ramverk som i vissa avseenden begränsar möjligheten att fullt ut implementera Freires ideal om en frigörande, dialogisk och deltagarstyrd pedagogik.

Ett första ramvillkor som påverkar möjligheterna att implementera Freires pedagogiska ideal rör resurstilldelningen. Socionomprogrammet vid Göteborgs universitet har, i likhet med många andra professionsutbildningar, en ansträngd undervisningsbudget. Detta innebär att lärartätheten är relativt låg, vilket påverkar möjligheterna till nära och kontinuerlig dialog mellan lärare och student. Den aktuella juridikkursen ges varje termin för upp till 180 studenter och en betydande del av undervisningen måste organiseras i helklassformat. Denna undervisningsform är i grunden svårförenlig med Freires vision om en problemställande dialog där lärande sker i små, reflekterande gemenskaper. Samtidigt väcker detta frågan om hur delar av Freires pedagogik kan transformeras och tillämpas även i storskaliga utbildningssammanhang.

Ytterligare en relevant ramfaktor är att kursen är placerad i andra halvan av termin två inom socionomprogrammet. Studenterna befinner sig därmed i ett tidigt skede av sin professionsutbildning, vilket innebär både utmaningar och möjligheter. Å ena sidan har de ännu inte tillägnat sig en djupare förståelse för socialt arbete som praktikfält, vilket kan begränsa deras förmåga till kontextualiserad kritisk reflektion. Å andra sidan är de inte heller fastlåsta i invanda föreställningar om vad juridik eller socialt arbete 'är', vilket öppnar för en pedagogisk form där juridiken omedelbart introduceras som ett reflexivt och kontextbundet kunskapsområde – snarare än som ett tekniskt regelverk som ska bemästras.

Ett tredje ramvillkor är att kursen utgör en del av socionomprogrammet, vilket i sin tur regleras av högskoleförordningens examensordning. Den anger bland annat att studenten efter avslutad utbildning ska "visa förmåga att tillämpa relevanta författningar i synnerhet inom det sociala området" (Högskoleförordningen, 1993:100, bilaga 2). Detta examensmål påverkar direkt lärandemålets utformning i kursen och, genom den konstruktiva länkningen, även vilka läraaktiviteter som blir relevanta att genomföra. Därmed måste kursen samtidigt svara mot ett tydligt institutionellt krav på juridisk färdighetsträning och mot ambitionen att utveckla en kritisk, dialogisk och transformativ pedagogik.

Sammantaget utgör dessa ramfaktorer både begränsningar och möjligheter. De sätter ramar för vad som är praktiskt möjligt i undervisningssituationen, men de synliggör också behovet av att utveckla en kritisk pedagogik som är lyhörd för högskolans institutionella villkor – utan att förlora sin transformativa potential. Dessa förutsättningar visar att en kritisk-pedagogisk ansats i juridikundervisning måste utvecklas i dialog med högskolans institutionella strukturer och studenternas utbildningsposition. För att fördjupa förståelsen av vad detta innebär – och vilka strategier som har

prövats i liknande kontexter – vänder jag mig i nästa avsnitt till tidigare forskning om kritisk pedagogik inom socialt arbete.

Tidigare forskning

Denna genomgång av tidigare forskning bygger på en litteratursökning som genomfördes i databaserna Scopus och Education Research Complete med hjälp av söksträngen: ("critical pedagog*" OR "kritisk* pedagogik*") AND ("social work education*" OR "social work education methodolog*" OR "socioonomutbildning*" OR "social work training*" OR "social work" OR "socialarbetare"). Sökningen genererade 149 träffar, varav 137 återstod efter att dubletter rensats bort. Ett första urval genomfördes på titel- och abstractnivå, där endast studier som i bred mening behandlade pedagogikens roll i att stärka aktörskap inkluderades. Detta reducerade antalet relevanta bidrag till 46. Därefter exkluderades studier med primärt fokus på etniska och/eller rasmässiga aspekter i heterogena studentgrupper, liksom sådana som behandlade religionsstudier, digitalisering eller liknande, utan en tydlig koppling till ökat aktörskap. Efter denna avgränsning återstod 40 bidrag för fullständig genomläsning. Vid genomläsningen visade det sig att en del av bidragen fokuserade på digital undervisning och så kallad kritisk digital pedagogik. Eftersom dessa studier inte låg i linje med undersökningens fokus exkluderades de från vidare analys. Efter denna slutliga avgränsning återstod 19 studier som utgjorde underlaget för den vidare analysen.

Jag har inte genomfört en separat sökning på juridik, men eftersom sökningen omfattade både "social work" och "socioonomutbildning" hade eventuella studier om kritisk pedagogik i juridikundervisning för socioonomstudenter framkommit i materialet. Att inga sådana studier identifierades kan därför ses som en indikation på att juridikundervisning hittills haft en undanskymd plats i den kritisk-pedagogiska forskningen om undervisning i socialt arbete. Detta stärker relevansen av att i denna artikel undersöka just juridikens roll i en kritisk pedagogik för socioonomutbildningar.

Utöver de ovan nämnda studierna har även verk av Paulo Freire och Henry Giroux inkluderats i forskningsöversikten. Dessa författare är inte verksamma inom socialt arbete, men har haft avgörande betydelse för utvecklingen av kritisk pedagogik som vetenskapligt fält. Inkluderingen av deras texter motiveras av deras inflytande på området och syftar till att förankra översiktens begreppsliga ramverk i de teoretiska grundpositioner som format det kritisk-pedagogiska fältet. Därutöver har även Wallengren Lynch, Ryan Bengtsson och Hollertz (2019) inkluderats, trots att deras studie inte explicit är förankrad i kritisk pedagogik. Studien bedömdes som särskilt relevant eftersom den behandlar socioonomutbildning i Sverige och belyser pedagogiska principer som ligger nära den kritisk-pedagogiska traditionen, särskilt i

fråga om relationell förmåga, transformativ medvetenhet och professionsorienterat aktörskap.

Kritisk pedagogik har under flera decennier varit ett centralt referensfält för utbildning i socialt arbete. Forskningen har återkommande lyft vikten av en undervisning som stärker studenters aktörskap, kritiska reflektion och frigörande handlingsförmåga (Freire, 1968/2021; Giroux, 1988; Saleebey & Scanlon, 2005; Morley, Ablett & Noble, 2020). Den visar hur traditionella undervisningsmodeller – av Freire benämnt *bankundervisning* – tenderar att reproducera en hierarkisk kunskapssyn där läraren anses äga kunskapen och studenten förväntas återge den (Freire, 1968/2021, s. 84–110; Gutiérrez-Ujaque, 2024). Detta riskerar att cementera en auktoritetsrelation som inte bara begränsar studenters lärande, utan även påverkar deras framtida yrkespraktik (Oh & Solomon, 2013; Morley, Ablett & Noble, 2020).

Flera studier visar att socionomutbildningar ofta kännetecknas av en sådan hierarkisk struktur, där teori och praktik hålls åtskilda och där undervisning om social rättvisa marginaliseras till förmån för mer tekniskt orienterad färdighetsträning (Lavalette, 2020; Lee & Johnstone, 2024; Maria, 1993). Konsekvensen blir att social rättvisa riskerar att förbli en abstrakt princip snarare än en integrerad del av en professionell praktik, samtidigt som utbildningen reproducerar dominerande diskurser och exkluderande praktiker.

Som ett svar på denna problematik har flera forskare lyft fram behovet av att utforma undervisning i socialt arbete som dialogisk, deltagarstyrd och förankrad i studenternas egna erfarenheter (Oh & Solomon, 2013; Noble, 2020). I detta sammanhang betonas särskilt betydelsen av Freires begrepp *problemställande dialog* – en pedagogisk metod som bygger på gemensam reflektion kring sociala problem, med syftet att synliggöra och utmana rådande maktstrukturer. Denna process leder till vad Freire kallar *medvetandegörande*, vilket innebär att studenter inte bara lär sig *om* förändring, utan också lär sig *genom* att själva delta i förändringsprocesser (Freire, 1968/2021, s. 144ff). Flera forskare – bland andra Oh & Solomon (2013), Gutiérrez-Ujaque (2024) samt Morley, Ablett & Noble (2020) – menar att detta skapar förutsättningar för en reflexiv pedagogik, där studenter utvecklar en yrkesidentitet som är både kritisk och inriktad på förändring.

En grundläggande princip inom den kritiska pedagogiken är att utbildning bör förena teori och praktik. Freire (1968/2021, s. 131) beskriver detta som *praxis* – en växelverkan där reflektion och handling förstärker varandra. Denna syn på lärande står i kontrast till mer traditionella akademiska modeller, där teori ofta behandlas som något åtskilt från det praktiska yrkesutövandet. Inom kritisk pedagogik är målet i stället att studenter ska utveckla en fördjupad förståelse för sitt framtida verksamhetsfält genom att aktivt delta i praktiker som syftar till samhällsförändring (Kina & Gonçalves, 2018; Ablett & Morley, 2020; Morley, Ablett & Noble, 2020).

För att detta ska vara möjligt anses strukturell medvetenhet krävas. Noble (2020) menar att kritisk pedagogik inom socialt arbete måste innefatta en analys av de maktrelationer som präglar både professionell praktik och utbildningsorganisation. Undervisningens syfte kan därmed inte enbart vara att förmedla en kritisk hållning, utan måste också synliggöra hur studenternas erfarenheter relaterar till bredare socio-politiska strukturer. I denna anda beskriver Higgins (2015a, 2015b) kritisk pedagogik som en hoppets pedagogik – en pedagogik som inte nöjer sig med att utveckla kritiskt tänkande, utan som syftar till förändring av både ämnesinnehåll och samhälleliga förhållanden (jfr även Giroux, 1988, s. 135f).

En återkommande fråga i forskningen är hur kritisk pedagogik – med sin betoning på studentinflytande, dialog och samhällsförändring – kan integreras i utbildningssammanhang som samtidigt styrs av krav på standardisering, ackreditering och formell professionalisering. Oh & Solomon (2013) menar att en radikal tillämpning av Freires problemställande pedagogik skulle kräva att studenterna själva formulerar lärandemål, väljer litteratur och bedömer sina egna prestationer – en modell som svårligen låter sig förenas med de styrformer som präglar dagens högre utbildning. I kontrast till detta synsätt framhåller andra forskare att motsättningen inte behöver vara absolut. Morley, Ablett & Noble (2020) samt Gutiérrez-Ujaque & Jeyasingham (2022) argumenterar för att kritisk pedagogik kan integreras i redan existerande utbildningsstrukturer och därigenom utmana deras logik inifrån.

Det är just i detta spänningsfält – mellan pedagogiska ideal och institutionella begränsningar – som centrala frågor uppstår: Vad är pedagogiskt önskvärt? Vad är strukturellt möjligt? Och vilka kompromisser kan *inte* göras om den kritiska pedagogikens transformativa potential ska bevaras? Denna spänning är särskilt påtaglig i det svenska högskolepedagogiska sammanhang som denna artikel analyserar. Som tidigare diskuterats bedrivs juridikundervisningen inom socionomprogrammet under villkor som kännetecknas av stora studentgrupper, begränsade lärarresurser och krav på rättssäker examination. Dessa omständigheter begränsar inte bara möjligheten till individuell handledning och smågruppsdialog, utan påverkar också utformningen av kursens mål, innehåll och undervisningsformer. Samtidigt synliggör dessa ramar behovet av en kritisk pedagogik som inte förutsätter ideala villkor, utan som är lyhörd för – och formbar inom – de faktiska organisatoriska och institutionella begränsningar som präglar utbildningen.

Wallengren Lynch, Ryan Bengtsson & Hollertz (2019) föreslår att denna spänning kan hanteras genom en *signaturpedagogik* för socialt arbete. De identifierar tre centrala komponenter: relationell förmåga, transformativ medvetenhet och framväxten av ett professionellt aktörskap. Morley & Dunstan (2013) framhåller att reflekterande praktiker kan fungera som en motvikt till teknisk-rationella undervisningsmodeller, och bidra till att studenter förstår sitt yrkesutövande som ett politiskt och etiskt

handlande. Saleebey & Scanlon (2005) sammanfattar detta i fyra principer för kritisk pedagogik: kritiskt tänkande, dialogiskt lärande, begreppsdriven analys och koppling till social handling. Hughes (2013) och Noble (2020) menar att sådana strategier kan fungera som en motkraft till teknokratisk styrning och bidra till en utbildning som rustar studenter att agera i en komplex och konfliktfylld praktik.

Trots denna rika och mångfacetterade forskning är det slående att juridik som ämnesområde inom socionomutbildningen ofta har haft en undanskymd roll i analyserna. Även inom den kritiskt orienterade litteraturen behandlas juridikundervisning sällan som ett pedagogiskt fält i sig. Ofta framställs istället juridiken som ett nödvändigt men avgränsat kunskapsinnehåll, eller som ett område som präglas av normbundenhet och teknokratisk rationalitet – snarare än som något som kan göras till föremål för dialogisk och kritisk pedagogik (Oh & Solomon, 2013; Gutiérrez-Ujaque & Jeyasingham, 2022). Det saknas därmed studier som undersöker hur juridik kan förstås, undervisas och formas i linje med kritisk pedagogik inom ramen för socionomutbildningar. Det är i detta forskningsläge som denna artikel placerar sitt bidrag.

Den kritiska pedagogikens lämplighet vid juridikundervisning på socionomutbildningar

En central utgångspunkt för behovet av att stärka studenters kritiska reflektion och handlingsförmåga är att en utbildning som enbart betonar rättens regler och procedurer riskerar att reducera socialarbetaren till en administrativ utförare av beslut fattade av statliga och kommunala myndigheter. En sådan reduktion står i strid med socialrättens – och särskilt socialtjänstlagens – intentioner. Socialrättslig lagstiftning är inte utformad för att socialarbetare ska fungera som passiva agenter, utan för att möjliggöra ett professionellt aktörskap där yrkesutövarna reflekterar över sina handlingar och deras sociala konsekvenser. Den normativa ramen förutsätter därför ett självständigt handlande i syfte att realisera lagstiftningens socialpolitiska mål.

Socialrätten – särskilt för socialtjänstens vidkommande – kännetecknas av *målorienterad ramlagstiftning*, där juridiken fastställer ramar och övergripande målsättningar snarare än detaljerade regler för varje enskild situation (jfr proposition 2024/25:89, s. 170). Skälet är att socialt arbete är riktat mot sociala behov och bedrivs i en föränderlig verklighet som kräver att beslut anpassas till komplexa och skiftande omständigheter. Ramlagstiftningen syftar därför inte främst till att möjliggöra lokala politiska prioriteringar, utan till att skapa politiskt och professionellt handlingsutrymme där politiker och socialarbetare, med stöd i lokala kunskaper och yrkeskunskaper, verkar för att realisera socialrättens intentioner och tillgodose sociala behov.

Visserligen skrivs i propositionen till 1982 års socialtjänstlag att kommunerna i

stort får ordna sina verksamheter efter de egna förutsättningarna och behoven (Proposition 1979/80:1, s. 2), men detta gäller utformningen av exempelvis vilka insatser som ska ges, hur många som ska anställas inom socialtjänsten, huruvida beslut ska delegeras o.s.v. Beslut om exempelvis bistånd, som utgör en väsentlig del av verksamheten, ska däremot ske efter en individuell behovsbedömning. Dessa beslut har vanligtvis gjorts till föremål för delegation, vilket innebär att så länge som socialnämnden inte återtagit beslutanderätten så fattas beslutet av den som fått beslutanderätten delegerad till sig. Eftersom det är beslut i enlighet med nämndens beslutanderätt som kan delegeras så ska beslutet vara ett resultat av ett möte mellan beslutsfattarens professionskunskaper och klientens situation (SOU 1974:39, s. 558; SOU 1974:40, s. 59).

För att professionellt kunna verka inom denna struktur krävs att socialarbetaren både är handlingskraftig och reflekterande – och att denna förmåga omsätts i en *praxis* som påverkar och förändrar den verklighet där arbetet bedrivs. Freire (1968/2021, s. 131) beskriver praxis som en sammansmältning av reflekterande kunskap och skapande handling. Dessa dimensioner är inte separata, utan måste, enligt honom, ske simultant (1968/2021, s. 173). Praxis är därmed en process där individer genom kritisk reflektion och transformativt handlande förändrar sin omgivning (1968/2021, s. 59).

En sådan förändrande praxis förutsätter att yrkesverksamma aktivt antar den roll och det ansvar som arbetet kräver. Visserligen krävs därmed juridisk kunskap om rättsregler och processer, men framför allt behövs en förmåga att problematisera praktiska situationer och reflektera över hur juridiken påverkar – och påverkas av – det sociala sammanhanget (jfr Freire 1968/2021, s. 169f, 199). Detta behov av situationsbunden problematisering ställer särskilda krav på socionomutbildningens utformning – inte minst vid undervisning i juridik.

Jag skriver medvetet undervisning *i*, snarare än *om*, juridik. Tidigt i kursutvecklingen konstaterades att undervisningen inte främst borde handla om att förmedla kunskap *om* rättsregler och deras innehåll – en sådan kunskap förändras snabbt i takt med rättsutvecklingen och riskerar dessutom att förstärka en auktoritär syn på juridiken som något färdigt, otillgängligt och skilt från det sociala arbetets praktik. Analysen gav istället vid handen att undervisningen behövde riktas mot färdigheter och förmågor som gör det möjligt för socionomer att självständigt navigera rättsliga frågor i det sociala arbetet. Tyngdpunkten skulle därför behöva ligga på att utveckla ett metodologiskt kunnande – ett sätt att använda juridiken professionellt, snarare än att memorera rättens innehåll. Detta förutsätter naturligtvis viss kunskap om rättsregler och rättsområden, men i högre grad förutsätter det en förmåga att både reflektera över – och handla inom – de sammanhang där juridisk metod, samhällsstyrning och sociala problem samverkar.

Snarare än att presentera juridiken som ett färdigt kunskapsinnehåll, ville jag utforma undervisningen som problemformulerande. Utgångspunkten var att socialrättens funktion är att skapa ett möte mellan myndighet och enskild – eller mellan myndighet och samhällssituation – där målet är att realisera rättens intentioner. Detta gjorde det möjligt att formulera socialrättens regler – särskilt inom socialtjänstlagen – som processorienterade normer. Regler om exempelvis socialnämndens ansvar, bistånd, ärendehantering, utredning och överklagande kunde därmed förstås inte bara som styrning, utan som redskap för att möjliggöra en rättsligt förankrad praxis – ett institutionellt handlande som medger att socialrättens mål och intentioner förverkligas.

Enligt den kritiska pedagogikens logik kan denna förståelse bli en del av studenternas kunskapsutveckling om de ges möjlighet att tillämpa de processorienterade normerna i realistiska fall. Samtidigt behöver detta tillämpande handlande förenas med reflektion över det sociala arbetets roll och det professionella aktörskap som krävs i de situationer där normerna används. Denna sammansatta process av reflektion och handling – en praxis som möjliggör medvetandegörande – uppfattade jag som ett sätt för studenterna att utveckla en kritisk förståelse för det sociala arbetets verklighet och därigenom skapa förutsättningar för att agera transformativt inom den. En sådan process framstår som särskilt ändamålsenlig i juridikundervisning för socialt arbete, eftersom socialrätten till stor del bygger på behovsbedömningar där klientens situation och socialarbetarens yrkeskunskaper tillsammans formar insatsen.

Genom att förlägga juridikundervisningen inom en medvetandegörande pedagogik ville jag synliggöra att juridisk kunskap endast är en delaspekt av de färdigheter som krävs för att realisera socialrättens mål. Juridiken kan inte förstås fruktbart utan en kontextualisering av det sociala arbetets praktik. Som juristlärare på kursen behöver vi därför inta en ödmjuk hållning inför det faktum att rättsreglerna tillämpas i sammanhang där studenterna ofta har större insikter än vi.

Samtidigt måste denna bild av ett ömsesidigt möte nyanseras. Genom att förlägga juridikundervisningen inom en medvetandegörande pedagogik var avsikten inte att sudda ut skillnaderna mellan studenternas och lärarnas kunskaper, utan att skapa förutsättningar för en dialog där dessa skillnader blir produktiva. Juridisk kunskap utgör endast en delaspekt av de färdigheter som krävs för att realisera socialrättens mål, men det betyder inte att studenterna redan besitter en utvecklad förståelse av det sociala arbetets praktik. Snarare kan deras erfarenheter av sociala problem och välfärdsinstitutioner bidra till att belysa den sociala kontext i vilken rättsreglerna verkar, samtidigt som juristlärarnas ämneskunskaper kan ge form åt hur dessa erfarenheter förstås och analyseras juridiskt. Den kritiska pedagogikens dialogiska ideal handlar i detta sammanhang inte om informationssymmetri mellan lärare och studenter, utan om en öppenhet inför att kunskap uppstår i mötet mellan olika erfarenheter, per-

spektiv och professionella språk. Undervisningen sker sålunda i ett möte, där studenterna tillför kunskap om socialt arbete och vi om socialrätt. Kunskap uppstår i detta möte – inte genom ensidig överföring.

Det är i denna dialogbaserade relation som kunskapens meningsskapande potential träder fram. Freire (1968/2021, s. 99) beskriver detta som *problemformulerande dialog* – en gemensam reflekterande process där lärare och studenter tillsammans närmar sig ett lärandeobjekt och utvecklar en förståelse som möjliggör praxis. Denna förståelse av lärande är, menar jag, avgörande för en juridikundervisning som syftar till att stärka socialarbetares aktörskap och handlingsförmåga.

För egen del har denna reflektion också förändrat min syn på vad vi faktiskt gör på kursen. Tidigare betraktade jag juridikundervisningen främst som en fråga om att förmedla metodkunskap och förankra den i socialt arbete. Genom den kritisk-pedagogiska linsen har det blivit tydligare att undervisningen samtidigt utgör en plats där juridik och socialt arbete möts och formas i dialog med studenternas erfarenheter. Denna insikt har i sin tur påverkat undervisningen: vi lägger idag större vikt vid att skapa utrymme för att juridiska resonemang ska kunna växa fram ur studenternas egna frågor, erfarenheter och problemformuleringar – snarare än att vi som lärare definierar utgångspunkterna.

Utformning av kursplan

Vid utformningen av kursplanen utgick jag från ett antal vägledande utgångspunkter som kom att prägla kursens pedagogiska struktur. En första utgångspunkt var övertygelsen att juridik i undervisningssammanhang inte bör behandlas som ett autonomt kunskapsfält, frikopplat från sociala praktiker. I stället betraktade jag juridiken som ett potentiellt transformativt verktyg i socialt arbete – med kapacitet att stärka studenters framtida yrkesroll och professionella aktörskap. Pedagogiskt innebar det att jag inte ville presentera juridiken som ett tekniskt och normativt slutet system, utan som en praktik som verkar inom – och påverkas av – de politiska, etiska, sociala och institutionella sammanhang där socialt arbete bedrivs. Juridisk kunskap får, i detta perspektiv, mening i mötet mellan juristlärarnas ämnesexpertis och studenternas professionsinriktade förståelse. I detta möte ville jag inte att rätten skulle behandlas som ett färdigt innehåll att överföra, utan som något att tolka, bearbeta och diskutera i relation till studenternas blivande praktik.

En andra utgångspunkt var det samhälleliga engagemang som många studenter uttryckt i tidigare kursomgångar – ett engagemang för social förändring, rättvisa och stöd till utsatta grupper. I tidigare kursupplägg fanns en risk att undervisningens utformning förstärkte en upplevd klyfta mellan detta engagemang och den juridiska kunskapen. Om undervisningen stannar vid en redogörelse av rättsregler – visserli-

gen med analys av tolkningsmöjligheter och handlingsstrategier, men utan att relatera dessa till det sociala arbetets verklighet – saknas en sammanhållen materiell grund att förankra både de juridiska kunskaperna och studenternas engagemang i. Ambitionen var därför att överbrygga denna spänning genom att integrera studenternas samhällsengagemang i undervisningen – inte som ett tillägg, utan som en drivkraft för ett meningsfullt och reflekterande lärande. Det pedagogiska målet var att synliggöra hur juridiken kan förstås i relation till sociala problem och därigenom bidra till ett lärande förankrat i studenternas framtida yrkeskontext.

Mot denna bakgrund eftersträvades vad Biggs (1996) benämner konstruktiv länkning – det vill säga samordning mellan lärandemål, undervisningsformer och examinationer. Men jag ville också vidga Biggs modell i enlighet med kritisk pedagogisk teori. Enligt min tolkning innebär det att konstruktiv länkning inte bara bör handla om intern koherens inom kursdesignen, utan också om att skapa förutsättningar för att undervisningen ska kunna kopplas till de strukturella villkor och samhällsutmaningar som präglar socialt arbete (jfr Lee & Johnstone, 2024; Morley, Ablett & Noble, 2020; Saleebey & Scanlon, 2005; Wallengren Lynch, Ryan Bengtsson & Hollertz, 2019). Det handlar därmed om att ge kunskapens framväxt en riktning mot kritisk förståelse – inte bara av rättsregler och beslutsmodeller, utan även av juridikens roll i uppkomsten och hanteringen av sociala problem, i reproduktionen av samhälleliga maktförhållanden och i möjligheten till social förändring. Den konstruktiva länkningen behöver, med andra ord, utsträckas till att omfatta inte bara undervisningsinnehåll, examinationer och lärandemål, utan också aktuella samhällsfrågor och problem av relevans för socialt arbete.

Lärandemål

För att understödja kursens syfte valde jag att lägga tonvikt vid lärandemål på nivåerna *färdighet och förmåga*, med fokus på tillägnandet av en juridisk metod för det sociala arbetet. Denna metodförståelse syftar till att möjliggöra ett reflekterande och handlingsorienterat förhållningssätt till juridik i studenternas framtida yrkesroll.

Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- tillämpa juridisk metod för socialt arbete genom att
 - a. identifiera och definiera rättsliga problem inom rättsområden av relevans för juridik i socialt arbete
 - b. identifiera rättsliga normer relevanta för (a)
 - c. tolka och tillämpa rättsliga normer för (a–b)
 - d. med beaktande av professionskunskaper inom socialt arbete, ta ställning till hur det rättsliga problemet bör lösas genom insatser och rättsliga beslut

- kommunicera sin tillämpning av juridisk metod för socialt arbete på ett för mottagaren begripligt och övertygande sätt.

I kursplanen kopplas färdighetsmålen till *kunskapsmål* som handlar om rättssystemets struktur, relevanta rättsområden samt samspelet mellan juridik, politik, etik och samhälle.

Efter godkänd kurs ska studenten på en grundläggande nivå kunna:

- visa kunskap om det offentligrättsliga systemet, dess organisering och inbördes relationer
- visa kunskap om rättsområden av relevans för juridik i socialt arbete
- visa förståelse för hur juridik samspelar med politik, etik och samhälle.

Lärandemålen på nivåerna färdighet och förmåga relateras också till lärandemål om *värderingsförmåga och förhållningssätt*, där studenterna förväntas kunna reflektera över socialarbetarens ansvar, handlingsutrymme och relation till institutionella och samhälleliga kontexter.

Efter godkänd kurs ska studenten kunna:

- problematisera och kritiskt reflektera kring socionomens roll och ansvar vid myndighetsutövning och vid utförande av socialt arbete
- problematisera och kritiskt reflektera kring relationen mellan socialt arbete, juridik i socialt arbete samt politiska och samhälleliga utmaningar, såsom jämlikhet, jämställdhet och mäns våld mot kvinnor samt social utsatthet och brottsförebyggande arbete.

Freires (1968/2021, s. 131, 144) begrepp *praxis* – förstått som en sammansmältning av kritisk reflektion och handlande – var en viktig referenspunkt i arbetet med lärandemålen. Det var centralt att studenterna inte bara tillägnade sig färdigheter i juridisk tolkning och tillämpning, utan också utvecklade en förmåga att reflektera över juridikens funktion i socialt arbete. På så sätt skulle de komma att successivt kunna utveckla en praxis där juridiken både förstås och påverkas. Genom att betona juridisk metod för det sociala arbetet ville jag skapa en färdighetsträning som samtidigt öppnar för ett kritiskt och reflekterande handlande – där juridiken inte bara används, utan också problematiseras och omformas.

I förlängningen är förhoppningen att lärandemålens utformning ska komma att bidra till en juridikundervisning som främjar en yrkespraktik där juridiska verktyg förenas med andra professionskunskaper i arbetet med att förstå och hantera sociala problem. Målet är inte att juridiken ska upphöjas till lösning, utan att den ska göras

tillgänglig som ett redskap – ett av flera – i en praktik där det professionella handlingsutrymmet inte tas för givet, utan kontinuerligt skapas.

Kursinnehåll

Utöver formuleringen av lärandemålen var även valet och organiseringen av kursens innehåll centralt i kursplanens utformning. De fyra tematiska områden som togs fram för att ge kursen struktur – offentlig rätt och juridisk metod, ärendehantering och samverkan, insatser med grund i frivillighet samt tvång och tvingande insatser – speglar läroplanens strävan att förankra juridiken i den praktik där den faktiskt tillämpas. Genom att utgå från rättsliga frågor som socionomstudenter förväntas möta i sin framtida yrkesroll, syftar kursen till att synliggöra juridisk kunskap som kontextbunden och problemorienterad. Valet av innehåll är därmed inte enbart ämnesmässigt, utan även pedagogiskt motiverat – det ska möjliggöra ett lärande där juridiken förstås i relation till sociala problem, institutionella ramar och professionellt ansvar.

Examinationsformer

Kursen examineras genom tre former, fördelade över fem moment: tre seminarier, en skriftlig salstentamen och en individuell projektuppgift i form av en rättsutredning. Tillsammans är de utformade för att fånga olika aspekter av studenternas kunskapsutveckling och juridiska handlingsberedskap.

De examinerande seminarierna utgör en central del. Här får studenterna muntligt diskutera och reflektera kring rättsliga bedömningar utifrån fördjupande litteratur, fallbeskrivningar och fiktiva situationer. Tyngdpunkten ligger på den reflekterande delen av praxis – en process där studenter i samspel med varandra prövar och problematiserar sin förståelse av juridikens roll i socialt arbete. Seminarieformatet innefattar även handlande, i och med att studenterna aktivt måste ta ställning, motivera tolkningar och argumentera juridiskt inför andra.

Den individuella projektuppgiften, i form av en rättsutredning, representerar praxisens andra pol: det handlingsorienterade momentet. Här ska studenterna självständigt identifiera och analysera ett juridiskt problem, tillämpa rättskällor och metod samt formulera en lösning i enlighet med både rättsliga ramar och professionsetiska överväganden. Även om uppgiften innefattar reflektion – särskilt i relation till studentens roll och ansvar – är det främst genom sin problemlösande inriktning som den fungerar som en övning i juridiskt handlande i en simulerad men verklighetsnära yrkeskontext.

Den skriftliga salstentamen har en mer traditionell funktion och är delvis en kom-

promiss med kursens ramvillkor. I en utbildningssituation med stort studentantal, begränsade lärarresurser och krav på rättssäker betygssättning, utgör salstentamen en genomförbar form för att examinera vissa lärandemål. Den prövar studentens förmåga att tillämpa juridisk metod under tidsbegränsade förhållanden och med begränsad tillgång till hjälpmedel. Även detta moment kan dock utformas så att det stödjer kursens pedagogiska intentioner. Genom att konstruera tentamensfrågor utifrån autentiska och yrkesrelevanta situationer, samt tillåta användning av egna anteckningar, minskas betoningen på memorering till förmån för prövning av studenternas förmåga att tolka, värdera och använda juridisk kunskap i en socialt situerad kontext.

Denna utformning bryter med den modell som Freires benämner *bankundervisning*, där kunskap överförs från lärare till passiva mottagare. Istället utformas examinationerna så att studenterna – även inom ramen för en formellt reglerad bedömningssituation – förväntas tolka, värdera och självständigt ta ställning. De ges därigenom möjlighet att agera som aktiva aktörer, tolkande subjekt och reflekterande professionsutövare. På så vis kan även denna form bidra till ett lärande som är förankrat i ett praxisorienterat kunskapsarbete.

Tillsammans möjliggör de tre examinationsformerna en flerstegsmodell där juridisk kunskap utvecklas genom olika former: muntlig bearbetning, skriftlig fördjupning och reflekterande tillämpning. Tillsammans skapar de utrymme för både självständig analys, dialogisk reflektion och normativt ställningstagande – och stödjer därigenom ett lärande som inte enbart syftar till instrumentell måluppfyllelse, utan till att rusta studenterna för att använda juridik i socialt arbete på ett sätt som skapar handlingsutrymme.

Kursens design

Kursens utformning kommer givetvis att variera något mellan terminerna, men är tänkt att följa i huvudsak en gemensam struktur. Den ska omfatta cirka trettio föreläsningar, som vanligen ges i trettio minuterspass, tolv övningstillfällen samt åtta självvärterande quiz. Därtill ingår fyra seminarier, varav tre är examinerande, en examinerande skriftlig uppgift samt en salstentamen. Utöver detta erbjuds ett omfattande material i form av instuderingsuppgifter, vilka syftar till att stödja studenternas kontinuerliga kunskapsutveckling.

Föreläsningarnas längd utökas till tre timmar för att – trots kursens begränsande ramvillkor – skapa utrymme för en undervisningsform där gemensam reflektion, studentaktivitet och innehållslig fördjupning kan vävas samman. En modell som tidigare visat sig fungera väl har varit att rytmiskt växla mellan kortare föreläsande inslag, bikupsdiskussioner, samtal i helklass och integrerade övningsmoment. Denna struk-

tur har möjliggjort en dynamisk lärandesituation där studenternas frågor, tolkningar och erfarenheter inte bara får utrymme, utan också ges ett faktiskt inflytande över undervisningens riktning. I enlighet med den kritiska pedagogikens dialogiska principer eftersträvas föreläsningar som varken är slutna till sin form eller till sitt innehåll. Tvärtom är ambitionen att skapa en pedagogisk miljö där föreläsaren kan ta vid där studentdiskussionen slutar – inte som ett avbrott, utan som en fördjupning av studenternas egna perspektiv.

Utöver de övningsmoment som integreras i föreläsningarna ingår tolv särskilda övningstillfällen i kursen. Dessa är utformade för att ge studenterna praktisk träning i juridiskt handlande. I grupper arbetar studenterna med realistiska fall där de förväntas identifiera och analysera juridiska problem, tillämpa rättskällor och metod samt formulera lösningar som förenar rättsliga ramar med professionsetiska överväganden. Övningstillfällena följer en tydlig pedagogisk progression: i kursens inledning ligger tyngdpunkten på ett tillämpande handlande, där fokus är att öva metodisk färdighet. Allteftersom studenterna genom seminarier och undervisning utvecklar viss förmåga till kritisk reflektion, vävs övningstillfallenas handlingsmoment allt tydligare samman med reflekterande moment. I kursens senare del förskjuts fokus mot ett transformativt handlande – det vill säga en *praxis* – där juridiken förstås i sitt samhälleliga sammanhang och används som redskap för att utmana och omforma det sociala arbetets villkor. Denna fördjupning möjliggörs bland annat genom att övningarna längre fram i kursen integrerar komplexa rättsliga frågor, såsom socialtjänstlagens levnadsnivåbegrepp och dess koppling till välfärds-, social- och arbetsmarknadspolitik. På så sätt uppmuntras studenterna att utveckla ett reflekterande aktörskap där juridiken betraktas som ett medel för att förstå och påverka konkreta sociala problem.

Seminarierna är utformade som en central del av kursens kritisk-pedagogiska struktur. Om övningstillfallenas progression innebär en rörelse från ett tillämpande handlande mot ett transformativt handlande – i takt med att kritisk reflektion successivt integreras – så sker en parallell utveckling i seminarierna, men med omvänd riktning: där är det handlandet som gradvis vävs in i den reflekterande processen. I takt med att studenternas juridiska kunskaper vidgas och fördjupas blir det möjligt att arbeta med problem som både tränger djupt in i den socialrättsliga logiken och har stark förankring i den sociala verkligheten. Detta öppnar för en seminariepedagogik där diskussionerna förs på ett operativt plan, och där reflektion och handlingsberedskap samverkar i enlighet med Freires förståelse av *praxis*. Härigenom görs juridiken till ett verktyg för att förstå, utmana och förändra de sociala villkor där den verkar.

Seminarieformen återkommer vid fyra tillfällen under kursen. Det första fungerar som ett inledande uppvärmningsseminarium, medan de tre övriga är examinerande. Tillsammans utgör seminarierna en återkommande lärandearena där studenterna successivt utvecklar sin förmåga till reflektion, värdering och aktörskap. De exami-

nerande seminarierna genomförs i tre grupper om cirka fem studenter vardera, och varje pass är tre timmar långt. Vid varje tillfälle är en av grupperna seminarieledargrupp, medan de övriga två utgör deltagande seminariegrupper. Eftersom det hålls tre examinerande seminarier kan grupperna rotera så att varje grupp får rollen som seminarieledare vid ett tillfälle. Inför varje seminarium tilldelas alla studenter en samling texter som belyser ett specifikt ämnesområde eller en problematik. Texturvalet styrs mindre av ämnets sakområde och mer av texternas potential att öppna för komplex och reflekterande tolkning av socialrättsliga frågor. Vi söker alltså texter som tränger djupt in i den socialrättsliga logiken utan att låsa fast tolkningen i entydiga positioner.

Två dagar före seminarietillfället lämnar seminarieledargruppen in ett antal diskussionsfrågor till ansvarig lärare. Dessa frågor ska skapa förutsättningar för studenternas reflektion i enlighet med lärandemål kopplade till värderingsförmåga och förhållningssätt. Lärarens roll i detta skede är att stödja utformningen av frågor som främjar kritisk reflektion, och vid behov vägleda seminarieledargruppen i att justera dem för att bättre överensstämmer med kursens pedagogiska intentioner.

Själva seminariet leds av seminarieledargruppen, medan läraren närvarar i en stödjande och övervakande roll. I de mer förberedande stadierna av seminariet ska läraren uttalat inta en passiv roll och gärna arbeta med sina egna arbetsuppgifter. Vid seminariediskussionerna ska läraren också vara relativt passiv och om den vill delta i diskussionen ska den göra det från samma position som studenterna. Seminariet inleds av att seminarieledargruppen presenterar diskussionsfrågorna, varefter seminariegrupperna ges en dryg timme för att i sina grupper analysera texterna, förbereda svar och formulera reflektioner. Under denna fas fungerar seminarieledargruppen som ett slags pedagogiskt nav: de initierar och upprätthåller den kritiska dialogen i grupperna genom att ställa följdfrågor, fånga upp perspektiv och utmana antaganden. Därefter samlas samtliga grupper till en gemensam diskussion, ledd av seminarieledargruppen, där olika positioner, värderingar och tolkningar ges utrymme att brytas mot varandra. Seminariet avslutas med en strukturerad metareflekction, där samtliga grupper reflekterar över seminarieformens innehåll, process och möjligheter till utveckling.

Seminarieledarrollen är tänkt att vara krävande och kunskapsintensiv. Den förutsätter att studenterna tidigt fördjupar sig i texterna, identifierar deras öppningar för kritisk problematisering och därefter formulerar frågor som möjliggör en reflekterande bearbetning av juridikens roll i socialt arbete. Därtill kräver själva seminarietillfället att seminarieledargruppen i realtid kan lyssna in, analysera och styra diskussionen så att juridiken inte bara betraktas som ett tolkningsobjekt, utan också som ett redskap för transformativt handlande i en social kontext. Seminarieledarna får därmed möjlighet att fördjupa sin förståelse av juridikens komplexitet genom att inta en både pedagogisk och analytisk position i seminariets gemensamma kunskapsarbete.

De deltagande seminariegrupperna genomgår samtidigt en parallell kunskapsprocess, där de – genom textanalys, gruppdiskussion och gemensam reflektion – utvecklar förmågan att förhålla sig till juridikens normativa, etiska och samhälleliga dimensioner. Även om denna kunskapsprocess inte är lika intensiv som den seminarieledande gruppens, bygger den likväl på en aktiv bearbetning av innehållet i dialog med andra, där deltagarna tränar sig i att ta ansvar för egna tolkningar och i att pröva dem mot alternativa perspektiv. Genom denna fördelning av roller och ansvar uppstår en differentierad men gemensam lärandemiljö där alla studenter bidrar till – och utmanas i – den kollektiva kunskapsprocessen.

Seminarieformen som helhet syftar därför inte enbart till att examinera färdigheter, utan till att etablera ett pedagogiskt rum där juridikens plats i socialt arbete kan göras till föremål för kollektiv tolkning, kritisk reflektion och professionell självpositionering. Förhoppningen är att seminarierna ska möjliggöra praxis, där juridiken integreras i studenternas reflekterande och transformativa förhållningssätt till den sociala verklighet som socionomer verkar inom.

Här finns dock en inneboende spänning mellan Freires (1968/2021) kunskapsyn och högskolans krav på examination (se t.ex. Göteborgs universitet 2025, B. Examinationsregler). Freires dialogiska och problemformulerande pedagogik bygger på kollektivt kunskapsskapande, medan examination i akademisk mening däremot ofta innebär individuell prestation, betygssättning och kontroll. På kursen har vi därför sökt former där examinationen inte bryter mot den kritisk-pedagogiska ansatsen, utan snarare understödjer den. Seminarierna är utformade som examinerande moment just för att kollektiv reflektion och studentledd dialog ska vara en del av bedömningen. Den individuella rättsutredningen kombinerar metodträning med reflektion kring professionellt ansvar, medan tentamen – som är en kompromiss med institutionella krav – utformas så att autentiska situationer prövas och hjälpmedel tillåts. På så sätt blir examinationen inte bara en kontrollpunkt, utan en del av den dialogiska process där juridisk kunskap förstås, prövas och omsätts i praxis. Spänningen kvarstår, men kan hanteras produktivt genom att examinationen görs till en integrerad del av det kritisk-pedagogiska arbetet.

Samlat syftar kursens design till att möjliggöra en medvetandegörande process i Freires (1968/2021, s. 144ff) mening. Med detta avses inte bara att studenterna utvecklar en kritisk förståelse för juridikens funktion i socialt arbete, utan också att de successivt tillägnar sig en förmåga att agera inom – och i dialog med – de strukturer som formar denna praktik. Kursdesignen syftar därmed till att överskrida en reproduktiv kunskapsyn till förmån för en lärandeprocess där juridiken betraktas som ett samhälleligt redskap, präglad av motsättningar, maktförhållanden och möjligheter till förändring.

Den pedagogiska utformningen – där föreläsningar, övningar, seminarier och

examinationer tillsammans bygger upp en sammansatt lärandemiljö – är således inte enbart ett svar på organisatoriska och institutionella ramvillkor. Den är en medveten didaktisk konstruktion som syftar till att stödja studenternas förmåga att tolka, använda och skapa juridiken som en del av ett reflekterande och förändringsinriktat professionellt handlande.

Avslutande reflektion

I denna artikel har jag analyserat hur juridikundervisning inom socionomutbildningen kan utformas i dialog med den kritiska pedagogikens principer. Analysen har tagit sin utgångspunkt i en konkret kursutvecklingsprocess där begrepp som *praxis*, *problemställande dialog* och *medvetandegörande* har integrerats i kursens design. Genom att undersöka hur dessa begrepp har informerat – och omsatts i – undervisningens olika moment har artikeln belyst möjligheterna att skapa en juridikundervisning där juridiken förstås som ett redskap för reflektion och handlande i socialt arbete.

En central insikt från kursutvecklingen är att det inte är de enskilda momenten i sig, utan samspelet mellan dem, som möjliggör ett kritisk-pedagogiskt lärande. Föreläsningarnas öppna struktur, med växling mellan gemensam reflektion och lärarledd fördjupning, skapar utrymme för dialog. Övningstillfällenas gradvisa progression – från tillämpande till transformativt handlande – ger studenterna möjlighet att successivt utveckla ett juridiskt aktörskap. Seminarierna, där reflektion, textanalys och kollegialt ledarskap förenas, förankrar detta aktörskap i kollektiva tolkningsprocesser.

Särskilt framträdande är hur dessa moment tillsammans etablerar ett dynamiskt lärande där juridiken fortlöpande relateras till sociala problem, professionellt ansvar och studenternas framtida yrkesutövning. Undervisningsmomenten förstärker varandra: den reflektion som initieras i seminarierna fördjupas i föreläsningarna och omsätts i transformativt handlande under övningstillfällena. Examinationerna – särskilt seminarierna och projektuppgiften – fungerar inte enbart som former för kunskapskontroll, utan som aktiva pedagogiska rum där studenterna övar juridisk tolkning, professionell positionering, kritisk reflektion och praktiskt handlande.

Att studenterna ges stort utrymme för tolkning, reflektion och egen förståelse innebär inte att kursen präglas av en laissez-faire-pedagogik. Tvärtom bygger dess utformning på höga förväntningar på studenternas aktiva deltagande och egna ansvarstagande. En passiv eller tillbakalutad hållning blir därmed inte möjlig. Genom kursens struktur inbjuds – och utmanas – studenterna att träda in i en självständig kunskapssökande process. Detta förutsätter ett pedagogiskt förtroende: en tilltro till studenternas förmåga att, i dialog med juridikens metoder och begrepp, bygga en juridisk kunskap som är både relevant och verksam i det sociala arbetets praktik. Förhoppningen är samtidigt att kursens upplägg i sig ska stimulera till engage-

mang och insikt om att aktivt deltagande och eget ansvar är nödvändigt för lärande. Studenter som inte i tillräcklig grad deltar aktivt eller tar ansvar för det egna lärandet kommer följaktligen inte att uppnå lärandemålen och därmed underkännas, vilket skapar ytterligare incitament till engagemang och ansvarstagande.

Denna sammanvävda struktur gör det möjligt att föra in juridiken i en lärprocess där studenterna inte bara lär sig att tolka och tillämpa rättsregler, utan också att kritiskt förstå deras funktion i konkreta sociala sammanhang – och att självständigt agera inom dessa. I detta ligger kursens huvudsakliga pedagogiska förtjänst: den stärker studenters förmåga att inte bara verka inom givna juridiska ramar, utan också att reflektera över och förändra de sätt på vilka juridiken används i socialt arbete.

Kritisk-pedagogiskt informerad juridikundervisning för socionomstudenter handlar därmed inte om att lägga en ny aspekt till ett redan färdigt ämnesinnehåll, utan om att förvandla själva förståelsen av vad juridisk kunskap är, hur den blir till och hur den kan brukas i yrkeslivet. I denna förvandling ligger också potentialen att stärka socionomers aktörskap – inte genom att erbjuda färdiga svar, utan genom att rusta studenterna att själva formulera problem, skapa lösningar och agera medvetet i mötet mellan rätt och social praktik.

Referenser

- Ablett, P. & Morley, C. (2020) Critical social work education as democratic *paideia*: inspiration from Cornelius Castoriadis to educate for democracy and autonomy. I Morley, C. Ablett, P. Noble, C. & Cowden, S. (red.), *The Routledge Handbook of Critical Pedagogies for Social Work*. London: Routledge, s. 176–188.
- Ashcroft, R. (2011) Health and Wellbeing: Starting with a Critical Pedagogical Model, *Social Work Education*, 30(6), s. 610–622. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.586558>
- Badiali, B. J. (2018) Teacher leadership and student learning. I Hunzicker, J. (red.), *Teacher leadership in professional development schools*. Bingley: Emerald Publishing Limited, s. 107–118.
- Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32(3), s. 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Freire, P. (1968/2021) *De förtrycktas pedagogik*. Stockholm: Trinambai.
- Giroux, H. A. (1988) *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. London: Bergin & Garvey.
- Gutiérrez-Ujaque, D. & Jeyasingham, D. (2022) Towards a Critical Pedagogy of Atmosphere in Social Work Education: Using Counter-Mapping to Examine the Emplaced Power Relations of Practice, *The British Journal of Social Work*, 52(2), s. 738–758. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab031>
- Gutiérrez-Ujaque, D. (2024) Towards a critical digital literacy and consciousness in higher education: the emancipatory role of critical digital pedagogy, *Pedagogies: An international Journal*, 19(3), s. 337–371. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2379787>
- Göteborgs universitet (2025) *Regler för studier på grundnivå och avancerad nivå. GU 2025/16*.
- Higgins, M. (2015a) Evaluations of Social Work Education: A Critical Review, *Social Work Education*, 34(7), s. 771–784. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1068284>
- Higgins, M. (2015b) The Struggle for the Soul of Social Work in England, *Social Work Education*, 34: 4–16. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1068284>
- Hughes, M. (2013) Enabling Learners to Think for Themselves: Reflections on a Community Placement, *Social Work Education*, 32(2), s. 213–229. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.734803>
- Jacobs, J. & Yendol-Hoppey, D. (2014) Using action research to target and generate professional learning. I Martin, L. E. Kragler, S. Quatroche, D. J. & Bauserman, K.L. (red.), *Handbook of Professional Development in Education: Successful Models and Practices*. Guilford: Guilford Press, s. 304–318.
- Jansson, P. M. (2017) Behovet av tvärvetenskapliga kritiska socialarbetare ökar i en komplex omvärld, *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 24(2), s. 165–168. <https://doi.org/10.3384/SVT.2017.24.2.2399>
- Kina, V. J. & Gonçalves, A. (2018) The continuing relevance of Paulo Freire: Celebrating 50 years since the publication of Pedagogy of the oppressed, *Critical and Radical Social Work*, 6(3), s. 363–376. <https://doi.org/10.1332/204986018X15388226788293>
- Lauri, M. & Jönsson, J. H. (2020) Rustad för morgondagen?: Kritiska och radikala perspektiv i den svenska socionomutbildningens styrdokument, *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 27(3-4), s. 269–290. <https://doi.org/10.3384/SVT.2020.27.3-4.3665>
- Lavalette, M. (2020) Karl Marx: capitalism, alienation and social work. I Morley, C. Ablett, P. Noble, C. & Cowden, S. (red.), *The Routledge Handbook of Critical Pedagogies for Social Work*. London: Routledge, s. 19–31.
- Lee, E. & Johnstone, M. (2024) Critical pedagogy to promote critical social work: translating social justice into direct social work practice, *Social Work Education*, 43(5), s. 1384–1397. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2185602>

- Maria, W. D. (1993) Critical Pedagogy and the Forgotten Social Work Student: The Return of Radical Practice, *Australian Social Work*, 46(1), s. 9–21. <https://doi.org/10.1080/03124079308410649>
- Morley, C., Ablett, P. & Noble, C. (2020) Introduction: The imperative of critical pedagogies for social work. I Morley, C. Ablett, P. Noble, C. & Cowden, S. (red.), *The Routledge Handbook of Critical Pedagogies for Social Work*. London: Routledge, s. 1–16
- Morley, C. & Dunstan, J. (2013) Critical Reflection: A Response to Neoliberal Challenges to Field Education?, *Social Work Education*, 32(2), s. 141–156. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.730141>
- Noble, C. (2020) Critical Pedagogy and Social Work Supervision. I Sajid, S. M. Baikady, R. Sheng-Li, C. & Sakaguchi, H. (red.) *The Palgrave Handbook of Global Social Work Education*. Palgrave Macmillan, s. 821–835.
- Oh, H. & Solomon, P. (2013) Teaching and Providing Recovery-oriented Care Through Problem-posing Dialogue, *Social Work Education*, 32(7), s. 933–943. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.720251>
- Olson, J. J. (2007) Social Work's Professional and Social Justice Projects: Discourses in Conflict, *Journal of Progressive Human Services*, 18(1), s. 45–69. https://doi.org/10.1300/J059v18n01_04
- Proposition 1979/80:1. *Om socialtjänsten*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Proposition 2024/25:89. *En förebyggande socialtjänstlag – för ökade rättigheter, skyldigheter och möjligheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Saleebey, D. & Scanlon, E. (2005) Is a Critical Pedagogy for the Profession of Social Work Possible?, *Journal of Teaching in Social Work*, 25(3-4), s. 1–18. https://doi.org/10.1300/J067v25n03_01
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*.
- SOU 1974:39. *Socialvården: mål och medel. Principbetänkande*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1974:40. *Socialvården: mål och medel*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Svensson, K., Johnsson, E. & Laanemets, L. (2021) *Handlingsutrymme: utmaningar i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wallengren Lynch, M., Ryan Bengtsson, A. & Hollertz, K. (2019) Applying a signature pedagogy' in the teaching of critical social work theory and practice, *Social Work Education*, 38(3), s. 289–301. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1498474>
- Watts, H. (1985) When teachers are researchers, teaching improves, *Journal of Staff Development*, 6, s. 118–127.
- Weiss-Gal, I., Levin, L. & Krumer-Nevo, M. (2014) Applying critical social work in direct practice with families, *Child & Family Social Work*, 19(1), s. 55–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00880.x>
- Wiener, D. R. (2012) Enhancing Critical Reflection and Writing Skills in the HBSE Classroom and Beyond, *Journal of Teaching in Social Work*, 32(5), s. 550–565. <https://doi.org/10.1080/08841233.2012.722183>