Skolpsykologers rolltagande

ÖVERLÄMNING OCH HANTERING AV
ELEVVÅRDSFRÅGOR

GUNILLA GUVÅ

Linköping Studies in Education and Psychology Dissertation No. 76

Department of Behavioural Sciences
Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping, Sweden
ISRN LiU-IBV-STU--76-SE ISBN 91-7219-905-9 ISSN 1102-7517

Skolpsykologers rolltagande Överlämning och hantering av elevvårdsfrågor

Gunilla Guvå

Akademisk avhandling

som med vederbörligt tillstånd av filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet för avläggande av filosofie doktorsexamen kommer att offentligt försvaras på institutionen för beteendevetenskap, Eklundska salen, fredagen den 9 februari, 2001, kl. 13.00.

Abstract

This thesis explores role taking of the school psychologists as a social process. The aim of the study is to understand and explain what kind of roles the school psychologist are assigned, when a teacher asks her for help with a pupil he cannot handle. Grounded theory has been used as a research method and the description and interpretation of the method is an integrated part of the thesis. Data have been collected from qualitative interviews with psychologists, who have experience of being a co-worker or a team member in school. In 23 qualitative interviews, 20 psychologists describe a typical case in which they have been involved. The taped interviews are transcribed and analysed according to the principles of grounded theory.

The role taking is regarded as a social process including and integrating different role concepts from different role theories. From these different points of view role taking is seen as either a formal or an interactionistic process or a psychological process.

Handing over and *handling* emerge as two grounded concepts in the empirical study. The process of role taking starts when a teacher is handing over a problem and the psychologist becomes the one who is expected to do something. The problem is supposed to be handed over as a *question*, a *task* or an *affect* and the psychologist is handling it by *returning*, *retaining* or *referral*. The way of handling depends on the picture of the problem the psychologist figures out in her mind. The psychologist is *calculating in which way it is possible to take the next step* in order to get the problem solved. With different roles it is possible to choose different ways. *Four different kinds of role taking* are discovered, based on four different levels of calculated involvement or participation of the psychologist and the teacher. The *teaching role*, in which the psychologist is *returning* the problem and the teacher is supposed to take a learning role. A *pilot role*, where the psychologist is *retaining the problem for a time* and then *returning* it to the teacher, who is supposed to take a co operating role. A *carrying role*, in which the psychologist is retaining the problem and finally a *bridging role*, in which the psychologist is referring the problem to other specialists outside the school. In this *turntaking process* the role is the result of an interactionistic process and like a dance depending on the psychologists image of the teacher as a dancing partner.

INNEHÅLL

FÖRORD	8
INLEDNING.....	11
BAKGRUND	16
SKOLPSYKOLOGENS YRKESROLL UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV...	16
Skolpsykologins rötter.....	17
Testbaserad rådgivning	20
Från psykologisk-pedagogisk rådgivning till elevvård.....	22
Skolpsykologen som flexibel resurs.....	24
Från elevvård till barn i behov av särskilt stöd.....	27
Från dubbla spår till elevhälsa	28
Sammanfattning.....	30
FORSKNING OM SKOLPSYKOLOGEN I EN MEDARBETARROLL.....	31
Svensk forskning	31
Utländsk forskning	33
AVHANDLINGENS SYFTE	36
TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN	37
FRÅN EMPIRI TILL TEORI	37
ROLLTAGANDE UTIFRÅN OLIKA ROLLTEORETISKA PERSPEKTIV	38
Roll som vetenskapligt begrepp	38
Rollbegreppet som teoretisk konstruktion	45
ROLLTAGANDET SOM SOCIAL PROCESS	46
Rolltagandet i regelstyrda vs målstyrda system	46
Om var tar sin så tar jag min - om primära roller och motroller	47
Ska vi leka skola och Fröken det är jag.....	48
SKOLPSYKOLOGENS ROLLTAGANDE UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV.....	50

Från en strukturell till en systemrelaterad roll	50
Sorteraren gör sorti	52
Psykologen som servicefunktion	53
SKOLAN SOM SOCIAL ORGANISATION	55
SKOLAN UR ETT SYSTEMTEORETISKT PERSPEKTIV	55
Skolan som gränshalterande system	56
Ångestskapande faktorer i skolan	58
Skolans ångesthantering	60
Barn som hotar systemets gränser.....	63
Psykologen som organisationens gränsvakt.....	66
METOD.....	68
VAL AV FORSKNINGSANSATS UTIFRÅN FORSKNINGSFRÅGAN.....	68
VAL AV GROUNDED THEORY SOM KVALITATIV METOD	70
Grounded theory på forskningskartan.....	71
Tillämpning av grounded theory.	72
Grounded theory som abduktiv metod.....	73
Forskningsprocessen i grounded theory	75
Kodning och komparation som arbetsinstrument	76
Arbetsprocessen i grounded theory	78
Grounded theory som teoribygge.....	84
Teoretiska urval av data	84
Forskaren som subjekt	85
Presentation av resultat.....	86
FORSKNINGSINTERVJUN SOM UTFORSKANDE SAMTAL.....	87
Den kvalitativa forskningsintervjun	88
Interaktionen mellan intervjuare och informant	90
Den kvalitativa intervjun i grounded theory.....	92
DESIGN	94
Teoretiskt urval av intervjupersoner.....	94
Teoretiskt urval av data.....	95
Intervjuernas utformning och innehåll	95
Bearbetning av intervjuer	97
Tidsdisposition	97
Etiska överväganden.....	97
KVALITETSKRITERIER I GROUNDED THEORY.....	98

RESULTAT	102
SYFTE OCH STRUKTUR.....	102
INGENTING ÄR TYPISKT.....	102
ÖVERLÄMNING OCH HANTERING	105
INDIKATORER PÅ FENOMEN SOM FRAMTRÄDER VID	
ÖPPEN KODNING	105
<i>Överlämning som ett komplext fenomen</i>	105
<i>Hantering</i>	106
BEGREPPSMÄSSIG KODNING.....	107
<i>Överlämning som dynamiskt begrepp</i>	107
<i>Hantering som dynamiskt begrepp</i>	110
GÖRA SIG EN BILD AV PROBLEMET.....	115
RESULTAT AV MÖNSTERSÖKANDE KODNING.....	115
<i>Problembild som teoretisk kod</i>	115
<i>Att göra sig en bild</i>	116
<i>Problembild som underlag för en kalkyl</i>	133
<i>Kalkylering som en process</i>	135
KALKYLERING SOM KÄRNVARIAABEL.....	137
RESULTAT AV DEN SELEKTIVA KODNINGEN	137
<i>Kalkylering som kontinuerlig process</i>	138
<i>Att kalkylera med kompetens, ansvar, motivation</i>	143
<i>Kalkylerad delaktighet</i>	143
<i>Kalkyler om lärares delaktighet</i>	144
<i>Delaktighet kopplat till kalkylerad kompetens,</i> <i>ansvar och motivation</i>	146
ROLLENS KALKYLERING	148
ROLLTAGANDET SOM EN PROCESS	148
<i>Roller att kalkylera med</i>	149
<i>Rollkalkylering som en transaktionell process</i>	156
<i>Med barnets bästa för ögonen</i>	161
<i>Rollkalkylering som en inre förhandlingsprocess</i>	162

ROLLEN SOM EN TURTAGANDE	
TA- OCH GE-PROCESS	165
EN GRUNDAD TEORETISK MODELL.....	165
<i>Rolltagande som begrepp</i>	165
<i>Rollen som verktyg</i>	166
<i>Psykologen utformar sin roll.....</i>	166
<i>En roll blir till</i>	167
<i>Som en dans.....</i>	169
DISKUSSION	170
SUMMARY	185
SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND THEIR ROLE TAKING.....	185
<i>Background and aim of the study</i>	185
RESEARCH APPROACH AND METHOD	186
<i>Theories, relevant for the study.....</i>	187
<i>Results and conclusions.....</i>	187
REFERENSER.....	191

FÖRORD

Som barn läste jag mycket. Bland annat sagor som handlade om barn som gav sig ut i världen för att erövra den, söka lyckan eller hitta svaret på någon av livets alla gåtor. En av dem minns jag speciellt. Den handlade om flickan som gav sig iväg för att hitta regnbågen, då den var vägen till Lyckans Land. Som läsare visste man att detta var en omöjlighet, men eftersom det var en saga kunde man ändå inte veta hur det skulle sluta.

Som forskare lever man inte i sagans värld när man ger sig ut i världen för att hitta svar på någon av de frågor som livet ställer en inför. Men precis som i sagorna vet man ändå inte hur det kommer att sluta. Hittar man svaret på gåtan eller gör man andra upptäckter på vägen. Visar det sig att det man söker inte står att finna på det sätt man tänkt sig utan likt regnbågen endast existerar som ett synfenomen som försvinner i samma ögonblick man försöker fånga den och därför endast kan göras gripbar i ljuset av en teori. Precis som för flickan i sagan vet man kanske inte något om beskaffenheten hos det fenomen man studerar från början, och vet därför inte heller hur man skall gå tillväga för att nå fram till gåtans lösning. Att hitta vägen till svaret blir därför ett sökande i sig. Liksom för barnen i sagorna handlar det om att använda sig av andras kunskap och erfarenhet. Med hjälp av magiska ting och visa ord kan utforskandet gå vidare. Händelser på vägen påverkar den fortsatta färden och liksom i sagorna är det kanske först när man finner det man söker, som man förstår vad det var man letade efter.

För mig har detta avhandlingsarbete handlat om att söka svar på något som under mina år som utbildare och handledare i psykologisk konsultation inom förskola och skola blivit alltmer gåtfullt, nämligen det skolpsykologiska arbetet. Sökandet efter psykologens roll i skolans värld har så småningom fått mig att förstå att rolltagande är ett fenomen lika svårfångat och komplext som regnbågen. Det finns och borde kunna

förstås, kanske till och med kunna förklaras med hjälp av psykologiska teorier. Vilka, var förstås omöjligt att veta innan färden påbörjades. Precis som i sagorna gav jag mig ut för att söka efter skolpsykologens roll utan att riktigt veta vad det var jag skulle leta efter eller hur jag skulle göra det. Val av metoder och val av teorier var något som kom till under färden.

På vägen har jag haft hjälp av många människor. Framförallt vill jag tacka min handledare professor Kjell Granström, som likt den vise mannen i sagorna alltid funnits tillhands och med ett enastående kombination av tålmod, engagemang och klokskap lyckats sätta fingret på allt från brister i helheten till frånvaron av punkter i en mening. Tack för att du likt en god förälder givit mig och min forskarkollega Ingrid Hylander fria händer, speciellt när det gäller metoddelen, samtidigt som du sett till att vi hållit oss att inom de akademiska lagarnas ramar. Som doktorand har jag dessutom haft lyckan att ingå i en forskningsgrupp, som under ledning av Kjell Granström varit den goda gruppen, där man kunnat hämta näring för att sedan gå vidare på egen hand. Tack alla nuvarande och tidigare Fog-medlemmar för allt ni bjudit på. Tack för att ni har stått ut med att ha medlemmar som likt gäster kommit, ibland till dukat bord, för att sedan försvinna igen. Ett speciellt tack till Ingrid Hylander, som jag haft följ med såväl bildligt som bokstavligt under hela forskningsprocessen. Utan alla våra samtal vet jag inte hur det hade gått. Tack för all hjälp med bland annat litteratursökningar och språkgranskningar och för att du har visat mig vägen i den akademiska världen. Tack till alla andra på IBV som deltagit i diskussioner på seminarier, i kafferum och korridorer. Med risk för att glömma någon vill jag ändå nämna Gunnel Colnerud, Minna Salminen samt Bernt Gustafsson och Staffan Larsson speciellt. Ett JÄTTESTORT TACK till Kerstin Junehammar för att du alltid finns till för oss doktorander när man behöver dig i stort som i smått. Tack Annika Rannström för att du som prefekt med ditt goda humör bidrar till den positiva stämningen på institutionen. Tack Pia Calén och Maritta Edman för ovärderlig hjälp med det sista, men inte minst viktiga, slutarbetet. Tack Heino Ausmeil för nödvändig IT-assistans. Tack Bengt Olsen för omslagsbilden, som egentligen säger mer om innehållet än själva titeln.

Tack professor Lars-Christer Hydén för tankeväckande synpunkter vid slutseminariet. Du har funnits med som en viktig inre läsare under slutfärdningen.

Tack till Socialvetenskapliga Forskningsrådet som finansierat det forskningsprojekt, i vilken denna studie ingår.

Tusen tack alla ni psykologer som genom att berätta om era insatser som psykologer i skolans värld givit mig outsinliga källor att ösa ur. Utan er hade denna avhandling inte varit möjlig att genomföra. Tack alla ni andra som jag mött på vägen och som givit sig tid att lyssna och komma med synpunkter.

Tack till Siv Boalt Boëthius och Dan Stiwne som, kanske utan att veta det, fick mig att ge mig ut i forskarvärlden och påbörja denna resa.

Till min familj vill jag bara säga att jag lovar att detta är både den första och sista avhandlingen i mitt liv. Jag förstår att det inte är så roligt att leva med en person, som även i sin fysiska närvaro, är psykiskt frånvarande. Tack Bengt för att du trots allt stått ut och tack för att du funnits till hands när jag stått handfallen vid datorn och utan att ha läst avhandlingen kunnat hjälpa mig med den engelska sammanfattningen. Tack Åsa för att du låtit mig sitta ifred och skriva. Tack Per, för hjälp med figurer och tack David för att du då och då kommit förbi och piggat upp din farmor. Tack Anders, Erik, Maria och Laila, mina svärföräldrar, syskon med familjer, vänner och bekanta, kollegor i Södertälje kommun och i övriga landet, som följt mig med intresse och nyfikenhet undrat hur det går. Tack min far, för att du genom våra gemensamma biblioteksbesök tidigt förde mig in i böckernas värld och än i dag visar prov på att man aldrig blir för gammal för att lära.

Och så här gick det!

Kapitel 1

INLEDNING

Forskning pågår liksom livet framlänges men upplevs baklänges. Forskningsrapporten blir därmed en berättelse om forskningsprocessen i ett backspegelperspektiv. Om forskningen även betraktas som en resa blir det skrivna en reseskildring, som inte med nödvändighet följer resvägen i kronologisk ordning. Har man som forskare dessutom, liksom jag, använt en forskningsmetod, som i sig inte framskrider som en lineär process, går det inte heller att presentera denna forskningsresa i tidsmässig ordning, utan läsaren får ta del av den konstruktion som med nödvändighet görs av forskaren under och efter resans gång.

Kvale (1997) gör en jämförelse mellan forskaren som malmletare och resenär. Medan malmletaren letar upp och för upp kunskap i ljuset likt begravd metall, är resenären på väg mot en berättelse som skall förtäljas vid hemkomsten. Med denna metafor skulle forskaren även kunna ses som en upptäcktsresande. Forskaren letar upp eller upptäcker ett icke förutbestämt fenomen, som inte tidigare uppmärksammats, inom det problemområde som utforskas. Fenomenet upptäcks genom forskaren, på samma sätt som Amerika ”upptäcktes” av Columbus. Däremot uppfinner forskaren inte fenomenet. Liksom Amerika existerade innan någon gav sig iväg på sina upptäcktsfärder runt jorden, finns redan de fenomen som forskaren spårar upp, även om de uppenbaras genom forskaren. Forskaren konstruerar sålunda inte fenomenet i sig. Däremot skapar forskaren den tolkning eller

teori, som anses ge mening åt eller förklara fenomenet ifråga och denna konstruktion påverkas sannolikt av forskarens utgångspunkter. På samma sätt som Columbus trodde sig ha kommit till Indien när han upptäckte Amerika och av den anledningen gav de invånare han mötte benämningen indianer, påverkar forskaren såväl problemformuleringen som de begrepp han väljer att tillskriva det som upptäcks. Forskarens roll i forskningen som en tolkande process anses som alltmer betydelsefull för hur kunskap växer fram inom vetenskapen (Bärmark, 1998). Pingel (1999) menar att vi måste våga se att tolkningar av sociala skeenden inte bara är färgade av forskarens teoretiska och metodologiska preferenser utan också av vem forskaren själv är.

Som upptäcktsresande har jag valt att ge mig ut i det skolpsykologiska problemområdet, vilket jag som psykolog inom förskolans värld, blivit alltmer intresserad av bl a genom kontakter med psykologer verksamma inom detta område eller andra psykologer med erfarenhet därifrån. Anledningen till detta intresse är att jag utifrån en utvärdering av konsultverksamhet i förskolan (Carlberg, Guvå & Teurnell, 1977) medverkat till att utveckla en konsultinriktad arbetsmetodik för psykologer i förskola och barnomsorg (Carlberg, Guvå & Teurnell, 1981; Guvå, 1989). Ett flertal psykologer har försökt applicera denna modell även inom det skolpsykologiska arbetsfältet (Hansson, 1993; Wiström, 1990). Vid utbildning och handledning av psykologer i skolan, har jag dock blivit alltmer medveten om att detta inte är oproblematiskt. Skolans verksamhet skiljer sig från förskolans i avseenden, som påverkar utformningen av psykologens arbete vad gäller metoder och innehåll. Detta får även konsekvenser för möjligheterna att välja inriktning för det psykologiska arbetet.

För att förstå det skolpsykologiska arbetet har jag valt att utforska skolpsykologens yrkesroll. Hur arbetar psykologen i skolan med motsvarande elevvårdsproblematik som psykologen i förskolan tar sig an konsultativt? Vad gör psykologen när en lärare ber om hjälp angående en elev eller grupp av elever? Avsikten att förstå och förklara skolpsykologens rolltagande som *medarbetare* i skolans organisation, då denna roll har blivit kontrasterad mot en konsultroll (Pålhagen, 1987). Medarbetarrollen har, som beskrivs senare, vuxit fram som en konsekvens av skolans ideologiska utveckling och blivit ett begrepp samtidigt som den inte definierats på ett lika tydligt sätt vad gäller ramar, metoder, förhållningssätt som konsultrollen. Även om den uppfattats som friare har oklarheten i rollen blivit problematisk för psykologer som försökt tydliggöra sin specifika funktion i skolans

organisation. Som forskare har jag valt att gå in i och utforska denna medarbetarroll. Likt en tågluffare, utan alltför mycket i bagaget, har jag försökt hitta svar på en fråga, som från början var vag och diffus. I takt med att kunskapen växt fram har den kunnat preciseras. Precis som resenären blir man som forskare snart medveten om att på vägen till det man hoppas är svaret, väcks ständigt nya frågor, vilket gör att en stor del av resan går åt till att formulera den forskningsfråga, som gör det möjligt att finna det man söker.

I denna avhandling presenteras resultaten av denna ”resa”, som även varit en metodresa i den meningen att den inneburit ett prövande av grounded theory som forskningsansats. Grounded theory är en kvalitativ forskningsmetod, som anses lämpad för att utforska sociala processer och fenomen inom problemområden, som inte är kartlagda i vetenskaplig mening. Den kan även användas i syfte att förnya eller ompröva tidigare forskning (Hallberg, 1992, 1994; Stern, 1980, 1994). Metoden, som beskrivs i senare avsnitt, betraktas som en empirinära metod, med rötter i den amerikanska pragmatismen. Den är främst använd inom forskning med nära anknytning till ett praktiskt tillämpningsområde exempelvis omvårdnadsforskning och då företrädesvis av forskare med praktisk yrkeserfarenhet. Genom att välja denna ansats har jag inte bara valt ett gå in i ett utforskat problemområde utan även valt en metod som inte är särskilt beprövad eller förankrad i *psykologisk* forskning. Detta har inneburit ett dubbelt (under)sökande, dels av metoden och dess tillämplighet inom forskningsområdet, dels forskningsfrågan i sig.

För en upptäcktsresande grounded theoryforskare utgör forskningsprocessen ett antal resor i olika omgångar, där varje ny resa innebär ett alltmer målinriktat utforskande. Resultatet av denna studie presenteras dock i en rapport med en inledande beskrivning av skolpsykologens yrkesroll ur ett historiskt perspektiv. Därefter redovisas de teoretiska referensramar utifrån vilka mina frågeställningar så småningom kom att preciseras. Sedan görs en beskrivning av hur grounded theory som kvalitativ metodansats använts i denna studie. Därefter följer en resultatdel och avslutande diskussion. Som redan nämnts har inte forskningen fortlöpt i denna ordning. Som all forskning har det varit en oordnad process som rört sig mellan ordning och kaos, frågeställningar och slutsatser, tvivel och förvisning. Nya upptäckter har nödvändiggjort ständiga revideringar av tidigare arbete med nya frågeställningar som följd. En ”never-ending story” (Hylander, 2000).

Genom att påbörja utforskandet med intervjuer av erfarna skolpsykologer fick jag ganska tidigt idéer som ledde mig in i rollteorin, vilket jag valde att undersöka innan jag gjorde fler intervjuer. Genom att sätta mig in i rollbegreppet upptäckte jag att det inte bara fanns en rollteori utan att rollbegreppet hade förankring i olika teoretiska synsätt. I det teoretiska avsnittet växer ett rollbegrepp fram som integrerar olika rollteoretiska skolor bl a den systemteoretiska sk Tavistocktraditionen (Boalt Boëthius & Jern, 1996). Denna teoretiska modell hade jag hade kommit i kontakt med tidigare, bl a vid nämnda utvärdering av konsultverksamheten vid förskolor och fritidshem (Carlberg, 1977) och i mitt arbete som psykologkonsult samt vid en handledarutbildning.

Med den metodansats jag valt, utgår forskaren inte från en specifik teori, utan syftet med forskningen är att generera nya teorier på empirisk grund. Som praktiskt verksam psykolog med utbildnings- och handledningsuppdrag är jag givetvis inte teorilös utan går in i forskningen med en mängd kunskap, erfarenhet och olika teoretiska kartor. Däremot finns det från början ingen explicit uttalad teori som ger några ledtrådar eller gör det möjligt att formulera hypoteser, antaganden eller mer preciserade frågeställningar. Givetvis kommer jag att se andra saker eller se det jag ser på ett annat sätt än forskare, med annan erfarenhetsbakgrund och andra teoretiska grundkartor i bagaget. Som verksam psykolog har jag dessutom valt att arbeta med en speciell arbetsmetod som har sin grund i en konsultationsmodell förankrad i Gerald Caplans konsultationsteori (Caplan, 1970; Caplan & Caplan, 1993) och den tradition som finns inom Human Service Consultation (Mannino & Shore, 1985). När jag väljer att utforska den skolpsykologiska yrkesrollen utifrån dess inriktning och tradition, är jag som forskare jämförbar med en person som "bekänner" sig till en viss religion eller skolbildning och med den i bagaget försöker sätta sig in i och förstå en helt annan. Genom att jag inte själv har utvecklat min arbetsmodell inom det skolpsykologiska arbetsområdet, finns det enligt min mening ändå förutsättningar för att göra detta. Under resans gång har jag, genom de psykologer jag mött, blivit alltmer intresserad av hur psykologen som *medarbetare* tänker, och därmed även förstått svårigheterna att tillämpa ett konsultativt förhållningssätt inom skolans organisation, vilket ju var en av anledningarna till att över huvud taget ge mig in i problemområdet från början.

Som forskare har jag valt att forska samtidigt som jag fortfarande tjänstgjort som psykologkonsult på deltid. Jag har dessutom haft uppdrag

att utbilda och handleda psykologer inom olika verksamhetsområden och har därmed även fått möjlighet att diskutera psykologens rolltagande i organisationer som habilitering, mödra- och barnhälsovård, skola och förskola. Detta har även givit förutsättningar att fortlöpande kommunicera mina forskningsresultat med praktiskt verksamma psykologer inom bl a skolans verksamhet.

Grounded theory har kritiserats för att presentera resultat som reducerats till common-sense-kunskap. Exempelvis menar Alvesson och Sköldberg (1994) att grounded theory-forskning mestadels enbart bidrar till omformuleringar av vad som redan är känt. Vid utforskning av praxis är det sannolikt så att det som är nytt för den forskare som kommer utifrån redan är känt av de som forskningen gäller. Det finns emellertid ett stort värde att genom forskning bekräfta den kunskap som praktiker inom sin verksamhet genom många års erfarenhet besitter, men som inte prövats i mer vetenskaplig mening. Förhoppningsvis kan grounded theory som kvalitativ forskningsansats användas som bekräftande och teoriförankrande forskning, som till skillnad från hypotesprövande och verifierande forskning "validierar" det till synes självklara. Genom att skapa begrepp och förståelse kan forskningen synliggöra fenomen i exempelvis sådana arbetsprocesser, som utgår mer från känsla och intuition än teoretisk förståelse.

Mot bakgrund av detta hoppas jag att inte bara de psykologer som bidragit med sin praktiska erfarenhet utan även andra psykologer med arbetsuppgifter i skolans värld, dels kan känna igen sig i det jag (be)skriver i denna avhandling, dels få nya perspektiv på sina uppgifter och sin funktion i skolans värld.

Jag hoppas även att läsare, utan den förförståelse som bygger på egen erfarenhet av skolans värld, skall få en bild av hur psykologens yrkesroll växt fram och gestaltas i skolans organisation.

Kapitel 2

BAKGRUND

Skolpsykologens yrkesroll ur ett historiskt perspektiv

Det skolpsykologiska arbetet och den därmed sammankopplade yrkesrollen kan inte betraktas fristående från det sammanhang ur vilket det växer fram. De hänger ihop med frågor som rör skolans verksamhet inom bl a elevvård och specialpedagogik. Skolans utveckling inom dessa områden hänger i sin tur ihop med samhällets ideologiska överbyggnad och därmed sammanhängande människo- och kunskapssyn. Jag har valt att begränsa min beskrivning till utvecklingen av den skolpsykologiska verksamheten i Sverige som den beskrivs i det offentliga samtalet genom exempelvis olika läroplansarbeten. Jag utgår från att den kunskapssyn, som dessa ger uttryck för, sannolikt återspeglar rådande samhällssyn och värderingar i frågor som rör skolans syn på hur barn med skolsvårigheter skall hanteras - om och hur de skall integreras eller skiljas ut - en frågeställning som varit mer eller mindre aktuell i skolan sedan folkskolans tillkomst, 1842, (Arvidsson, 1995; Börjesson, 1997). Hur den skolpsykologiska verksamheten föreslås organiseras och faktiskt utformas kan troligen ses som en spegling av rådande synsätt i samhället kring integration respektive särskiljande av människor med olika typer av funktionshinder. Exempelvis händer mycket under 1970-talet vad gäller syn på handikapp, vilket även påverkar

samhällets och skolans syn på elever med skolsvårigheter. Handikapporganisationerna börjar exempelvis ställa krav på utrustning av olika slag för att deras medlemmar trots sin "olikhet" skall kunna ta en aktiv del i samhället (Arvidsson, 1995; Högberg, 1996).

Skolpsykologins rötter

Psykologens inträde på skolans arena skedde redan i slutet på 1940-talet och hänger bland annat samman med utvecklandet av de psykologiska test som utvecklades av Alfred Binet (1857-1911). Binet var fransk psykolog och pionjär inom experimental- och differentialpsykologin och grundare av laboratoriet för fysiologisk psykologi vid Sorbonne, där han bl a gjorde studier av barns intelligens. Tillsammans med en fransk läkare T. Simon publicerade han en skala för intelligensmätning som i första hand var avsedd för diagnostisering av begåvningshandikappade barn. Detta instrument gjorde det möjligt att göra urval av elever till specialklasser och specialskolor. De första skolpsykologerna var lärare som fortbildat sig som testledare (provledare) med uppgift att i första hand göra skolmognadsprovningar som möjliggjorde adekvata skolplaceringar.

När de första skolpsykologtjänsterna inrättades var det således i syfte att tillgodose skolans behov av den psykologiska kompetens som fanns i testmetodiskt och utvecklingspsykologiskt kunnande (Andersson, Bergling, Larsson, Rask & Sandegård, 1986). Innan 1946 års skolkommision lägger fram sitt förslag om den mentala omvårdnaden av lärjungar som en del av skolans hälsovård, utöver skolhälsovården, har skolpsykologins ställning inom det svenska skolväsendet dock inte varit föremål för någon särskild utredning. Med anledning av detta motiverar 1946 år skolkommision ingående sitt förslag om en psykologisk-pedagogisk rådgivning i ett särskilt avsnitt i det betänkande som läggs fram med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (SOU 1948:27). Ett särskilt betänkande har innan dess avlämnats rörande den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt ifråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. (SOU 1943:19).

Redan 1940, när kommittén ges uppdraget att utreda det svenska skolväsendet, anses det råda relativt stor enighet om att det svenska skolväsendet bör underkastas en genomgripande omgestaltning beträffande såväl målsättning och organisation som arbetsmetoder och kursplan. "De beslut, som komma att fattas i denna fråga, bli av grundläggande betydelse för vårt samhälles fortsatta framskridande och komma att under avsevärd

tid sätta sin prägel på vårt samhällsliv" (SOU 1948:27, s x). Utredningen ger sitt första betänkande titeln *Skolan i samhällets tjänst* (SOU 1944:20) för att slå fast att skolan i varje skede anpassas efter tidens sociala struktur och kulturella behov. Den förestående skolreformen skall i enlighet med detta, utformas för att anpassa skolan efter det moderna samhällets behov. Skolreformens mål anses vara att omdana skolan i överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv. Detta innebär en demokratisering av det svenska skolväsendet. Istället för att utbilda tjänare åt kyrkan eller fostra och undervisa blivande världsliga ämbetsmän, anses skolans främsta framtida uppgift under efterkrigstiden vara att fostra demokratiska människor.

Skolkommissionen föreslår en 9-årig enhetsskola som ger möjlighet till differentiering utan segregering. Den individuella omvårdnaden om eleverna (lärlingarna) ses som en av den demokratiska skolans angelägnaste uppgifter. Kommissionen skriver bl a att "lärlingarna" bör fostras till fria och självständiga människor för vilka samarbetet med andra är ett behov och en glädje och att deras individualitet och personliga förutsättningar och intressen bör vara själva utgångspunkten för uppfostran och undervisning. Individuell undervisning måste tillämpas så långt det är möjligt och ansvariga lärare bör noga följa den enskilda lärlingens utveckling och uppehålla god kontakt med hans hem.

Mot bakgrund av denna målformulering formuleras den sk *skolpsykologiska rådgivningens* närmaste uppgifter. Enligt kommissionen bör skolarbetet inte medverka till att förvärpa konstitutionella karaktärsbrister eller medföra uppkomsten av nya, vilket kräver att man redan vid skolgångens början har möjlighet att differentiera skolarbetet och planlägga den första skolgångens förlopp, inte i första hand ifråga om kursinnehåll utan gällande inlärningstakt och individuellt utvecklingstempo. Motsvarande anses gälla den fortsatta skolgången. Med hjälp av psykologisk rådgivning i form av skolmognadsundersökningar skall nybörjare ges möjlighet till bästa möjliga placering vid skolstart. Övergångar mellan olika skolstadier och skolformer skall underlättas och möjlighet att åtgärda och underlätta sk undervisningshämmande barns skolgång och kunskapsförvärv ges. Testpsykologiska undersökningar i klassrummet ses som ett hjälpmedel för den enskilda läraren vid undervisningens planläggning eftersom en mer individualiserad undervisning anses kräva ingående kunskap om enskilda elevers kapacitet. Differentiering i det inre skolarbetet möjliggörs genom den rådgivning som

skolpsykologer kan ge utifrån det testpsykologiska kunnande som de anses besitta.

Differentieringsåtgärder i syfte att underlätta undervisning anses nödvändiga, i synnerhet efter de sex första skolåren och objektiva testmetoder i samverkan med den avlämnande lärarens betyg rekommenderas som bedömningsunderlag (SOU 1948:27). Därigenom anser man få kontroll på två för studieframgång viktiga faktorer; begåvning och studievilja eller studieenergi. Dessa testningar anses böra utföras av särskilt utbildade lärare och stå under överinseende av skolpsykolog.

Utöver den rådgivning som är kopplad till organisatoriska frågor, skall psykologiska undersökningar av elever användas som ett hjälpmedel för den enskilde läraren där det råder bristande överensstämmelse mellan begåvning och kunskapsförvärv. På samma sätt som man med testningens hjälp har kunnat skapa hållbara skolorganisatoriska differentieringar genom exempelvis hjälpklasser, så anses det vara till stor fördel om man för att genomföra en differentiering, dvs individualisering i det inre skolarbetet, också har möjlighet att anlita resultat av intelligenstestningar. Enligt skolkommissionen låter sig en individualisering genomföras, t o m i stora klasser, i så måtto att man genast ser var man kan fordra mindre och mer. ”Detta medför i sin tur, att man har möjlighet att från början låta eleverna arbeta efter eget personligt tempo, vilket hittills ofta försummats i skolpraxis” (SOU 1948:27, s 453).

Skolpsykologisk rådgivning ses även som betydelsefull vid individuella former av yrkesvägledning, då grunden för denna måste vara så god kunskap som möjligt om elevernas kroppsliga och mentala utrustning.

Förutom *rådgivning utifrån undervisningssvårigheter* av olika slag, (oavsett om dessa anses bero på intellektuella brister, kroppslig klenhet, störningar i känslö- och viljeliv, bristande kontakt med lärare och kamrater, dåliga hemförhållanden eller av miljön betingade olämpliga attityder gentemot skola och hem), föreslås en speciell *psykologisk-medicinsk rådgivning* när det gäller svåruppföstrade barn, dvs trotsiga oregerliga aggressiva barn eller barn som på grund av framträdande ovanor i sitt beteende, (snatterier, skolk, sjuklig förstörelselusta) blir till en plåga för sin omgivning och ett bekymmer för skola och barnavårdsmyndigheter. Enligt kommissionen har dessa barn av tradition och på grund av bristande kunskap om psykiska orsakssammanhang tidigare alltför ofta betraktats som moraliskt mindervärdiga. Genom straffåtgärder av olika slag har man försökt korrigera dessa barns beteenden. Kommissionen anser att det är

viktigt att något görs innan dessa barn fastnar i sina ovanor. Det anses nödvändigt att hem och skola får en saklig och objektiv upplysning om uppfostringsbesvärens orsaker och råd för behandling – vilket ses som en uppgift för den föreslagna skolpsykologinstitutionen. ”Sådana fall borde också med fördel behandlas på konferenser mellan psykolog och läkare, genom ett gemensamt utlåtande, innehållande råd för behandling till den som påyrkat barnets undersökning”. Detta anses även gälla hämmade och tillbakadragna barn. ”Likaväl som inspektion eller konsulentverksamhet behövs för att hjälpa lärarna att följa med i den pedagogiska utvecklingen, likaväl skulle en skolpsykologs råd vara välkomna för att hjälpa lärarna att se de enskilda barnens förutsättningar och svårigheter under mer mental-hygienisk och individualpsykologisk synvinkel. I detta hänseende skulle skolpsykologen alltså främst verka genom konsultationer med lärarna” (SOU 1948:27, s 456).

Det anses emellertid viktigt att även de unga själva får tillgång till psykologisk rådgivning och av den anledningen skall skolpsykologer inte bara ha till uppgift att testa och diagnostisera elever utan bör även tjänstgöra som direkta personliga rådgivare åt barnen.

Skolkommissionen anser däremot att det inte är ekonomiskt möjligt att föreslå en skolpsykolog till varje skoldistrikt. Istället ses varje inspektionsområde som organisatorisk enhet för den föreslagna psykologisk-pedagogiska rådgivningen. I varje skoldistrikt skall en deltidsanställd assistent (lärare) väljas ut med uppgift att handha rutinundersökningar och grupptestningar.

Skolpsykologen skall även samarbeta med skolläkare och landstingens rådgivningscentraler, till vilka skolpsykologen skall kunna sända elever för undersökning. Den centrala ledningen av den skolpsykologiska rådgivningen föreslås ligga hos skolöverstyrelsen. Utöver dessa resurser anses kommunalt anställda skolpsykologer kunna tillsättas.

Testbaserad rådgivning

Skolpsykologins ursprungliga funktion beskrivs vanligtvis vara av diagnostiserade karaktär. Syftet var dock en *rådgivande* verksamhet utifrån föreställningen att objektiv kunskap fanns att hämta med hjälp av psykologiska test, vilket speglar dåtidens kunskapssyn. Med hjälp av intelligensmätningar ansågs det möjligt att komma åt en elevs begåvningsstruktur och därigenom få en ”fast utgångspunkt” när det gällde bedömning av dels undervisnings- och uppfostringsproblem, dels elevernas förflyttning

mellan olika studievägar och skolformer. Kommissionens förslag genomsyras av en tilltro till tester och testmetodik, vars användning diskuteras ingående i betänkandet. Testning i olika former förespråkas som den för tillfället bästa metoden att bedöma en elevs själsliga förutsättningar. Aktningen för lärjungens personlighet anses vara en hörnsten i skolans fostrande verksamhet. En förutsättning för detta är en ingående kunskap från skolans sida om dels lärjungarnas kroppsliga och själsliga förutsättningar, dels deras individuella utvecklingsgång, samt aktivitets-hämmande och aktivitetsbefrämjande företeelser i deras psyke och livsföring. Skolan skall även skaffa sig kännedom om elevens hemförhållanden och miljö i övrigt. Det anses nödvändigt att skolan, på ett helt annat sätt än vad som tidigare varit vanligt, har möjlighet att hjälpa elever att övervinna sina personliga svårigheter. Genom skolans hälsovård, skolläkare och skolsköterskor, skolgymnastik, skoltandvård, skolbad, skolkoloniverksamhet och fria skolmåltider anses åtskilligt ha gjorts för vården av lärjungarnas fysiska hälsa medan motsvarande mentala omvårdnad i stort sett saknas. Skolpsykologer utses som specialister inom området, med uppgift att i samarbete med lärare, skolläkare m fl öka skolans möjligheter att bedöma och avhjälpa beteenderubbningar, läs- och skrivsvårigheter och andra avvikelser från det normala samt att avskilja elever för särundervisning. Huvudansvaret för den mentala omvårdnaden om eleverna anses dock alltid åvila läraren och i utredningen betonas betydelsen av att skolan skapar ett förtroendefullt förhållande mellan lärarna och lärjungarna. ”Skolans uppgift är att ta hand om alla lärjungar”. Har en lärjunge svårigheter att anpassa sig efter skolans gemenskap är det lärarens ofrånkomliga uppgift att undersöka vari orsakerna till dessa svårigheter ligger. Är de av svårare art måste lärjungen hänvisas till den psykologiska sakkunskapen och till särundervisning, vars främsta uppgift bör vara att snarast möjligt återföra lärjungen till vanlig skolmiljö (SOU 1948:27, s 9).

För att bedöma elevens förutsättningar föreslår kommissionen följande test; skolmognadsprövningar, regelbundna testningar på skolans olika stadier (testprogram) samt testningar med exempelvis rorschachmetod av barn med beteenderubbningar. För att tillgodose det omedelbara behovet av skolpsykologisk kompetens föreslås snabbkurser på ett läsår, samt en sommarkurs vid de psykologiska institutionerna i Stockholm och Göteborg, för aspiranter med vissa angivna kvalifikationer.

Med 1946 års skolkommision läggs grunden för det synsätt som genomsyrar efterföljande läroplansarbeten ifråga om integrering –

särskiljande av elever med skolsvårigheter. Inom ramen för integrering av barn i en enhetlig skola skall differentiering möjliggöras med hjälp av psykologisk-pedagogisk rådgivning. Detta särskiljande betraktas som en förmån för den enskilde eleven från skolans sida (Börjesson, 1997).

Från psykologisk-pedagogisk rådgivning till elevvård

Med 1957 års skolberedning och följande riksdagsbeslut fastlades en organisation som innebar att kommunerna ålades att svara för lokala skolpsykologtjänster medan staten skulle svara för centrala och regionala befattningar. Till skillnad från andra nordiska länder förblir dock skolpsykologverksamheten en kommunal angelägenhet utan motsvarande statliga bidrag eller riktlinjer som gäller för skolhälsovård och syo-verksamhet. I betänkandet (SOU 1961:30) lanseras även begreppet elevvård. Skolans elevvårdande uppgifter beskrivs som den goda omvårdnad om eleverna som utgör grunden för skolans övriga verksamhet. Enligt skolberedningen är det lärarens uppgift att – i förekommande fall med hjälp av tillgänglig expertis – söka bilda sig en uppfattning om orsaker till en elevs svårigheter att anpassa sig till skolans gemenskap samt bedöma om de är av sådan art att de med lämplig behandling från bl a skolans sida kan mildras. I svårare fall skall eleven hänvisas till psykologisk sakkunskap och specialundervisning, vars främsta uppgift blir att söka återföra eleven till den reguljära undervisningen.

Det anses vara klassföreståndarens uppgift att skaffa sig individuell kännedom om elevens fysiska och psykiska förutsättningar och på grundval av denna bedömning föreslå lämpliga åtgärder. Undersökningar och utredningar utförda av bl a skolpsykologen skall dock vara till hjälp i detta arbete.

Införandet av läroplanen för grundskolan, Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) betraktas som en milstolpe i den svenska skolhistorien då den innebär en genomgripande förändring av det svenska skolsystemet med syfte att alla barn oberoende av härkomst ges samma möjligheter till utbildning. Skolans mål blir att ge eleverna dels den sociala fostran de behöver för att kunna fungera som medborgare i ett demokratiskt samhälle, dels kunskaper som grund för fortsatt utbildning (Rask & Wennbo, 1983).

På grund av de samhällsförändringar som sker under 1960-1970-talet ökar skolans behov av psykologisk kunskap, då förebyggande insatser ses som alltmer (samhälls)viktiga. Skolans uppgift förändras eftersom verksamheten i sig anses vara en utvecklingsmässigt betydelsefull miljö för

den enskilde elevens personlighetsutveckling och fostran. Med 1969 års läroplan för grundskolan Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969) införs begreppet elevvårdskonferens, vid vilken skolpsykologen förutsätts medverka. Det förebyggande arbetet betonas. Ansvaret för den elevvårdande verksamheten åligger rektor och enskilda lärare, framförallt klassföreståndaren. I läroplanen står att läsa: "Skolpsykologens huvuduppgifter är att medverka till att åstadkomma förutsättningar för en individuellt anpassad, utvecklingsbefrämjande inläring och till att förebygga uppkomsten av störningar i samvaron och samarbetet i skolan, att utreda och föranstalta om åtgärder beträffande elever med skolsvårigheter och att informera om den skolpsykologiska verksamhetens förutsättningar, syfte och arbetssätt" (Skolöverstyrelsen, 1969, s 97).

Psykologen anses genom sina speciella utredningsmetoder och genom medverkan i konferenser och vid informella kontakter i skolan kunna ge ökad och nyanserad kunskap om eleverna och därmed bidra till att dessa får lämplig undervisning och att hänsyn även i övrigt tas till deras speciella behov och förutsättningar. Vid behandling av elever med skolsvårigheter kan skolpsykologen bidra med rekommendationer om åtgärder ifråga om reguljär undervisning, specialundervisning eller remittering till specialister alternativt stödkontakter och gruppsamtal med elever (ibid s 98).

Skolpsykologen får också till uppgift att påverka skolmiljön och arbetsklimatet som helhet i skolan genom information, stödjande verksamhet och deltagande i planering, (Lundén & Näsman, 1980). Skolpsykologen bör vid behandling av skolplaneringsfrågor bidra med synpunkter på skollokalerplanering, utformning och utrustning i syfte att åstadkomma en miljö, som förebygger att störningar och problem uppstår för enskilda elever eller grupper av elever i skolarbetet. På motsvarande sätt bör skolpsykologen medverka vid den organisatoriska planeringen av exempelvis specialundervisning (Skolöverstyrelsen, 1969).

Till skillnad från Lgr 62, som föreslog differentierade specialklasser och särskild specialundervisning jämsides med vanlig undervisning, kom Lgr 69 att innebära större krav på individualisering och differentiering *inom klassens ram*. Åtgärder för elever med problem domineras av individorienterade insatser i form av samordnad undervisning, klinikundervisning eller placering i specialklass. Riktpunkten var att elever med svårigheter så långt det var möjligt skulle vara kvar i den egna klassen och hjälpinsatserna av kompletterande och stödjande natur (Arvidsson, 1995). I praktiken kom detta att innebära ett ökat behov av specialundervisning och i en

undersökning som skolöverstyrelsen gör 1977 visar det sig att drygt 20% av eleverna får någon form av sådan undervisning. Grundtanken bakom specialundervisningen var bl a att alla har rätt till lika utbildning (Rask & Wennbo, 1983).

Under 1960-70-talet växer även antalet skolpsykologer (och skolkuratorer). Kommunerna inrättar tjänster och de statligt tillsatta länsskolpsykologerna vid länsskolnämnderna får i uppgift att utveckla den elevvårdande verksamheten inom länet. På skolöverstyrelsen tillsätts centrala tjänster för skolpsykologer och skolkuratorer och mellan 1970-80 finns en skolpsykologbyrå som i nära samarbete med skolpsykologkåren bidrar till att utveckla det skolpsykologiska arbetet. En av de ledande skolpsykologerna på denna enhet, Barbro Wiking, skriver i en bok, som från början var tänkt som en lärobok för skolpsykologer, angående skolans elevvård. "Det finns för närvarande ett stort avstånd mellan det som står i läroplanernas övergripande mål och den verksamhet som faktiskt bedrivs i skolan" (Wiking, 1973, s 12). Wiking var en av de skolpsykologer som trädde in i skolan med en annan inriktning än den diagnostiska rådgivningen. Hon menar att det finns två uppgifter inom skolans elevvård. Dels alla slags insatser som syftar till att förbättra arbetsklimatet i skolan, dels behandlingsprogram för elever med speciella svårigheter. När det gäller den sistnämnda uppgiften ser hon skolpsykologen som en expert i skolan, där såväl barn som föräldrar har möjlighet att söka hjälp. Hon beskriver hur det skolpsykologiska arbetet utvecklats från diagnos till behandling och förebyggande verksamhet istället för insatser när problem redan uppstått.

Skolpsykologen som flexibel resurs

I december 1974 tillsätter skolöverstyrelsen en arbetsgrupp med uppgift att göra en mål- och innehållsanalys av skolpsykologverksamheten och komma med förslag till riktlinjer för framtida skolpsykologinsatser (Skolöverstyrelsen, 1977). Inom ramen för denna analys görs en explorativ intervjuundersökning på uppdrag av och i samråd med arbetsgruppen (Jansson, 1977). Arbetsgruppen önskar få en samlad beskrivning och konkretisering av de arbetsuppgifter som skolpsykologer med varierande elevunderlag utför. Det traditionella sättet att beskriva skolpsykologisk verksamhet i diagnos, behandling och förebyggande arbete uppfattas inte längre adekvat för att beskriva skolpsykologins arbetsområden. Istället anges en indelning i områden som bättre knyter an till skolverksamheten

som helhet: *terapeutiskt arbete, pedagogiskt arbete samt organisations-utvecklande arbete*. I rapporten står att läsa: Den största personalgruppen i skolan, lärarna, är låst till en schemalagd arbetsrutin. Skolpsykologen ingår i den ganska begränsade personalresurs vars arbetsinsatser friare kan disponeras av skolan. I en skola som lever i en föränderlig omgivning måste det vara väsentligt att dess personal kan anpassa sina arbetsuppgifter efter växlande behov. I en dynamisk skola ökar därför betydelsen av sådana insatser som t ex skolpsykologen kan bidra med (Skolöverstyrelsen, 1977, s 22).

Genom en kontraktsmodell där psykologen tillsammans med sin motpart träffar en överenskommelse om psykologens insats, anses risken med ett planlöst arbete, i en verksamhet med mängder av skiftande arbetsuppgifter, minska. I rapporten betonas även vikten av att överväga hur psykologens kompetens bäst kommer till användning och utnyttjas som verkställare, arbetsledare, rådgivare, handledare, konsult, medarbetare. Rapporten ger exempel på sådana insatser och skriver bland annat; "Som arbetsgruppen har uppfattat skolpsykologin, och som den beskrivs i denna rapport, har den som främsta uppgift att medverka till att närma skolans verklighet till de mål som uppställs i läroplanen. Den pedagogiska kunskapen skall användas för att utveckla skolans arbetsformer så att den bättre svarar mot de växande och de vuxna människornas behov. Den skall också bidra till att anpassa skolans funktion till samhällets behov och de sociala förutsättningarna. Härvidlag är skolpsykologen liksom övriga befattningshavare endast en medarbetare i arbetslaget. Det är den helhet som lagarbetet kan åstadkomma som är det väsentliga (ibid, s 30).

I nämnda intervjuundersökning av skolpsykologer, som genomförs i samband med skolöverstyrelsens utredning (Jansson, 1977) görs följande sammanfattning av skolpsykologens arbete. "De terapeutiska arbetsinsatserna dominerar arbetet hos mer än hälften av de intervjuade skolpsykologerna. De vanligast förekommande arbetsuppgifterna är diagnosarbete, individuella stödsamtal med främst elever samt arbete via andra, t ex att vara handledare för lärare och föräldrar" (ibid, s 34).

Undersökningen visar även att samtliga skolpsykologer deltar regelbundet i elevvårdskonferenser, samtidigt som det sägs vara ett arbete som psykologen själv inte önskar utföra. Från att tidigare ha varit den som skulle ta ut elever till specialundervisning säger sig psykologen vilja arbeta mer terapeutiskt men tycker sig istället använda en stor del av sin arbetstid till konferenser.

1978 tillsätts en statlig utredning, elevvårdskommittén (DsU 1980:1) bl a för att utreda frågor om ansvar i anslutning till skolans elevvård. Av utredningens direktiv framgår att elevvården bör ses som en integrerad del av skolverksamheten och inte avskiljas som en särskild uppgift för viss personal i skolan. Kommittén avslutade sitt arbete efter tre år utan att lägga fram något slutbetänkande, då kommittéledamöterna inte kunde enas om vad som skulle stå i betänkandet (Andersson, 1986). Arbetet ledde dock till att länsskolpsykologerna och skolöverstyrelsens psykologer avskaffades 1982, då den skolpsykologiska verksamheten, liksom skolan i övrigt, ansågs vara en primärkommunal angelägenhet.

Innan dess har en utredning med uppgift att se över frågan om åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan och därmed sammanhängande frågor lämnat sitt huvudbetänkande Skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53). Den kom att handla om hur skolans inre arbete skulle utformas för att möjliggöra en integrering av alla barn dvs en inkludering av barn med svårigheter. I utredningen behandlas frågor som rör specialisering vad gäller såväl lärares arbetsuppgifter som andra personalgrupper i skolan. Mot bakgrund av en, enligt utredningen, förändrad syn på såväl elevens som skolans utveckling, anses skolpsykologin ha genomgått påtagliga förändringar. Utredningen visar på hur två skilda synsätt föranleder olika slags åtgärder då det gäller elever med skolsvårigheter. Om svårigheterna betraktas som en brist hos eleven och skolan ses som en statisk organisation, leder detta till att eleven måste avskiljas organisatoriskt. Om svårigheterna däremot ses som en ”störning i relationen elev-miljö, måste åtgärderna ha en två-sidig inriktning” (ibid, s 285).

Dessa två synsätt leder, enligt utredningen, med nödvändighet till påtagligt olika inriktningar av det skolpsykologiska arbetet och olika skolpsykologroller. I det första fallet får det en diagnostisk inriktning med fokus på (om)placering. I det andra fallet anses insatserna bli mer elevinriktade. ”Då syftet i första hand inte är att få underlag för placering blir utredningstekniken en annan” (ibid, s 686). Verksamheten föreslås förläggas till skolan och direkta observationer i undervisningssituationen ses som ett viktigt medel vid kartläggningen av elevens skolsvårigheter. Den skolpsykologiska utredningen skall ge underlag för en detaljerad plan rörande de åtgärder som skall vidtas inom den vanliga verksamhetens ram. Denna planering anses ske bäst med eleven själv, föräldrar samt skolans personal vilket förutsätter att skolpsykologen är väl förtrogen med skolmiljön. Detta gäller även ”miljöinriktade insatser” som fortbildning,

gruppsykologi, organisationsutveckling, vilka betraktas som viktiga förebyggande åtgärder. Med denna inriktning förutsätts skolpsykologen gå in och "medverka" i skolans arbetslag. Enskilda psykologer bör dock arbeta på kommunnivå med viss specialisering till hjälp åt skolledningen vid framtagande av underlag för beslut om resursdispositioner, utvärdering av genomförda kommunala program etc (ibid, s 688).

Från elevvård till barn i behov av särskilt stöd

Med 1980 års läroplan för grundskolan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) myntas begreppet *En skola för alla* (barn) och enligt denna läroplan omfattar elevvård all verksamhet inom skolan som syftar till att förverkliga läroplanens övergripande mål. Lgr 80 utgår från en människosyn som säger att eleven är aktiv, skapande och ansvarstagande. Skolans arbetssätt och innehåll skall främja denna människosyn samt motverka att elever får svårigheter i skolarbetet genom att innehåll och arbetssätt och organisation anpassas efter elevernas förutsättningar. Skolan har skyldighet att ta hand om alla elever, men har ett särskilt ansvar för elever med svårigheter och för dem som tillhör olika minoriteter. Arbetet i skolan skall präglas av en helhetssyn på eleven. I läroplanen nämns inte elevvård eller några speciella elevvårdsfunktionärer. Däremot betonas skolans ansvar att genom förebyggande insatser motverka uppkomsten av svårigheter för elever i skolan. Alla barn med svårigheter skall få det stöd som behövs, vilket är ett gemensamt ansvar för lärare och elevvårdspersonal. Klassläraren har det primära ansvaret. Olika elevvårdsfunktionärer med specifik kompetens anses kunna ge handledning och råd, hjälpa till med diagnos och åtgärdsplanering samt vid behov även behandling.

I en handbok för elevvårdspersonal (Anderson, 1986) görs följande formulering; "En målstyrd skola bygger på att alla i skolan strävar åt samma håll. Samtidigt visar forskning att det i skolan finns inbyggda målkonflikter, som påverkar personalens arbete. Av de rapporter som behandlar den fria resursanvändningen framgår svårigheter att styra resurserna till de elever som har de största svårigheterna" (ibid, s 22). Det anses viktigt att de befattningshavare, bl a speciallärare och elevvårdspersonal, som har fördjupade kunskaper om skolsvårigheter, hävdar de svagare elevernas behov i skolans verksamhet..

Med Lgr 80 följer också *arbetsenheten*, som den naturliga enhet inom vilken skolan ska försöka lösa olika problem och diskutera aktuella frågor. Ett nära samarbete mellan lärare och elevvårdspersonal skall ske inom

denna enhet så att läroplanens syn på elevens personlighetsutveckling och kunskapsinhämtande genomsyrar elevvårdsarbetet. Elevvårdsarbetet förflyttas därmed till arbetsenheten.

Samtidigt blir elevvårdskonferensen obligatorisk, med besluts- och yttranderätt i frågor som rör uttagning av elev till särskild undervisningsgrupp och anordnande av särskild undervisning för elev. Däremot finns inga riktlinjer för elevvårdskonferensens arbete. Enligt gällande skolförordning skall bl a skolpsykologen ingå som självskriven ledamot förutom rektor, skolläkare, skolsköterska, skolkurator och lärare.

I tidigare nämnda handbok (Andersson, 1986), sägs psykologens sorterande arbetsuppgifter vara på väg att försvinna. Istället påpekas skolans behov av psykologisk kunskap i ett förebyggande arbete i skolmiljön. Skolans roll vad gäller fostran och personlighetsutveckling anses ha blivit allt viktigare p g a de samhällsförändringar som skett under 1960- och 70-talet. Skolan beskrivs som den miljö där många barn får huvuddelen av sina kontakter utanför familjen. För att skolan skall kunna fullgöra sina fostrande och personlighetsutvecklande uppgifter sägs den vara i behov av psykologisk kompetens. Psykologers kunskap om individualpsykologi och gruppprocesser, normbildning och konfliktlösning skall komplettera lärarens kunskaper. Genom att elevvården integreras i skolans totala verksamhet, ställs även nya krav på psykologens insatser som medlem av eller som konsult till grupper inom skolan.

Med nu gällande läroplan, Lpo och Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) försvinner skolpsykologen ur läroplanen. Skolans rektor ges ansvaret för att såväl undervisning som elevvårdsverksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Rektor ansvarar även för att personalen erhåller den kompetensutveckling som krävs för ett professionellt yrkesutövande. Av grundskoleförordningen framgår dock att det skall finnas en elevvårdskonferens för behandling av elevvårdsfrågor, där rektor samt företrädare för elevvård och berörd klassföreståndare ingår som ledamöter.

Från dubbla spår till elevhälsa

1998 beslutar regeringen att tillsätta en särskild utredare med uppdrag att kartlägga elevvårdens och skolhälsovårdens verksamhet och funktion samt överväga lämpliga åtgärder i syfte att höja verksamhetens kvalitet och effektivitet. Utredaren skall definiera begreppet elevvård och göra en kartläggning av innehåll och kvalitet i verksamheten; tillgången på personal

och dess kompetens; kostnader och kostnadseffektivitet i verksamheten. Utredningen skall även kartlägga hur samverkan sker med berörda institutioner och utvärdera olika organisationsmodeller. Vidare skall elevvårdens roll och uppgifter i förhållande till andra berörda instansers ansvarsområden klarläggas. Utredningen skall även överväga vilken roll och uppgift elevvården och skolhälsovården bör ha i framtiden i förhållande till andra samhällsinsatser samt utreda om nuvarande ansvarsgränser är de mest ändamålsenliga sedda såväl ur den enskildes perspektiv som ur ett samhällsperspektiv. Utredningen skall dessutom överväga och föreslå olika åtgärder för att förbättra elevvårdens och skolhälsovårdens samarbete både inom skolan och med förskola, socialtjänst, hälso- och sjukvård och andra samhällssektorer (Kommittédirektiv 1998:59).

Bakgrunden till denna utredning anges vara oklarheter i begreppet elevvård samt rapporter om att allt fler barn och ungdomar i Sverige, trots god fysisk hälsa, söker hjälp inom den psykiska barn- och ungdomsvården eller inom barn- och ungdomspsykiatri. Enligt Skolverket har kommunens eller skolans egen kompetens tunnats ut (Skolverket, 1996). Kommittén hänvisar till följande uttalanden: (a) Barnombudsmannen (BO) som föreslår att bestämmelsen i skollagen gällande skolhälsovården utvidgas till att omfatta även yrkesgrupperna psykologer och kuratorer; (b) Barnkommitténs huvudbetänkande (SOU 1977:116) som föreslår att skollagen skall kompletteras med nationella mål samt att regeringen skall ge berörda myndigheter i uppdrag att utarbeta en rikstäckande basnivå för skolhälsovård och elevvård; (c) Kommittén om hälso- och sjukvårdens finansiering och organisation (HSU 2000; SOU: 1997:119) som menar att det finns skäl att värna om resurserna inom den förebyggande barn- och skolhälsovården. En ökning av psykosociala och psykosomatiska problem hos barn och ungdomar befaras genom nedskärningar parallellt med att skolan alltmer framhålls som en central arena i folkhälsoarbetet; (d) Barnpsykiatrikommitténs betänkanden (SOU 1997:8; SOU 1998:31) som anser att en grundläggande princip för elevvården skall vara att skolrelaterade problem skall hanteras inom skolan. Elevvården föreslås besitta såväl specialpedagogisk som psykologisk, medicinsk och social kompetens, för att kunna bistå övrig skolpersonal med konsultation och handledning samt i utformandet av åtgärdsprogram. Åtgärderna kan gälla skolmiljön i stort eller en enskild elevs utbildningssituation. I utredningsdirektivet framgår att elevvårdens och skolhälsovårdens bas inom skolan och dess närhet till eleverna skapar många viktiga möjligheter till förebyggande

arbete och att problem fångas upp tidigt. ”De aktuella rapporterna tyder på att verksamheten är förknippad med en rad problem och frågor som behöver utredas vidare. Regeringen finner därför att det finns goda skäl att göra en samlad genomgång av elevvårdens och skolhälsovårdens roll, uppgifter och organisation” (Kommittédirektiv 1998:59, s 8).

I slutbetänkandet (SOU 2000:19) föreslås elevvård och skolhälsovård organiseras i en verksamhet benämnd Elevhälsa, bestående av högskoleutbildade yrkesgrupper med kompetens i socialt arbete, psykologi, medicin, omvårdnad, specialpedagogik och studie- och yrkesvägledning. Verksamheten skall finnas tillgänglig för elever, föräldrar (i frågor som rör deras barns skolgång), lärare, arbetslag, annan skolpersonal och skolläring. Dess personal ska delta i skolans arbete för att skapa miljöer som främjar lärande, god allmän utveckling samt en god hälsa hos varje elev. Elevhälsans personal ska även ha ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling. Utredningen föreslår att elevhälsan ges det lagstöd den saknar idag, genom att det regleras i skollagen vilket ansvar verksamheten skall ha, samt vilka yrkeskategorier/kompetenser som skall ingå. Med anledning av pågående översyn av skollagen förslås att Skollagsutredningen får i uppdrag att på lämpligt sätt inarbeta detta i en ny lagtext. Utredningen föreslår även att förskoleklassen skall tillhöra Elevhälsan och att begreppet elevvårds-konferens ersätts av Beslutskonferens rörande enskild elevs skolgång. Psykologer antas företräda den psykologiska kompetensen inom verksamheten och har liksom läkare och sjuksköterskor genom sin legitimation en skyddad yrkestitel, vilket innebär att ”de själva bär ansvar för hur de fullföljer sina arbetsuppgifter och att deras legitimation kan återkallas av Ansvarsnämnden, efter anmälan av Socialstyrelsen” (ibid, s 216).

Sammanfattning

Som nämndes inledningsvis, tycks skolpsykologins historiska utveckling vara sammankopplad med frågor som rör samhällets syn på hur barn med skolsvårigheter skall hanteras inom ramen för skolans verksamhet. Frågor om särskiljande och integration av dessa barn berör frågor om specialisering av såväl lärare som psykologer och andra yrkesgrupper. Bl a har förespråkare för en generalisering ansett att en alltmer ökande specialisering avseende ämnesstoff och studieinriktning, motverkar en helhetssyn på skolans arbete. Frågan om generalisering (helhetssyn) och specialisering har även påverkat synen på elevvårdsarbetet där det

utkristalliserats två skilda synsätt. Å ena sidan anses omsorgen om eleverna förbättras genom specialisering av kontakt- och utredningsfunktioner, med ett ökat behov av kuratorer och psykologer, sk skolsocial personal i skolan som följd. Å andra sidan leder detta, enligt andra, till att läraryrket specialiseras i motsatt riktning dvs mot inlärningsarbete. Företrädare för denna sistnämnda helhetssyn menar därför att det samlade elevvårdsarbetet (specialiserade) bör minskas i skolan. Istället förordas en vidgning av lärarrollen och en organisationsmodell för skolan enligt den princip, som anses normal för de flesta företag. Enligt denna modell är personal med olika specialutbildningar inte bundna till preciserade arbetsuppgifter genom snäva befattningsbeskrivningar.

Med ett historiskt perspektiv tycks synen på skolpsykologens roll i skolan följa samma utvecklingslinje som den som gäller hantering av barn med skolsvårigheter. Med särskiljande av barn följer en mer specialiserad och särskil(j)d psykologroll medan en integrering (inkludering) av dessa barn även verkar leda till en mer integrerad och generaliserad psykologfunktion (medarbetarroll).

Forskning om skolpsykologen i en medarbetarroll

Svensk forskning

I Sverige tycks skolpsykologens yrkesroll vara mer utforskad i det offentliga samtalet än genom vetenskapliga studier av skolpsykologisk praxis. Den har bl a varit föremål för en intern diskussion bland skolpsykologer, där många praktiskt verksamma försökt definiera hur skolpsykologrollen borde utformas. (Egidius, 1970; Wiking, 1973; Granström, 1981; Kåräng, 1980; Pålhagen, 1987; Goldinger, 1991; Hansson, 1993; Wiström, 1990). I en broschyr från Sveriges Skolpsykologers Förening – en yrkesförening inom Sveriges Psykologförbund beskrivs skolpsykologen som en resurs för elever, personal, föräldrar och skola. Det finns däremot få vetenskapliga studier av psykologens roll som medarbetare i skolans organisation.

En av dessa är en kvalitativ undersökning som utifrån en etnografisk ansats, studerar hur personalen, inklusive skolpsykologen, på en grundskola hanterar elevers problem, (Lundén & Näsman, 1980). En av frågeställningarna, som anses vara av speciellt intresse i denna studie, är om

och hur de nya sk elevvårdsexperterna skiljer sig från lärarna i sin syn på elevvårdsproblem. Ser de olika på dess orsaker och sätt att lösa dem och vilka möjligheter har dessa experter att hävda sin mening i elevvårdsärenden gentemot lärare? Det visar sig att förhållandet mellan lärare och elevvårdare präglas av ömsesidig misstro, samtidigt som läroplanen bygger på idéer om samverkan, samordning, samhörighet, samförstånd mellan dessa olika personalkategorier. Många lärare uppfattas ha en skeptisk inställning till de sk elevvårdsexperterna och deras syn på bl a disciplinproblem. Skolpsykologen beskrivs å sin sida som kritisk mot lärare som inte anses tillräckligt elevvårdsinriktade. Själv ser skolpsykologen som sin främsta uppgift att påverka lärare och föräldrar genom att bl a avdramatisera testresultat och ta fasta på det positiva i dem, medan lärarna önskar att skolpsykologen skall utföra begåvnings tester och närvara i klassrummet samt delta i lärarutbildning och på klasskonferenser där problem diskuteras.

I tidigare nämnda intervjuundersökning (Jansson, 1977) är syftet att få en samlad beskrivning och konkretisering av de arbetsuppgifter grundskolans skolpsykologer med varierande elevunderlag utför - hur skolpsykologerna fördelar sin tid mellan terapeutiskt, pedagogiskt och organisationsutvecklande arbete samt hur de själva ser på sitt arbete och vad de vill syssla med. Enligt författaren har tidigare undersökningar främst handlat om skolledares och lärares förväntningar på skolpsykologen. Denna studie visar att skolpsykologer upplever samma stress som lärare och elever. De säger sig ha mest kontakt med lärare, därefter elever och skolledare. Den mesta tiden ägnas åt insatser kring enskilda elever i form av diagnostik och stödsamtal, individuellt och i grupp. Det var också detta som uppfattades vara mest uppskattat, medan organisationsutvecklande insatser skapade mer missnöje. Samtliga intervjuade psykologer säger sig önska en förändring av sitt arbete. Man vill arbeta mer med gruppsamtal, arbeta tillsammans med och genom andra samt utföra behandlingsarbete i klassen. ”Detta emedan man ser problem främst som störningar i mellan-mänskliga relationer och inte som fel på enskilda individer” (ibid, s 80). Granström (1981) ställer frågan om psykologen väljer att arbeta med det som uppskattas. ”Det är av resultaten att döma ganska tydligt, att det är de terapeutiska insatserna som ger de största personliga vinsterna för psykologerna” (ibid, s 86).

Dessa två studier är inte dagsaktuella och det saknas forskning om skolpsykologiskt arbete i en decentraliserad, primärkommunal och målstyrd

skola med nu gällande läroplan (Lpo och Lpf 94) som styrdokument och rektor som ansvarig för utformandet av elevvården inom sitt område. En skola där lärare enligt läroplanen "skall" utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och såväl stimulera som handleda samt ge särskilt stöd till elever som har svårigheter i sitt skolarbete.

Utländsk forskning

Skolpsykologer är inte bara en svensk företeelse. I USA och Storbritannien anställdes exempelvis skolpsykologer redan i början av 1900-talet och Cyril Burt lär vara den förste skolpsykologen i London. I de nordiska länderna var det först Danmark som kom att utbilda och anställa skolpsykologer, som vanligtvis var fortbildade folkskollärare. Skolpsykologrollen har varit föremål för diskussion även i dessa länder. Bl a har psykologens diagnostiserade och sorterande uppgifter, dvs den utredande rollen, omdebatterats. Amerikanska skolpsykologer och forskare har i en rad artiklar under 1990-talet påtalat den stagnation som finns inom amerikansk skolpsykologi och påtalat behovet av en förändring (Bradley & Dean, 2000). Förespråkare för *indirekta* arbetsinsatser konstaterar att psykologer till största delen är upptagna av individualbedömningar och skolpsykologerna beskrivs som dörrvakter till specialundervisning. Bradley-Johnson, Johnson & Jacob-Timm (1995) konstaterar att skolpsykologer till en genomsnittlig kostnad av 1.230 dollar anvisar enskilda elever till specialundervisning. Försök med andra sätt att arbeta liknande den svenska elevvårdsmodellen presenteras som intressanta projekt (Meyers, Valentino, Meyers, Boretti & Brent, 1996). Resultaten visar emellertid att lärare har svårigheter att använda dessa *Prefferal Intervention Teams* till att analysera och problematisera skolans arbete.

Två amerikanska forskare, Jane Conoley och Terry Gutkin har i olika artiklar (Conoley & Gutkin, 1986a; 1986b; Gutkin & Conoley, 1995) påpekat att skolpsykologer inte lider brist på, för skolan, relevanta kunskaper utan att de är "devoted almost exclusively to answering the wrong sets of questions" (1995, s 210). De menar att det är skolpsykologernas arbete med och tillsammans med de vuxna, snarare än utökat psykologiskt stöd till eleverna, som är nyckeln till att lösa skolans och skolpsykologernas dilemma, vilket också administrativt ansvariga i skolan ser som en önskvärd utveckling (Thomas, Levinson, Orf & Pinciotti, 1992). Även det amerikanska utbildningsdepartementet har efterfrågat en

förändring av skolpsykologernas arbete och förordar att psykologerna arbetar i team "in broadly supportive ways in the schools, rather than restrict their functions to labeled and specially placed students" (ibid, s 24). Samma tema återkommer hos ett flertal forskare och psykologer (Cobb, 1990; 1992; Tapasak & Keller, 1995).

De förhållanden som råder i USA överensstämmer i hög grad med skolpsykologernas villkor i Storbritannien. Dessa Educational Psychologists är knutna till Local Educational Areas (LEAs) som har särskilda resurser att fördela till skolor för elever med speciella behov. Skolpsykologernas huvudsakliga uppgift är att med olika test avgöra vilka elever som är berättigade till dessa extra resurser. Det engelska skolsystemet har ett inspektionssystem som innebär att varje skola inspekteras vart sjätte år genom att ett tiotal inspektörer, utsedda av Office for Standards in Education (OFSTED), granskar skolan under en arbetsvecka. Det har visat sig att dessa inspektioner påverkar skolornas inriktning mot akademiska kunskaper (Outson, Ealy & Fiedler, 1996; Wilcox & Gray, 1996; Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996). Detta leder i sin tur till att skolorna ökar elevdifferentieringen och skapar nya elevgrupperingar (streaming) med en ökad efterfrågan av "sortering" som följd.

Precis som i Sverige tycks även skolpsykologens roll i andra länder vara mer debatterad än beforskad och skolpsykologins uppgifter sammankopplade med samhällets syn på skolans mål. Med en reformerad skola följer en reviderad skolpsykologroll. Även om enigheten tycks vara stor när det gäller synen på skolpsykologens utredande roll som oförenlig med de utbildningsreformer som genomförs, finns många olika idéer om hur denna framtida roll skall utformas. Bland annat betonas betydelsen av psykologisk kunskap när det gäller skolans möjligheter att utvecklas till den resurs den är tänkt att utgöra (Philips, Boysen & Schuster, 1997). I olika artiklar betonas de framtida utmaningar skolpsykologin står inför som förebyggande verksamhet. Med olika program presenteras olika modeller för skolpsykologins bidrag i ett förebyggande mentalhälsoarbete (Nastasi, Varjas, Bernstein, Pluymont, 1998). Mars, Jacobsen, Kanen (1997) visar hur ny lagstiftning inom utbildningsväsendet har påverkat skolpsykologens uppgifter i följande tre EU-länder England, Danmark och Nederländerna. I England har exempelvis inflytandet av den nya marknadsfilosofin bidragit till en omdefiniering av skolpsykologin och i Danmark har den traditionella skolpsykologrollen ändrats genom införandet av en ny läroplan, som syftar

till att underlätta utvecklingen mot en integrerad utbildning. I Nederländerna har frågan gällt det höga antalet barn som placerats i specialskolor och skolpsykologens arbete förändrats från utförande av individuella elevutredningar till ett samarbete med lärarna.

I en studie av Kimball (1999) visas hur skolpsykologers och skolledares förväntningar ser ut när det gäller såväl aktuell som önskad psykologroll. Studien utgick från den indelning som National Association of Schoolpsychologists gjort; utredning, konsultation, direkt service, verksamhetsutveckling, utvärdering och forskning. Av resultaten framgår att skolpsykologer och skolledare gjorde identiska rangordningar när det gällde betydelsen av de olika rollerna ifråga om såväl faktisk som önskad roll och på första plats sattes den utredande rollen, följt av konsultation, direkt service, verksamhetsutveckling, utvärdering och forskning. Men medan skolledare skattade den faktiska graden av inblandning i samtliga roller som lägre än önskad uppskattade psykologerna den faktiska inblandningen i utredningar som högre än önskvärt.

Att utforska psykologrollen utifrån ett antal funktioner anses i en annan typ av studie (Gomaa, 1998) inte ge svar på frågan om skolpsykologens roll. I denna studie ifrågasätts även den vanliga bilden av skolpsykologen som en utredande grindvakt. För att förstå skolpsykologer och utifrån vilka processer deras roll och professionella identitet utformas, djupintervjuas sex skolpsykologer utifrån en narrativ life story ansats. Studien visar att psykologens yrkesroll och professionella identitet konstrueras av psykologen själv. "What I found to be most striking was the active role that these school psychologists played in composing their own professional roles in spite of pre-existing definitions (ibid s 144). Hur rollen tolkas och utformas tycks vara präglad av psykologens personliga livshistoria. "Who are schoolpsychologists? The answer to this question defies precise definitions and cannot be found in abstract lists of functions. Rather it is to be found in the stories of many school psychologists weaving ever changing, patterns, yet always meaningful patterns of their own professional roles and identities" (ibid, s 184).

Förhoppningsvis kan även föreliggande studie ge en bild av skolpsykologiskt rolltagande och därmed även bidra till att kartlägga ett såväl nationellt som internationellt eftersatt forskningsområde.

Avhandlingens syfte

Syftet med denna avhandling var att utforska ett, såväl nationellt som internationellt, eftersatt forskningsområde med fokus på den medarbetarroll som skolpsykologer utvecklar i sin praktiska verksamhet i skolan som primärkommunal målstyrd verksamhet. Från början var syftet att få en generell bild av skolpsykologiskt arbete. Med en grounded theory ansats vässas emellertid frågeställningarna under forskningsprocessen och den empiriska studien har kommit att fokuseras på *det rolltagande som sker utifrån psykologens egna beskrivningar av den hantering av elevvårdsärenden som görs inom ramen för en medarbetarroll*. Syftet är att formulera teoretiska begrepp samt en teoretisk modell för detta rolltagande så att det kan förstås och förklaras. Genom ökad kunskap om detta rolltagande skall det gå att förstå och förklara vilken funktion psykologen får i skolan som social organisation i förhållande till de lärare som önskar hjälp med en elev.

Avsikten är även att undersöka hur grounded theory som kvalitativ metod är möjlig att använda inom psykologisk forskning. Metoden som utvecklats av sociologerna Anselm Strauss och Barney Glaser (1967) har främst använts inom sociologisk forskning, företagsekonomi med inriktning på organisationsforskning samt omvårdnadsforskning. Med undantag av en nyligen publicerad studie av Hylander (2000) finns det inom psykologin endast enstaka grounded theory undersökningar från senare år. Rennie, Philips & Quartaro, (1988) har exempelvis använt metoden i sina studier av psykoterapeutiska processer. Många forskare har använt grounded theory som en forskningsansats (Colnerud, 1995; Fyhr, 1996) alternativt som en deskriptiv eller explorativ metod. Frågan är om den är möjlig att använda som en teorigenererande metod inom det psykologiska forskningsfältet i syfte att upptäcka, förstå och förklara psykologiska processer.

Kapitel 3

TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN

Från empiri till teori

I grounded theory utgår forskaren inte från en specifik teori utifrån vilken frågeställningen formuleras. Istället påbörjas utforskandet genom empiriska undersökningar. Denna induktiva ansats är nödvändig vid utforskande av problemområden som inte tidigare är vetenskapligt belysta. Ansatsen är dock inte teorilös i den meningen att forskaren bortser från befintliga teorier vid den generering av nya teoretiska modeller, som grounded theory syftar till. Tvärtom är forskarens kunskap om och tillgång till olika teorier ett nödvändigt måste för att kunna lyfta den empiri som utforskas till en teoretisk nivå. Men istället för att låta teorin visa vägen till empirin, låter man empirin visa vägen till de teorier, som anses äga relevans för forskningsfrågan. Detta görs parallellt med att den nya teorin växer fram utifrån de antaganden forskaren gör i samband med sina upptäckter under forskningsprocessen. Denna teoretiska sensitivitet, som såväl Glaser (1978) som Strauss och Corbin (1990) ser som nödvändig för att nya teoretiska modeller på empirisk grund skall kunna genereras ur data, befrämjas bl a av litteratur som ger forskaren *idéer* om hur data kan begreppliggöras (conceptualiseras) och teoretiseras. Forskarens förståelse utifrån såväl professionell som personlig erfarenhet anses även kunna bidra till teoretisk lyhördhet.

I denna studie leder bearbetningen av de första intervjuerna till *rollbegreppet* som för vidare till *rollteorin*, ett område som jag endast var allmänt bekant med. Genom att studera rollbegreppet utifrån olika rollteoretiska perspektiv väcks tankar om *rolltagande* som en social handling och social process, vilket får konsekvenser för den fortsatta forskningsprocessen.

Rolltagande utifrån olika rollteoretiska perspektiv

Roll som vetenskapligt begrepp

I vardagligt tal används begreppet roll i en mängd olika sammanhang. Man säger t ex att det spelar ingen roll, vi funderar på vilken roll vi har i olika situationer och på vissa arbetsplatser är diskussioner om yrkesrollen vanligt förekommande. Edvardsson Stiwne (1995) beskriver exempelvis hur personer i en organisation uttrycker att de måste hitta sina roller, som om dessa fanns någonstans och var möjliga att leta upp. När det gäller skolpsykologrollen har den varit föremål för många diskussioner inom den egna gruppen. I litteratur om ledarskap kan vi läsa om ledarroller och chefsroller och i könsrollsdebatten talas om kvinnoroller och mansroller. Det finns mycket skrivet om olika slags roller men inte lika mycket kring roll som begrepp, utan detta används som om det vore en entydigt definierad term.

Självva rollbegreppet härstammar från det grekiska ordet för *rulle*, som ursprungligen betecknade den manuskriptrulle skådespelare använde sig av inom teaterns värld. I den betydelsen blir rollen ett slags manuskript, som ger anvisningar om hur en individ skall bete sig. Flertalet rollteorier utgår från denna sk dramaturgiska rollsyn med teatern som metafor. Goffman (1974) menar exempelvis att alla människor spelar teater på livets arena och definierar rollen som en rutin utifrån i förväg fastställda handlingsmönster som rullas upp under ett framträdande eller vid andra tillfällen.

Trost och Levin (1999) anser att termen fått en alltmer undanskymd plats i mer vetenskapliga sammanhang. Enligt dem lär den amerikanske socialantropologen Ralf Linton ha infört vardagstermen roll som vetenskapligt begrepp, när han publicerade sin bok *The Study of Man* år 1936. Det klassiska rollbegreppet, som ursprungligen härstammar från socialantropologin, kopplas vanligen ihop med socialpsykologin (Katz &

Kahn, 1978), där rollen definieras som ett sociologiskt begrepp. Rollen sammankopplas med de förväntningar och normer som är förknippade med en viss social position eller uppgift. Exempelvis anses rollen som lärare bestå av en uppsättning förväntningar, rollen som elev en annan. Vanligtvis utgör roller kompletterande rollpar som definieras utifrån samspelet dem emellan, där den enes rättigheter utgör den andres skyldigheter. Enligt detta synsätt kan samhället i stort förstås som ett gigantiskt nätverk av relaterade roller som fylls av individer. Denna socialpsykologiska ansats betonar de yttre strukturernas betydelse och de förväntningar, normer, regler och krav som hänger samman med det sociala systemet och dess maktstruktur och uppgiftssystem. Beroende av sammanhang varierar individens behov liksom omvärldens förväntningar (Graner, 1994). Rollen utgörs av en uppsättning av förväntningar och definieras av den ställning eller uppgift som människor har i ett visst sammanhang (Egidius, 1994). Olika sociala strukturer skapar olika förväntningar vad gäller beteenden och handlingar. Enligt Olofsson & Sjöström (1993) är rollen de handlingar som bestäms av andras krav och önskemål. Vi anpassar oss efter andras förväntningar.

Vid en genomgång av olika rollteorier, går det att urskilja olika typer av rollbegrepp och jag har valt att relatera rolltagandet till dessa enligt följande kategorier: det strukturella rolltagandet; det interaktionistiska rolltagandet; det psykologiska samt det systemteoretiska rolltagandet.

Ett strukturellt rolltagande

Det strukturella rollbegreppet utgår från en strukturell rollsyn (Månsson, 1977). Rollen ses som något som finns utanför individen, exempelvis en ruta i en organisationsmodell. Rollen utgör därmed något som man går in i, ikläder sig, lever sig in i, axlar eller mantlar. Enligt Graner (1994) ikläder sig individen rollen som en kostym. Med denna strukturella rollsyn tänker vi oss kunna hitta våra roller, som om det fanns något som definierade dessa roller. Rollen kopplas ihop med förväntningar, egna och andras och det finns föreställningar om rollen som ett givet manus. I arbetsorganisationer kan befattningsbeskrivningar betraktas som sådana föreskrifter. Rollen blir likt en uniform något som ger förutsättningar för ett uniformt och likartat beteende, oberoende av olikheter mellan individer på grund av personlighet etc. Genom att ikläda sig en strukturell roll tilldelas en individ befogenheter och mandat som innebär skyldigheter men även rättigheter. Befattningen ger en viss behörighet och anger även ramar för den individuella friheten. Möjligheten att gestalta rollen utifrån egna tolkningar

begränsas. Den strukturella rollen förknippas vanligen med nyckelbegrepp som *position, makt, status, ansvar och hierarki*.

Vanligtvis är denna regelstyrda roll också en formellt förhandlad roll. I en organisation kopplas olika roller ihop till sociala strukturer som kan åskådliggöras i en figur där den hierarkiska strukturen även anger de olika befattningshavarnas position i förhållande till varandra. I denna *rolltagande process* sker en rolldifferentiering (Brown, 1988) där olika individer axlar olika roller med olika position och status. Enligt Svensson (1992) är den socialpsykologiska rollteorin nära knuten till den makrosociologiska teoribildning som kallas strukturfunktionalism. Rollen blir en garant för ordning och stabilitet och rollen är det som förenar och binder samman individen och den sociala struktur han ingår i - en länk mellan individ och social struktur.

Ett interaktionistiskt rolltagande

En roll kan också definieras utifrån ett interaktionistiskt perspektiv. Enligt Mead (1969) och den symboliska interaktionismen är det i mötet med andra som vi finner oss själva och rollen blir då något som skapas i detta möte. Medan den strukturella rollen kan härledas ur ett uppbyggt positionssystem utgår den interaktionistiska rollen från den situation, vari rollspelet försiggår. Istället för att tillträda en position, handlar det om att inträda i en av aktörerna gemensamt definierad situation. Månsson (1977) menar att rollen tillhandahåller det mönster som en individ skall agera efter i en bestämd situation.

Medan den strukturella rollen förknippas med position utgår således den interaktionistiska rollen från *situation*. Till skillnad från den strukturella rollsynen som tar rollernas existens för givna, så poängterar det interaktionistiska synsättet att rollernas existens är beroende av individerna. Rollen bärs upp av individen och utan individen existerar inga roller. Rollen blir beroende av i vilken situation man möter någon annan och är även beroende av i vilken roll denna person möter mig. Rollernas ursprung och existens sätts i samband med den reella interaktionen mellan människor. Därmed blir innebörden och den ömsesidiga förståelsen av de handlingar som ingår i rollen ett centralt tema för studiet av roller ur ett interaktionistiskt perspektiv.

Med ett interaktionistiskt rollperspektiv blir det faktiska rollhandlandet den mest betydelsefulla aspekten av rollen. Omvärldens förväntningar kan utgöra ett motiv för en individ att framträda med en roll, men med ett

interaktionistiskt synsätt blir förståelsen av omvärldens förväntningar av underordnat intresse. Det är den gemensamma innebörden och förståelsen av en social situation som blir avgörande för rolltagandet, dvs de handlingar och det handlingsmönster som individer utför i en faktisk samspels-situation.

Utifrån ett interaktionistiskt synsätt är de flesta roller situations-definierade, dvs relevanta och meningsfulla endast i relation till speciella situationer. Det förutsätts därför att individer som agerar i en situation ska ha en gemensam definition av denna för att de ska kunna framträda i sina roller. Många yrkesroller anses vara av denna karaktär.

Med en interaktionistisk rollsyn kan roller beskrivas i termer av med- eller motroller, där den enes rolltagande är beroende av den andres. Mänskliga möten kan utifrån detta perspektiv ses som rollmöten, där individer möter varandra i olika roller, exempelvis som lärare - elev, mamma - barn. Till skillnad från en social handling är rollen alltid inter-subjektiv och tolkningsbar.

I en avhandling beskriver Lagercrantz (1995) skådespelarens rolltagande som en interaktionistisk process. Hon menar att den viktigaste sociala relationen på teatern är den mellan skådespelaren och rollen. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv börjar den med att skådespelaren övertar rollfigurens roll och försöker förstå den. Skådespelaren skall sedan utifrån sin rollfigur förhålla sig till andra rollfigurer. Detta förutsätter att de även sätter sig in i dessa andra roller. Skådespelaren skall sedan överta publikens roll och slutligen kan även rollfiguren se på skådespelaren. Enligt Lagercrantz hittar många skådespelare nya sidor hos sig själv i den process som mötet med rollen skapar.

Medan en strukturell roll kan ses som given och klar att besätta, lärs en interaktionistisk roll in genom social interaktion och enligt Moreno (Clayton, 1998) som företräder en psykodramatisk rollsyn, grundlägger barnet *psykosomatiska* (preverbala) roller grundade på kroppsupplevelser under sin spädbarnstid. De blir ätare, sovare etc i ett intimt samspel med omgivningen. Senare utvecklas sk *psykodramatiska* roller som tillhör fantasivärlden och som kan ageras ut via *sociala* roller (Clayton, 1998). I psykodrama utnyttjas individens förmåga till rollbyte. Enligt Moreno (ibid) är människan sina roller och en roll fordrar en motroll, utan vilken den egna rollen går förlorad. Om en motspelare inte vill ta den erforderliga rollen uppstår en rollkonflikt som enligt honom förlamar allt samarbete.

Ett psykologiskt rolltagande

Det interaktionistiska rollbegreppet utgår från ett interpersonellt perspektiv, där rollen skapas i mötet mellan individer, kopplat till en viss situation. Även det psykologiska rolltagandet kan ses som ett interpersonellt fenomen, men till skillnad från en interaktionistisk rollsyn har det sin grund i de inre föreställningar som individen bär med sig om sig själv och andra. Med ett objektrelationsteoretiskt perspektiv skulle man kunna se objektrelationen som en internaliserad rollrelation. Daniel Stern (1995) har utvecklat tankar om att barnet internaliserar föreställningar om sig själv och andra som han beskriver som ett "att vara tillsammans med andra - schema". Detta skulle kunna ses som inre representationer av interaktionistiska rollmöten, vilka aktiveras i möten som påminner individen om tidigare händelser eller samspel.

Det finns idéer om människan som summan av en inre uppsättning olika roller, vilka gestaltas i individens omvärld. De roller som andra individer tar, kan då ses som inre roller som iscensätts på en yttre arena. Moxnes (1995) har exempelvis myntat begreppet djuproller för att beskriva de informella roller som skapas i en organisation när de fantasier individen har om andra läggs ut i den yttre verklighet som organisationen utgör. Moxnes utgår från Kleins (1988) teori om projektiv identifikation som en process som äger rum såväl mellan människor som inom den enskilda människan. "Den är ömsesidig i bemärkelsen att båda personerna i parförhållandet placerar sitt psykiska innehåll i den andra, och därmed blir den också en komplex process" (Moxnes, 1995, s 119). Moxnes menar att rollfördelningen är konsekvensen av en klyvning och beroende av såväl projektiv identifikation som introjektion för att bli en realitet. Enligt honom uppkommer en så kallad djuproll, när medlemmar i en organisation kollektivt och omedvetet enas om att placera sina projektioner på en person. Djuprollen är en tillskriven roll som de flesta inte kan värja sig mot och till skillnad från en enkel projektion, som inte leder till förändringar i en organisation, så förändras miljön genom en projektiv identifikation. Moxnes menar också att djuproller finns där människor samverkar i en målinriktad och meningsfull gemenskap, som individer i en organisation. De tjänar som skydd mot förvirring, ångest och vantrivsel i en organisation. Enligt honom är familjen urtypen för den tidiga organisationsform som projiceras ut. Han inbegriper dock inte endast de primära familjerollerna, mor, far, syster, bror i familjens organisation utan även sk sekundära arketyperiska hjälparroller, som familjen är beroende av för sin överlevnad.

”Hjälpare är en eller flera personer som har slagit en ring kring familjen för att beskydda den eller hjälpa den på andra sätt” (Moxnes, 1995 s 139).

Ett systemrelaterat rolltagande

Utifrån den systemteori som bl a representeras av Tavistock-skolan och som även benämns den sociotekniska modellen (Boalt Boëthius & Jern, 1996) definieras rollen utifrån den uppgift som en individ eller grupp av individer tilldelats i syfte att genomföra organisationens huvuduppgift. Rice (1984) menar att organisationen är ett instrument med vilket ett företag tilldelar verksamheter till roller och roller till individer och grupper. *Funktion* blir det nyckelbegrepp som motsvarar position i det strukturella och situation i det interaktionistiska rollbegreppet. Rollen blir det som kopplar ihop individen med arbetsuppgiften (se figur 1). Enligt Rice måste den som åtar sig en roll, utföra speciella handlingar och exportera speciella produkter i en organisation.

Figur 1. Roll som den systemiska kopplingen mellan individen och dess uppgift i organisationen

I skolan blir exempelvis skolarbetet den gemensamma uppgiften för såväl lärare som elever och övrig personal med lärande och kunskapsutveckling som gemensamt mål. Det gemensamma uppdraget kopplar ihop medlemmarna och deras olika bidrag. Exempelvis skall läraren skapa förutsättningar för eleven att ta sig an sin uppgift. Rolltagandet innebär ett samarbete, där olika individers rolltagande (uppgiftstagande) är beroende av varandra. Man kan jämföra det med ett lagarbete där det gemensamma målet styr medlemmarnas olika funktioner. I ett fotbollslag måste exempelvis några spela i försvaret, andra i mittfältet eller i kedjan. För att lagspelet skall fungera måste alla hålla sina platser men lagspelet är även beroende av medlemmarnas förmåga att samarbeta, dvs passa bollen till varandra. Ett tydligt exempel på lagarbete där de olika individerna måste haka i varandra

i rätt tid och på rätt sätt för att inte allt skall falla platt till marken såväl bildligt som bokstavligt, är trapetskonstnärer i gemensam aktion.

Det är inte alltid de olika medlemmarnas aktiviteter i en organisation ses som hopkopplade till ett gemensamt mål. När Linus säger att han lärt Snobben vissla och det visar sig att Snobben inte kan vissla blir svaret att ”jag har aldrig sagt att han har lärt sig vissla, bara att jag lärt honom det.” I en organisation skapas samhörighet mellan olika roller beroende på hur de enskilda individernas uppgifter kopplas ihop med organisationens primära uppdrag som en gemensam uppgift (se figur 2).

Figur 2. Olika roller och dess relation till organisationens primära uppgift

Tavistock-skolans systemteoretiska modell utgår från att organisationen inte enbart handlar utifrån ett rationellt perspektiv. I alla organisationer pågår jämsides med den offentliga verksamheten även ett samspel som är inriktat på att tillgodose andra mer irrationella behov i organisationen. När en organisation, skapad för ett visst ändamål, sätts i arbete, påbörjas även denna verksamhet med syfte att skapa förutsättningar för såväl organisationens som de anställdas överlevnad och välbefinnande. Medlemmarnas uppgifter definieras därför inte endast i termer av klart uttalade funktioner, utan även utifrån andra och mer omedvetna motiv. I alla organisationer pågår detta såpoperaliknande inre liv parallellt med en mer utåtriktad verksamhet (Guvå, 1999a). Systemrollen innefattar därför såväl ett

rationellt som ett irrationellt rolltagande, styrt av individens *föreställningar om sin uppgift eller funktion i organisationen*.

Rollbegreppet som teoretisk konstruktion

Sammanfattningsvis kan sägas att rolltagandet får olika innebörd beroende av i vilket perspektiv det betraktas. Rollbegreppet kan därmed ses som en teoretisk konstruktion, med vilket det går att beskriva skilda aspekter av individers rolltagande. Detta kan som visats ovan relateras till ett visst sammanhang och en viss situation men också utifrån uttalade förväntningar eller inre medvetna eller omedvetna föreställningar om sig själv och andra. Roll blir ett överbryggande begrepp, som skapas mellan olika slags system i en organisation, dvs mellan individ - struktur, individ - individ, individ – grupp. Genom individens rolltagande möjliggörs det för systemen nödvändiga utbytet med omvärlden, dvs samspel och kommunikation med andra system, utan vilket det egna systemet inte skulle överleva, (se nedanstående tabell).

Tabell 1.

Rollbegreppet som teoretisk konstruktion utifrån olika "skolor"

ROLLBEGREPP	NYCKELORD	FOKUS
Strukturell roll	Position	Individ och social struktur (befattning)
Interaktionistisk roll	Situation	Individer i en social situation
Psykologisk roll	(objekt)relation	Individers inre och yttre världar
Systemroll	Funktion	Individ(er) och dess uppgift(er) i en målstyrd organisation

Den strukturella rollen utgör ett traditionellt organisationspsykologiskt begrepp till skillnad från den interaktionistiska rollen som kan ses som ett interpersonellt och situationsbundet socialpsykologiskt begrepp medan den individualpsykologiska rollen blir ett objektrelationsrelaterat begrepp. Dessa olika rollbegrepp utesluter inte varandra utan tar fasta på olika

dimensioner av hur individen förhåller sig till sin omvärld. Om den strukturella rollen utgör individens länk till strukturen kopplad till position, så blir den interaktionistiska rollen en länk till den situation i vilket han/hon samspelar med andra individer, medan den psykologiska rollen blir en länk mellan individers inre och yttre världar i en organisation. Systemrollen blir i sin tur en länk mellan de olika individernas funktioner i relation till varandra utifrån organisationens gemensamma mål.

Rolltagandet får därmed olika innebörd med olika rollteoretiska perspektiv. En strukturell roll är något man tar, får eller tilldelas, den interaktionistiska rollen något som skapas i situationen, medan den psykologiska rollen uppkommer genom psykologiska processer som projektion och introjektion.

I föreliggande studie kommer rolltagandet att ges en innebörd och analyseras utifrån ett integrerat rollbegrepp som inkluderar ovan beskrivna rolltaganden. Rolltagandet ses som en social process, beroende av såväl systemrelaterade strukturella faktorer som interaktionistiska samspel samt psykologiska processer.

Rolltagandet som social process

Rolltagandet i regelstyrda vs målstyrda system

I tjänsteorganisationer inom vård, utbildnings- och omsorgssektorn har det tidigare funnits befattningsbeskrivningar som styrt utformningen av olika befattningshavares yrkesroller i enlighet med den strukturella rollteorin. I samband med den övergång från regelstyrning till målstyrning som skett inom den offentliga sektorn, har dessa befattningsbeskrivningar förlorat sin betydelse, vilket får konsekvenser för hur enskilda befattningshavares funktioner regleras i organisationen. Individens uppgift och därmed sammanhängande roll i organisationen definieras genom andra styrprocesser kopplade till organisationens övergripande mål.

Om befattningsbeskrivningar betraktas som den strukturella rollens yttre uttryck blir slutsatsen den att det strukturella rolltagandet är på väg att försvinna i och med att organisationer övergår från regelstyrning till målstyrning. Istället skapas utrymme för såväl ett interaktionistiskt, situationsrelaterat rollskapande som det mer psykologiska och relationsbaserade rolltagandet inom ramen för den systemroll dvs funktion eller uppgift, individen har som anställd i organisationen.

Det regelstyrda, statiska strukturella rolltagandet har därmed även ersatts av ett mer dynamiskt målstyrt rolltagande i skolan som social organisation vilket gäller såväl lärare som elever och elevvårdspersonal inklusive psykologen. Enskilda medlemmars rolltagande är därmed inte bara beroende av vars och ens funktion eller föreställningar om densamma utan även av övriga medlemmars uppfattning om sin egen respektive andras funktioner relaterade till den gemensamma uppgiften.

Om var tar sin så tar jag min - om primära roller och motroller

Inom tjänstesektorn, vård, utbildning och omsorg, är det inte bara de anställda som har sina roller i organisationen. Även den klient som verksamheten primärt är till för, spelar en viktig roll i sammanhanget. Man kanske t o m skulle kunna se det som att individen i sin roll som klient spelar huvudrollen inom verksamheter, som i likhet med skola och förskola, har den primära uppgiften att tillgodose dessa individers behov av vård, omsorg eller utbildning (Guvå, 1998). Vad vore en skola utan elever eller ett sjukhus utan patienter? Utan klienter kan inte den tänkta verksamheten fungera och därmed faller behovet av den därtill hörande organisationen. Men samtidigt som klienten intar en livsviktig roll i organisationen, är denna klientroll inte formaliserad i den meningen att klienten har några klart uttalade uppgifter eller skyldigheter. Klientens roll definieras egentligen genom sitt behov av andra i organisationen. Dessa andra är i sin tur beroende av klienten för att kunna utföra de uppgifter som ger dem deras roll. Man skulle kunna se det som att klientens rättigheter definierar organisationens skyldigheter, vilket i sin tur definierar dess medlemmars roller. Klientens uppgift är att vara föremål för andras behandling, omvårdnad, lärande. Exempelvis skulle läraren enligt tidigare synsätt undervisa eleven, som i sin roll som elev skulle tillgodogöra sig lärarens undervisning. Med den nya läroplanens kunskapssyn skall läraren skapa förutsättningar för lärande och eleven bete sig lärande (Lpo 94). Samtidigt som klienten blir elev genom läraren, är läraren beroende av eleven för att kunna spela sin roll som lärare. Exempelvis kan läraren i sin lärarroll tillrättavisa en elev för felaktigt uttal av ett ord, medan samma lärare inte har mandat att tillrättavisa en bussresenär eller banktjänsteman för samma sak (Colnerud & Granström, 1993).

Utan klienterna går personalens roller förlorade i enlighet med tidigare resonemang om roller och motroller. Men till skillnad från personalen, som

har en yrkesroll (professionell roll) är klienten en lekman. Att vara klient innebär att gå in i en social roll, som definieras genom personalens yrkesroll (yrkesutövande) samtidigt som bådas roller med ett systemteoretiskt perspektiv definieras av den gemensamma uppgiften i organisationen. Även om ett interaktionistiskt rolltagande uppstår i mötet med andra är dessa sociala roller kopplade till speciella sociala handlingar som kännetecknas av ömsesidig förutsägbarhet. Man kan säga att det finns speciella koder för sociala roller som kund - expedit, lärare - elev. Ett interaktionistiskt rolltagande förutsätter ett ömsesidigt och intersubjektivt perspektivtagande. Kunden vet vad expediten kommer att göra, liksom expediten kan förutse kundens beteende. När en person börjar bete sig som kund går den anställda in i sin roll som expedit. När klienten inte beter sig på ett för personalen förutsägbart sätt, ges inte förutsättningar för de anställda i organisationen att gå in i en komplementär motroll. Därmed uppstår en rollkonflikt, vilket exempelvis inträffar när eleven inte tar sin elevroll. Detta ger upphov till ett yrkesmässigt dilemma för läraren, som inte heller kan ta sin roll och därmed inte heller utföra sin uppgift i organisationen. I skolan innebär det att läraren inte kan följa den arbetsplan som utgår från gällande läroplan, motsvarande ett företags produktionsplan. Med ett systemteoretiskt synsätt störs eller saboteras den kunskapsproduktion - det lärande - som är det gemensamma målet för verksamheten. Lärare ger även uttryck för detta när de beskriver att störande elever saboterar för dem själva och andra (Granström, 1996). Vilka beteenden som uppfattas som hindrande beror även på vilken kunskapssyn samt elevsyn som utgör norm och därmed anger vad som är att betrakta som normalt/onormalt beteende.

Ska vi leka skola och Fröken det är jag

Många minns säkert Elsa Beskows illustration i boken *Nu ska vi sjunga* (Tegner, 1956). Barnet som leker lärare står och undervisar de andra barnen, som sitter framför henne som elever. Denna traditionella elev och lärarbild, som fortfarande kommer fram när barn leker skola, har etsat sig fast i mångas medvetande. Även om det traditionella elevbegreppet är på väg att försvinna, lever nog denna föreställning om skolan kvar hos såväl barn som vuxna.

Begreppen elev och lärare har en lika lång historia som skolan, men har under åren givits olika innebörd. Med olika läroplaner har den kunskapssyn som skolan skall bygga på förändrats och därmed även synen på såväl elevens som lärarens uppgift i förhållande till eleven. Från

begynnelsen betraktades barn som okunniga lärjungar, som läraren hade till uppgift att undervisa. Elevens uppgift var att tillgodogöra sig den kunskap som läraren förmedlade. Undervisning var lika med katederundervisning. 1946 års skolkommision beskriver hur skolan på olika sätt präglas av medeltiden samtidigt som de i sitt betänkande använder begreppet lärjunge omväxlande med elevbegreppet. Frågan är när elevbegreppet dyker upp och ersätter lärjungebegreppet? I Nordisk familjebok från 1907 kopplas ordet elev ihop med begrepp som upplyfta, upphöja - en som inhämtar offentlig eller enskild undervisning i skolämnen, lärdomsgren eller konst medan lärjunge är kopplat till Jesu lärjungar (Nordisk Familjebok, 1907).

Detta lärjungebegrepp har i styrdokument som läroplaner och förordningar ersatts av en alltmer interaktionistiskt elevsyn, som innebär att kunskapsutveckling betraktas som något som sker i samspel med och genom dialog med eleven (Säljö, 1999). Enligt de senaste läroplanerna (Lgr 80; Lpo 94) är eleven en aktiv kunskapssökande individ, som använder sig av läraren som en resurs i sitt skolarbete. Eleven förutsätts vara delaktig och förmögen att ta alltmer ansvar för sitt eget lärande. Skolans och lärarens uppgift är bl a att sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö och successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan. Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande och arbetet i skolan. Denna kunskapssyn ligger även till grund för den nya läroplan som skall omfatta barn och unga 6 - 16 år (SOU 1997:21).

När en elev inte anses ta sin elevroll och betraktas som icke-lärande, blir denna bedömning sannolikt beroende av vad som anses vara ett adekvat elevbeteende. Utifrån en kunskapssyn, där eleven skall tillgodogöra sig kunskap genom katederundervisning (sk förmedlingspedagogik) blir en elev som inte klarar av att sitta och lyssna och ta till sig kunskap den vägen, ansedd som icke färdig eller mogen att gå in i en elevroll. Tidigare skolmognadsbegrepp hörde exempelvis ihop med den kunskapssyn som låg till grund för den läroplan som såg kunskapsutveckling kopplad till biologisk mognad. Barn som inte ansågs skolmogna kunde av den anledningen bli placerade i skolmognadsklasser eller få skoluppskov.

Med andra utvecklingspsykologiska teorier, förändras synen på vad som är att betrakta som lärande och icke lärande beteende. Om exempelvis barnets egen aktivitet anses ligga till grund för inläring blir ett passivt eller okoncentrerat beteende betraktat som ett icke lärande beteende.

I skolan lever sannolikt gamla och nya föreställningar om vad som är att anse som ett adekvat elev- respektive lärarbeteende sida vid sida med varandra, vilket ger upphov till komplicerade föreställningar om elev- och lärarroller. Jag avser inte att behandla denna problematik i denna avhandling utan tar min utgångspunkt i antagandet att svårigheter uppstår när eleven inte tar den elevroll som läraren förväntar sig, eller när läraren inte klarar av att ta den pedagogroll som exempelvis elever i behov av särskilt stöd för sitt skolarbete kräver. I dessa fall uppstår rollkonflikter och i skolans organisation är det bl a elevvårdspersonalens uppgift är att komma tillrätta med dessa svårigheter. I min studie begränsar jag mig till det rolltagande som psykologen som uppdragstagare i organisationen utvecklar när denna typ av rollkonflikter uppstår.

Skolpsykologens rolltagande ur ett historiskt perspektiv

Från en strukturell till en systemrelaterad roll

Mot bakgrund av ovanstående rollteoretiska analys och tidigare historiska perspektiv kan skolpsykologiskt rolltagande beskrivas som en utveckling från ett strukturell rolltagande (befattningen skolpsykolog) till en målrelaterad systemroll där funktionen definieras i relation till skolans övergripande mål och övrig skolpersonal.

De skolpsykologtjänster som inrättades i slutet på 1940-talet och i början på 1950-talet för att tillgodose skolans behov av objektiva urvalsgrunder dvs psykologiska test, för adekvata skolplaceringar (se tidigare avsnitt) var formellt förhandlade roller, med befattningsbeskrivningar som reglerade såväl psykologens placering i organisationen som dess arbetsuppgifter. Psykologen skulle svara för psykologisk rådgivning i samband med urval av elever till specialklasser och specialskolor samt specialundervisning. Denna strukturella psykologroll kan kopplas till framväxten av de särskilda skolformer, vars syfte var att tillgodose barns olika behov av "rätt" undervisning vid "rätt" tidpunkt utifrån den tidens syn på barns utveckling och lärande som en biologiskt styrd mognadsprocess (SOU 1943:19).

Med förändrade läroplaner revideras innehållet i de befattningsbeskrivningar som reglerar den strukturella psykologrollen. I och med att skolan övergår från regelstyrning till målstyrning försvinner dock dessa

statiska befattningar i organisationen och därmed de strukturella rollerna och därtill hörande befattningsbeskrivningar. Istället förordas en mer dynamisk rollsyn. Detta gäller såväl lärare som andra yrkesgrupper inklusive psykologen. Därmed har den strukturella psykologbefattningen spelat ut sin roll. Med skolan som målstyrd organisation får kommunerna i princip fria händer att utforma skolans elevvård efter eget huvud. Enligt nu gällande läroplan (Lpo och Lpf 94) har rektor ansvaret för dessa frågor. Psykologen har inte längre någon given plats i organisationen och därmed inte heller någon fastställd position eller givna befogenheter. Detta återspeglas bl a i frånvaron av gällande befattningsbeskrivningar och reglering av skolpsykologtjänster i politiska direktiv, något som hörde ihop med skolan som regelstyrd organisation. Psykologen tilldelas en roll i de fall skolan och dess personal anser det nödvändigt att använda sig av denna resurs. Skolpsykologrollen blir därmed av mer interaktionistisk karaktär, vilket även ger utrymme för ett mer individrelaterat rollskapande och på samma sätt som för övriga medlemmar i organisationen styrs denna nya roll av de mål som gäller för hela organisationen. Från att ha haft en befattning som skolpsykolog blir psykologen en möjlig samarbetspartner i organisationen.

Även om den strukturella rollen försvunnit från skolans arena, finns dock troligen föreställningar om en sådan (sk traditionell) skolpsykologroll kvar i såväl psykologers som andras medvetande. Detta påverkar sannolikt skolpsykologens rolltagande även i dagens målstyrda skola och därmed även det interaktionistiska rolltagande som definieras utifrån de olika möten psykologer har med elever, lärare, föräldrar, skolläda och andra. Skolpsykologer upplever sig ofta sitta på flera stolar samtidigt, vilket kan vara ett uttryck för de varierande roller som dessa olika slags möten ger upphov till utifrån föreställningen om psykologrollen som en strukturell roll. I och med att den strukturella befattningen försvunnit från scenen, kommer det interaktionistiska rolltagandet att ges allt större utrymme på skolpsykologens arbetsarena. Till skillnad från den strukturella rollen, med en given plats och givna uppgifter, skapas den interaktionistiska rollen vid de tillfällen psykologen möter andra och utformas bl a utifrån hur dessa definierar sin roll i förhållande till psykologen. Den interaktionistiska rollen fordrar, som tidigare nämnts, en motroll och skolpsykologen blir beroende av någon att spela med eller mot för att få en roll i organisationen.

I det program för skolpsykologverksamheten som Skolöverstyrelsen gör 1977, skapas förutsättningar för ett interaktionistiskt rolltagande,

genom att psykologen definieras som en resurs som på ett flexibelt sätt skall anpassa sitt arbete och sina metoder till situationsfaktorer och uppgiftsart.

I det interaktionistiska rollmötet är sannolikt de mötandes inre föreställningar om sig själva och andra samt omvärlden eller organisationen av stor betydelse. Genom mötet skapas en samspelsarena, som ger utrymme även för ett rolltagande av mer projektiv natur. Detta psykologiska rolltagande, som är beroende av såväl interpersonella som intrapersonella transaktioner, kommer sannolikt att svara för en betydelsefull del av den dramatik som utspelas på skolans arena. Med ett nytt utvecklingspsykologiskt perspektiv (Stern, 1991) antas barn vara aktiva individer i förhållande till sin omvärld. Som aktörer kommer troligen elever med svårigheter att iscensätta sin omgivning i större utsträckning än andra elever. Iscensättningen inkluderar sannolikt den lärare som ber om hjälp och som därigenom även iscensätter psykologen, vilket ger upphov till parallella processer mellan lärare – psykolog. Utifrån de affekter, tankar och fantasier som barn med problem ger upphov till skapas således föreställningar utifrån vilka olika aktörer tar sina roller. Den roll psykologen spelar i detta drama definieras med ett systemteoretiskt perspektiv av den funktion som psykologen ”ser” som sin i förhållande till övriga i organisationen.

Sorteraren gör sorti

När skolans uppdrag förändras får det givetvis konsekvenser även för skolpsykologens arbete liksom förändringar av lärarrollen medför förändringar av psykologens funktioner. Genom den vidgade lärarroll som senare läroplanerar givit uttryck för påverkas psykologens rolltagande genom att psykologen möter läraren i en annan (mot)roll än tidigare.

Med Lgr 80 och den förändrade kunskapssyn som ligger till grund för *en skola för alla* faller motivet att inrätta specialklasser och specialundervisning. Därmed försvinner behovet av det urvalsförfarande som tidigare krävdes för att kunna göra dessa skolplaceringar. Skolpsykologen får därmed nya uppgifter och i och med detta även nya roller. I och med att psykologen varken har en given position eller givna uppgifter kommer rollen att definieras i varje enskilt uppdrag på det sätt som beskrivs i det program för skolpsykologverksamheten som utarbetas 1977. Psykologens uppgift blir att vara en flexibel resurs, beredd att gå in och ut ur olika roller.

Psykologen som servicefunktion

Som tidigare nämnts, definierar Rice (1984) organisationen som ett instrument, med vilket ett företag tilldelar verksamheter till roller och roller till individer och grupper. Varje uppgift kräver sin organisationsmodell. Detta definierar i sin tur arbetssystemets gränser och de kontroll- och servicefunktioner som behövs för att upprätthålla dem. Psykologen blir en del av den servicefunktion som systemet behöver för att kunna verkställa sin uppgift.

Likt ett företag, organiserar skolan sin verksamhet genom att tilldela sina medlemmar olika roller. Vissa tilldelas lärarrollen medan andra tilldelas elevrollen. Organisationen blir det instrument med vilket skolan kan uppnå sina mål. Skolans huvudsakliga uppgift är enligt Lpo 94 och skollagen att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (Skollagen 1 kap. 2 §). Utbildning och fostran syftar till att överföra ett kulturarv från en generation till nästa. För att skolan skall kunna utföra sin huvuduppgift måste dess medlemmar ta de roller de tilldelas. Läraren har ett yrkesmässigt ansvar för sin yrkesroll med uppgiften att skapa förutsättningar för ett lärande som gör det möjligt för eleven att uppnå de kunskapsmål som anvisas i läroplanen. Detta kontrolleras genom de nationella prov som genomförs för alla elever i årskurs 5 och årskurs 9 (med undantag för elever som följer särskolans kursplan). Att vara elev är som tidigare nämnts också en roll, även om den inte kan betraktas som en yrkesroll utan som en social roll. Denna roll definieras utifrån den funktion eleven tilldelas i organisationen. Enligt läroplanen skall skolan sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö, successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former (Lpo 94). Elevens uppgift blir att utvecklas i enlighet med denna läroplan

I dagens skola är alla barn som fyllt 7 år skolpliktiga och därmed att betrakta som elever. Undervisningen skall utgå från den enskilde elevens förutsättningar och rollen som lärare anpassas efter varje elev. Eleven är ett barn som lär sig utifrån sina förutsättningar och lärare och elever har skolarbetet som sin gemensamma uppgift. Detta ställer krav på samarbete dem emellan. De barn och lärare som inte klarar av eller stör detta arbete, ger upphov till problem i skolan som system.

I de fall barn inte tar den elevroll de tilldelas i skolans organisation och därmed ställer till problem för sina lärare skapas förutsättningar för psykologen att tilldelas en roll i organisationen. Psykologen blir således beroende av att andra inte tar eller klarar av att ta sina roller och därmed gör det omöjligt för övriga i organisationen att gå in komplementära motroller. Utifrån en systemteoretisk rollmodell kan det ses som att psykologen tillhör den servicefunktion som enligt Rice (1984) behövs för att koordinera, kontrollera och ge service åt arbetssystemen. Frågan är hur man kan förstå skolpsykologens rolltagande när en lärare ber om hjälp angående ett barn som inte anses ta sin elevroll, dvs en elev som inte samarbetar genom att bete sig på ett sätt som gör det möjligt för läraren att gå in i en komplementär motroll.

Denna frågeställning utgör utgångspunkten för det fortsatta utforskandet av skolpsykologen som medarbetare i skolan som social organisation.

Kapitel 4

SKOLAN SOM SOCIAL ORGANISATION

Skolan ur ett systemteoretiskt perspektiv

Det integrerade rollbegrepp som beskrivits tidigare, inkluderar bl a en systemroll med anknytning till den tradition som utvecklats vid Tavistock Institute of Human Relations i London. Institutet startade vid sidan om den klinik, som grundades 1920 för att erbjuda psykoterapi till patienter med neurotiska besvär i norra London. Under 30-talet knöt denna klinik till sig såväl psykologer som socialarbetare och utvecklade därmed ett psykiatriskt teamarbete som integrerade medicinsk psykiatri och ett psykoanalytiskt tänkande med bl a Melanie Klein och Wilfred Bion som representanter för den objektrelationsteoretiska skolan. Kliniken kom att användas inom det militärpsykologiska området under andra världskriget då den med sin mentalhygieniska inriktning ansågs besitta lämplig kompetens. Detta ledde till att intresset för förhållandet mellan individ, grupp och organisation kom att bli alltmer framträdande och efter kriget grundlades Tavistockinstitutet med inriktning på studier av mänskliga fenomen i familjen, samhället, arbetsgrupper och större organisationer. Tanken var att främja individers hälsa och organisationers effektivitet. Tavistockskolan, som även betecknas som en socioteknisk modell, syftar till att integrera socialpsykologisk och

psykoanalytisk teori med kunskap om tekniska styrsystem och aktionskonsultation (Jern, 1984; Boalt Boëthius, 1996). Modellen bygger på teorin om återkoppling och öppna system och innebär att såväl individer som grupper och organisationer betraktas som öppna sociala system som existerar genom utbytet med omgivningen. Människors tankar, känslor och handlande antas inte bara vara rationella och logiska till sin natur utan även påverkade av känslor och föreställningar som individen/gruppen eller organisationen är omedveten om eller inte vill tillstå. Denna inre värld, bestående av värderingar, förväntningar, kunskaper, känslor och tankar antas interagera med andra system i den yttre världen.

Skolan som gränshanterande system

Genom att betrakta såväl individer som grupper och organisationer som öppna system med ett kontinuerligt utbyte mellan det som finns inom systemet och omvärlden, fokuserar modellen på det som händer *mellan* dessa öppna system. Hur hanterar exempelvis respektive system transaktionen mellan det som finns innanför respektive utanför samt det som händer på gränsen däremellan?

Med detta perspektiv kan såväl skolan som barnet och familjen betraktas som öppna sociala system som interagerar med varandra. Barnet lever förutom i sin egen värld, i två skilda världar - skolans värld och hemmets värld. Genom barnet kopplas dessa världar ihop och bildar ett samverkande system mellan familjen och skolan (se figur 3).

Figur 3. Det samverkande system som skapas genom barnets växelvisa vistelse i hem och skola.

När det gäller skolan sker idag många gränstransaktioner av olika slag. Barnet blir det system som rör sig mellan systemen. Det går emellan familjen som ett privat system och skolan som en offentligt institution. Barnet bär därvid med sig egna föreställningar om sig själv och omvärlden, inklusive skolan och läraren. Man skulle kunna se det som barnet bär med sig sin egen läroplan eller agenda in i skolan och agerar utifrån den. Utbytet mellan de olika systemen regleras genom den kontakt som sker vid exempelvis de utvecklingssamtal som läraren skall ha tillsammans med elever och föräldrar. Enligt läroplanen (Lpo 94) har skolan även ansvar för att få tillstånd den samverkan som krävs för att barnet skall fungera i skolan.” Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande. Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet. Läraren skall samverka med och fort-löpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling samt hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iakttä respäkt för elevens integritet” (Lpo 94, s 14).

Skolan skall även samverka med förskoleklass och fritidshem samt de gymnasiala utbildningar som eleverna skall fortsätta till i syfte att stödjä elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Dessutom förutsätts skolan samarbeta med andra system som har till uppgift att bistå familjen som exempelvis socialtjänst, rådgivningsbyråer och habilitering. Denna samverkan är dock inte inskriven i läroplanen eller skollagen utan regleras genom andra lagar och förordningar. Exempelvis har skolans personal lagstadgad skyldighet att anmäla misstanke om att barn far illa till socialtjänsten enligt socialtjänstlagen 71§. Samverkan med institutioner i skolans omvärld regleras genom sekretesslagen.

Om utbytet mellan barnet och skolan (läraren) fungerar utan störningar är sannolikt förutsättningarna för ett fungerande utbyte mellan hem och skola större än när det uppstår svårigheter i samarbetet lärare-elev. Om barnet exempelvis av olika skäl inte tar sin elevroll tilldelas läraren utifrån ett interaktionistiskt rollperspektiv inte motrollen som lärare. Däremot kan läraren hålla kvar en strukturell roll dvs befattningen som lärare utifrån sin föreställning om den rollen. Genom att lärare upplever det som att barn går över gränsen inte bara för lärarens egen förmåga och kompetens utan även aktiverar gränsfrågor kring ansvar och motivation, kommer även frågan om

uppgiftssystemets gränser in i bilden. Barnet aktualiserar olika frågor om gränser och gränshantering inom och mellan de olika system som samverkar kring barnet. Exempelvis väcks frågor om vem som skall göra vad; vem som har ansvar för att något görs; vem som har adekvat kompetens att göra det som måste göras; vem som har mandat att göra detta; var gränsen går mellan skolans och familjens ansvar när det gäller barn som uppvisar svårigheter eller orsakar problem i skola; var gränsen går mellan uppgiften att skapa förutsättningar för lärande, fostran, personlighetsutveckling.

Det väcks även frågor om hur gränsdragningarna mellan olika yrkesgrupper *inom skolans system* skall hanteras. Var går exempelvis gränsen för lärarens uppdrag? Var börjar och slutar det och var går gränsen mellan lärarens och psykologens arbetsområden. Vad sker i gränslandet mellan olika yrkeskategoriers uppgiftsområden? Är det psykologens uppgift att föra över det som inte anses höra hemma inom lärarens område till den som anses vara ansvarig?

Min avsikt är inte att försöka besvara alla dessa frågor. Istället avgränsar jag mig till att försöka svara på frågan: Vad gör psykologen när lärare känner sig hotade på grund av störningar i systemet orsakade av enskilda elever. Hur hanteras den ångest som väcks och vad fyller psykologen för funktion i denna ångesthantering.

En fråga som väcks är vad som ger upphov till den ångest som leder till att psykologen kontaktas.

Ångestskapande faktorer i skolan

Tavistockskolan har som nämnts även sina rötter i den psykoanalytiska skolan och frågan om hur omedvetna processer hanteras i organisationer utifrån de olika försvarshållningar som individen utvecklar inom ramen för organisationen som socialt system, har varit föremål för olika studier. Bl a har Menzies Lyth (Jern, 1984) en av pionjerna inom Tavistock, i sina studier från sjukvården beskrivit hur sjuksköterskor inom ramen för detta system och de strukturer det tillhandahåller, hanterar den ångest som arbetet med sjuka, döende patienter väcker.

Genom att tillgripa tidiga försvar som splitting, projektion, introjektion ges möjlighet att distansera sig från patienten, lägga ut makt i organisationen och utveckla regelstyrda arbetsrutiner dvs åtgärder som minskar risken för uppkomst av ångest. Därigenom binds individuella försvarshållningar i sociala strukturer i form av regelstyrda arbetsrutiner och arbetsscheman, vilket skyddar sköterskan från den ångest som arbetet

med patienterna väcker. Samtidigt minskar detta dock även möjligheten att uppnå ett verkligt möte mellan patienten och personalen, då det resulterar i mer opersonliga och regelstyrda förhållningssätt. Detta skapar i sin tur otillfredsställelse i arbetssituationen för sköterskor med individuella försvarsmönster som inte passar med institutionens ångstdämpande strukturer.

I en utvärdering av psykosocial konsultation i förskolan (Carlberg, 1977) jämförs personalens arbetssituation i förskolan med sjuksköterskornas. Även om det finns skillnader, finns även likheter. Både arbetar såväl förskolans personal som sjukvårdspersonal med vårduppgifter och i förskolans arbete finns en rad faktorer som kan anses bidra till att höja ångestnivån hos personalen; arbete med barn, arbete med barn som far illa, arbete med grupp, arbete med individ i grupp, arbete med föräldrar (anhöriga).

Arbetet i skolan skiljer sig såväl från förskolan som sjukvården. Men även där finns sannolikt faktorer som bidrar till att höja ångestnivån hos lärare. På samma sätt som i förskolan har arbetet i skolan förändrats. Lärarnas ansvar för barnet har genom nya läroplaner vidgats till att inte bara gälla inlärning utan även fostran och personlighetsutveckling. Läraren har ålagts en helhetssyn på barnet som innebär ett hänsynstagande till barns olika förutsättningar. Ökad kunskap och medvetenhet om vad som påverkar lärandeprocesser och kunskapsutveckling innebär i sig ett ökat ansvar genom större medvetenhet om betydelsen av lärarens egen personlighet för att skapa lärande relationer. Barn i behov av särskilt stöd har integrerats i det normala skolarbetet dvs i lärarens vanliga arbetsuppgifter. Granström och Einarsson (1998) skriver i en rapport om utmaningar och provokationer i lärares vardagsarbete att skolan under senare år genomgått omfattande organisatoriska och innehållsmässiga förändringar. De hänvisar till tidigare undersökningar av skolöverstyrelsen som visat att lärare har ett stort engagemang i sitt yrke, sin arbetsmiljö och sina elever men menar samtidigt att "ett stort engagemang i yrket utesluter emellertid inte att man kan uppleva svårigheter och tillkortakommanden. Det är sannolikt tvärtom, ju större engagemanget är desto mer frustrerande kommer man att uppleva situationer som man inte till fullo kan behärska i vardagsarbetet (Granström & Einarsson, 1998, s 2).

Följande faktorer kan enligt Pålhagen (1987) bidra till att höja lärarpersonalens ångestnivå; lärarna konfronteras med barn från uppväxtmiljöer som i många fall skiljer sig från den egna; arbetet med skolbarn

aktualiserar lärarens egen skolgång och allt som är förknippat med den; lärarens ensamarbete gör det svårare att avhända sig sitt eget ansvar men underblåser också inställningen att ansvaret för elevers problem ligger hos denne själv eller hos dennes familj.

Skolans ångesthantering

Precis som sjuksköterskor och förskolepersonal värjer sig mot ångestskapande faktorer i sitt arbete, är det rimligt att anta att även lärare tar till försvar som splitting, projektion och introjektion för att hantera sin ångest. Att gamla sociala strukturer inte längre håller vittnar den aktuella debatten om lärares utsatthet i dagens skola (Frykman, 1998). I förskolan upplöstes genom Barnstugeutredningen sådana sociala strukturer som gjorde det möjligt att hålla ångesten i schack. Tidigare betraktades bl a yrket som ett kall. Strukturer som åldersindelade avdelningar, schemalagd arbetsdag, gruppinriktning och regler som styrde förhållningssättet till barnen som ett kollektiv, gjorde det möjligt att hålla känslomässig distans till barnen. Med Barnstugeutredningen (SOU 1972:26 och 27) sattes dessa ur spel genom förordande av ett dialogpedagogiskt arbetssätt, där samspelet mellan den vuxne och individen betonas som viktig för barns utveckling; åldersintegrerade barngrupper sk syskongrupper ersätter de åldersindelade; personalen organiseras i arbetslag. Utifrån ett rollteoretiskt perspektiv kan det som sker ses som ett förordande av en mer interaktionistisk och målstyrd rollsyn, som betonar såväl samspelets som samarbetets betydelse i organisationen.

Den utveckling som pågår i skolan idag har stora likheter med de förändringar som skedde i förskolan under 1980 -1990-talet. Exempelvis ifrågasätts skolans system med åldersindelade klasser, lektioner, raster, ämnes- och stadienriktning till förmån för årskurslösa grupperingar, arbetsenheter, projektarbete, individualisering. I den SOU-utredning om skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53) som görs i syfte att utreda frågan om åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan, anses den specialisering som växt fram inom skolan mellan olika befattningshavare, vara jämförbar med det rondsistem som tillämpas inom sjukvården. ”Rondsistemet innebär alltså en stark specialisering av arbetsuppgifterna: en befattningshavare tar temperaturen på alla patienter, en annan står för hjälp vid de sjukas personliga hygien osv” (ibid, s 675). Utredningen refererar till den statliga utredning (SOU 1962:4) enligt vilken arbetet inom sjukvården bör organiseras i lag eller grupper och ställer sig frågan om motsvarande

expertcentrering kontra en gruppcentrering är tillämpbar inom skolans område, där elevvårdspersonal som psykologer anses gå mot en ökad funktionsspecialisering och lärare mot en ökad fackspecialisering. Enligt utredningen bör lärararbetet inte tillåtas bli specialiserat till enbart inlärningsarbete, medan elevens personliga problem hänvisas till skolsocial personal. "Skälet härtill är främst att ett framgångsrikt inlärningsarbete fordrar en mycket god elevkänedom" (1974:53, s 676). Utredningen förordar en helhetssyn på undervisning som inkluderar kontaktarbete med barnen och arbetsenheten anses utgöra såväl en undervisnings- som elevvårdsenhet. På samma sätt som i förskolan innebär dessa förändringar en förändrad rollsyn, där inte bara innehållet i de anställdas befattningar förändras utan rollen som sådan. Rolltagandet kan inte ske utifrån direktiv som anges i en befattningsbeskrivning, utan blir beroende av organisationens uppgift och det som händer inom gruppen dvs gruppens samspel och dynamik.

Samtidigt som de ångestdämpande strukturerna i skolan är på väg att försvinna, blir uppgifterna i skolan alltmer ångestskapande. Rollerna förändras och läraren förutsätts ta ett större och vidgat ansvar för samtliga elever. Ansvaret för barn i behov av särskilt stöd har integrerats i lärarens vanliga arbete. Den nya läroplanen ställer krav på delaktighet, engagemang, hänsynstagande samt förmåga att samarbeta med kollegor i arbetslag och föräldrar i utvecklingssamtal. Detta skapar behov av nya ångestdämpande "sociala system" (Menzies, 1960), som kan tjäna samma syften som tidigare strukturer.

I förskolan kunde enligt Carlberg (1977) nya arbetsformer utvecklas så att de kom att fungera som nya säkerhetsventiler. Exempelvis gjorde arbetslagen det möjligt att hålla kvar föreställningarna om det oklara ansvaret. När barnen stannade kvar på en åldersintegrerad avdelning istället för att byta till en annan åldersindeldad avdelning, slutade personalen och sökte sig till nya förskolor eller andra avdelningar. Alternativt gjorde sig personalen utbytbar inom ett arbetslag genom att växla uppgifter enligt ett visst schema. Exempelvis bytte personalen bord vid matsituationen, alternerade vid "samlingar" och andra aktiviteter. Frågan är om och hur motsvarande strukturer byggs upp i skolans värld?

Fenomen som att både underskatta som överskatta sin betydelse, vilket av Menzies (1960) betraktades som ett sätt att hantera ångest, är sannolikt lika vanligt förekommande i skolan som i förskolan. Samtidigt som lärarna

ger bilden av att inte klara nuvarande arbetssituation anser de sig vara nedvärderade av andra och underbetalda som yrkesgrupp.

Ett annat fenomen som av Menzies (ibid) ansågs användas för att hantera ångest var "det oklara ansvaret". Arbetsenheter gör det möjligt att utveckla ett kollektivt ansvar och utvecklingssamtalen med föräldrar och elever ger även möjlighet att godtyckligt bolla ansvaret för barnet mellan hem och skola

Elevvårdskonferensen skapar också möjlighet att bolla ansvaret för eleven mellan olika yrkesgrupper inom skolan. Samtidigt ger det samtliga inblandade möjlighet att förlägga ansvaret till ett gemensamt ansvarsområde som innebär att det både är allas ansvar och ingens ansvar. Colnerud & Granström beskriver hur elevvårdskonferensen dessutom ger läraren möjlighet att i "ritualiserad form bekänna sina tillkortakommanden" vilket de jämför med den absolution som sker i samband med bikten, där prästen ger den bekännande avlösningen (Colnerud & Granström, 1993, s 81).

Enligt Pålhagen (1987) bidrar elevvårdens existens i sig till att reducera lärarpersonalens ångest på olika sätt. "Elevvården med dess speciella befattningshavare bringar reda i den upplevda oförenliga lärarrollen som kunskapsförmedlare och social fostrare". Misslyckas läraren med sin sociala uppgift, finns det "särskilda elevvårdare" som tar vid och därmed ges indirekt sanktion för uppfattningen att lärarens enda uppgift är att förmedla kunskaper (ibid, s 57).

Gurli Fyhr skriver i sin avhandling *Vårdinstitutioner söker handledning* (Fyhr, 1995), hur handledaren blir en del av institutionens försvarssystem genom att bli bärare av institutionens ångest. Enligt Fyhr kan handledaren med Winnicotts terminologi ses som ett övergångsobjekt genom att "metoder som institutionen lär sig i handledningen kommer att fungera som övergångsobjekt." Metoder blir därmed ett försvar och Fyhr skriver vidare att "hanterandet av metoder binder den ångest som känslan av inkompetens väcker och bär individen igenom övergången från känslor av inkompetens fram till känslor av kompetens" (ibid, s 56). På samma sätt kan användandet av psykologen, liksom annan tillgänglig elevvårdspersonal, sannolikt utgöra en del av den ångesthantering som läraren tillgriper när de får problem med en elev. Goldinger (1991) beskriver likheter mellan psykologens roll i skolsystemet och terapeutrollen. "Lärarna känner ofta vanmakt i undervisningssituationen, då elevernas beteende stör arbetet och lärarna inte längre kan använda de gamla korrektions-

åtgärderna” (ibid, s 10). På samma sätt som terapeuten skall psykologen stå som bärare av ångest, ”vad gäller terapeuten för klientens livsångest och för skolpsykologens den gruppångest, som skapas i skolsystemet på grund av oros- och otillräcklighetskänslor” (ibid, s 10). Detta rolltagande bygger på det som sker på ett mer omedvetet plan genom exempelvis projektiv identifikation och överföring.

Såväl Pålhagen (1987) som Colnerud och Granström (1993) beskriver hur svårigheter i undervisningssituationen avseende eleven, läraren eller relationen elev-lärare tenderar att hänföras till eleven. ”Denne är i behov av vård. På det sättet behöver inte läraren känna oro eller ångest inför att själv i sitt sätt att utöva yrket ha bidragit till elevernas svårigheter. Syftet kan alltså här sägas vara att befria läraren från en tänkbar anledning till att känna oro eller ångest” (Pålhagen, 1987, s 57). Granström konstaterar, efter att ha följt elevvårdskonferenser vid ett antal skolor: ”I samtliga fall, utom i ett definieras problemet som en egenskap eller ett beteende hos eleven” (Colnerud & Granström, 1993, s 74).

Lärares benägenhet att förklara barns beteenden utifrån psykologiska eller psykosociala orsaksmodeller (det sociala arvet) beskrivs även av Emsheimer (1993). I samband med en undersökning om synen på elevvårdsproblem uttalar sig några lärare på följande sätt: ”Orsaken till elevvårdsproblemen är fullständigt osannolika hemförhållanden och barn-domsupplevelser för barnen i skolan” (ibid, s 73). Med Menzies teorier skulle detta fenomen kunna ses som ett försvarsmönster inom ramen för skolans kultur. Pålhagen menar t ex att eventuella allmänna missförhållanden i skolan externaliseras, dvs förläggs utanför de egna gränserna. Orsaken till att skolan inte lyckas med alla sina uppgifter står att finna hos eleverna, hos familjerna, hos politikerna, i ekonomin eller någon annanstans utanför det egna systemet (Pålhagen, 1987).

Barn som hotar systemets gränser

I denna studie fokuseras på skolpsykologens roll i de fall läraren ber om hjälp angående ett barn, som försatt honom eller henne i ett yrkesmässigt dilemma. Frågan är vilka barn, som väcker ångest i skolan. Med ett systemteoretiskt perspektiv borde det vara de elever som hotar systemets möjligheter att ta sig an och fullgöra sin primära uppgift dvs barnets eget lärande. De barn, som betar sig icke-lärande och/eller stör läraren i sin yrkesutövning hotar systemets gränser. Arvidsson skriver i sin avhandling. ”När man läser i gamla skolförordningar kan man dra den slutsatsen att en

för skolan problematisk elev är en som på grund av intellektuella eller beteendestörningar stör undervisningen” (Arvidsson, 1995, s 13).

Granström och Einarsson (1998) hänvisar till olika studier där lärare från olika delar av världen ombetts beskriva sådana elevbeteenden som bekymrade dem mest i undervisningen. Lärarna angav då elever som inte var motiverade och där man inte lyckades skapa motivation för skolarbetet, elever som pratar rakt ut i luften, hindrar andra elever från att arbeta. Själva fann de liknande resultat från sin studie. Elever som pratar (utan anledning) visar ouppmärksamhet och olydnad, gör annat än de blivit tillsagda eller stör sina kamrater upplevs som provocerande för arbetet. ”Sådana elevbeteenden som innebär att lärarens traditionella roll som utlärare, undervisare och kunskapsförmedlare blir attackerad när eleverna sysslar med andra saker än de läraren anvisat. Detta sker när eleverna inte lever upp till en traditionell elevroll” (Granström & Einarsson, 1998, s 4). Vid en kartläggning av elever i skolsvårigheter (Artberg & Guvå, 1996) visar intervjuer med lärare och rektorer att barn som anges som problem är barn som inte beter sig som elever förväntas göra, utan istället beter sig icke-lärande/icke kunskapsinhämtande.

Eftersom elevens lärande är skolans huvudsakliga uppgift i dag, blir ett icke-lärande beteende det som hotar skolan som målstyrd organisation. Tidigare urvalsförfarande medgav att barn som ansågs skolomogna eller i behov av särskild undervisning kunde erhålla skoluppskov eller särskild undervisning. Enligt nu gällande läroplan (Lpo 94) skall alla barn integreras i den vanliga undervisningen som har till uppgift att utgå från varje barns förutsättningar och behov. Alla barn betraktas som lika särskilda. Undantag från regeln är enligt skollagen de barn som bedöms inte kunna uppnå grundskolans kunskapsmål på grund av utvecklingsstörning eller andra begåvningsmässiga funktionshinder orsakade av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller autismliknande tillstånd.

Vilka elever som uppfattas som problem blir således beroende av hur skolans uppdrag utformas och tolkas. Olika skolförordningar ger elever med svårigheter olika benämningar (Arvidsson, 1995). När skolan såg det som sin uppgift att förmedla kunskaper handlade det om barn som inte kunde tillgodogöra sig skolans undervisning. Med nya läroplaner baserade på en annan människosyn och därmed sammanhängande kunskapssyn utgör inte bara de svagbegåvade barnen, utan även de barn, som trots begåvningsmässiga resurser inte beter sig lärande, ett hot mot skolan som

kulturbärande kunskapssystem. Genom den förändring av skolans innehåll som skedde i samband med införandet av grundskolan (Lgr 62) förstärks även skolans fostrande uppgift. Uppdelningen mellan fostran och bildning ifrågasätts redan av 1946 års skolkommision (SOU 1946:31) som menar att skolan skall ta hand om hela barnet och att hemmet måste komplettera och stödja skolan i dess verksamhet. Därigenom blir även samarbetet med föräldrarna en angelägenhet för skolan, vilket betonas i senare läroplansarbeten. Adelswärd, Evaldsson & Reimers (1997) påtalar att skolans ansvar för elevernas sociala fostran och utveckling tydliggörs på 1960-talet. ”All undervisning innebär ju i realiteten en påverkan på personligheten, antingen vi medvetet åsyftar det eller ej” (SOU: 1961:30, s 150).

Birnik (1998) har utifrån studier av hur lärare-elevrelationen beskrivs i statliga styrdokument gjort följande analys. I Lgr 62 beskrivs lärarens och elevens relation utifrån elevens personliga och kunskapsmässiga utveckling. Skolan skall ge individuell fostran. Med den andra läroplanen för grundskolan, Lgr 69, poängteras lärarens uppgift att stimulera såväl elevens tankeförmåga som känslö- och viljeliv dvs barnets allsidiga utveckling. I Lgr 80 betonas att barn är olika när de kommer till skolan och att skolan (läraren) inte bör sträva efter att göra dem lika. ”I samtliga läroplaner och läroplansförslag framhävs betydelsen av elevens och lärarens möte, även om detta beskrivs på lite olika sätt. En av uppmaningarna till läraren i läroplanen är att bygga en bärande relation till eleven” (ibid, s 32).

Skolans uppgifter har förändrats och förutom bildning har uppdraget även kommit att innefatta fostran (demokratisk samhällsfostran) och personlighetsutveckling. Därmed blir inte enbart barn med inlärnings-svårigheter ett problem för skolan utan även de barn som inte låter sig fostras eller utvecklas i enlighet med den nya läroplanens intentioner. Läroplanen ställer inte bara nya krav på läraren utan även på elevernas och deras vårdnadstagares förmåga till samarbete med läraren.

Vid den typ av störningar som relateras till problem med enskilda skolbarn vänder sig exempelvis läraren till psykologen för att få hjälp. Frågan är vilken funktion psykologen får i detta sammanhang? Med ett systemteoretiskt perspektiv handlar det inte bara om den enskilde elevens problem utan även om skolans möjlighet att överleva som system beroende på hur den gränsproblematik som arbetet med barn som ”stör” ger upphov till och hanteras.

Psykologen som organisationens gränsvakt

I sin tidigare funktion beskrivs ofta psykologen som en grindvakt (Börjesson, 1997). I den strukturella rollen dvs befattningen som skolpsykolog, ingick ursprungligen uppgiften att göra olika urval och därmed säkra systemets gränser genom att skapa förutsättningar för såväl skolan som institution, enskilda elevers behov av särskild undervisning som andra elevers möjlighet till vanlig undervisning. Genom att ge barn som inte ansågs skolmogna, skoluppskov eller undervisning som var speciellt anpassad för deras behov, löstes dilemmat, för allas bästa! Att genom psykologiska test göra dessa urval ansågs på den tiden inte som något som missgynnade den enskilde individen. Tvärtom betraktades det som en unik möjlighet att kunna erbjuda dessa elever en skraddarsydd undervisning. Börjesson (1997) menar att argumentationen kring särskiljande och integrering är sig lik över en lång historisk period. Skolans aktörer har, enligt honom, under hela vårt sekel definierat särskilda arrangemang som en förmån, oavsett om det handlat om anstaltsvistelser, obskliniker eller särskilda studiegrupper. Det har emellertid varit svårt för skolan att övertyga föräldrar och elever själva om detta. Samtidigt tycker han sig märka en viktig förändring när det gäller föräldraföreningars syn på vad som bör göras för barn med DAMP och liknande diagnoser. Enligt honom finns det idag flera aktörer som drar åt det särskiljande och diagnostiserande hållet för att få extra resurser till skolan och barnen. Kan man, frågar Börjesson, utifrån denna nutidshistoriska trend, säga att integreringssträvandena nått sin bortre parentes?

I och med att barn med förväntade skolsvårigheter tidigare skildes ur från den vanliga undervisningen, minskade riskerna för uppkomst av den ångestskapande problematik som dessa barn ansågs ge upphov till för vanliga lärare och vanliga barn. Med den inkludering av barn med svårigheter, som skolans ideologiska ”arkitekter” verkat för, har behovet av den gränshantering som skolpsykologen tidigare svarade för genom sina urval, minskat. Däremot har det hot, som dessa barn uppfattas utgöra mot skolan, inte försvunnit, utan enbart förflyttats in i systemet och frågan kvarstår. Hur skall skolan säkra sin uppgift gentemot såväl dessa barn, för vilka man enligt läroplanen har ett särskilt ansvar, samtidigt som övriga barn garanteras den undervisning de, enligt samma läroplan, har rätt till? Frågan i detta sammanhang är om och hur psykologen används i syfte att balansera och reducera den ångest som uppkommer i systemet.

Psykologens roll har förändrats i den meningen att de strukturella rollerna spelat ut sin roll. I skolan som målstyrd, decentraliserad organisation förutsätts personalen inte "sitta" på befattningar där var och en har sin stol och sitt bord. Istället utgår denna organisationsprincip från rörliga interaktionistiska systemroller, där samspelet mellan olika funktioner möjliggör organisationens uppgiftstagande (jfr fotbollslaget). Frågan är då vilken funktion skolpsykologens låter sig tilldelas i detta dynamiska lagspel i de fall ett barn av olika anledningar, hotar systemets gränser eller uppfattas som ett hot mot dess uppgiftssystem. Denna fråga är utgångspunkten för den empiriska undersökning som kommer att presenteras senare.

Kapitel 5

METOD

Val av forskningsansats utifrån forskningsfrågan

Enligt Nörretranders (1993) har all forskning som sin uppgift att ordna verkligheten för att förstå världen. Men synen på vad som är ordning och hur denna skapas, skiljer sig mellan olika forskningsparadigm. Ordning innebär att skapa mening, men alltför ordnade data kan på samma sätt som oordnade data bli meningslösa. Frågan är hur man som forskare fångar den komplexitet som varken är den ordning som snabbt blir trivial, eller den oordning som endast förblir ett ointressant kaos och genom att se mönster i det komplexa även skapar mening. Valet av forskningsmetod blir härvid ett viktigt moment i forskningen, som bör göras utifrån frågan vad som är mest ändamålsenligt för att få svar på de frågor som ställs. Forskningsfrågan blir därmed av central betydelse i all forskning och den första frågan som bör ställas i en undersökning är enligt bl a Giarelli och Chamblis (1995) ”Vad är frågan?”. Den filosofiska vetenskapens uppgift anses vara att formulera de icke ställda frågorna. ”Inquiry is the exploration of questions (or queries) that arise and take particular shape *in* a situation (ibid, s 32). Detta moment (question-making) måste föregå valet av metod. I denna studie fanns från början ingen preciserad forskningsfråga utan en del av undersökningen har

handlat om att "hitta" den specifika fråga, som gör det möjligt välja metod och därmed påbörja det fortsatta utforskandet. Därav den relativt sett långa introduktion som föregår presentationen av den empiriska delen av undersökningen och dess resultat.

I val av ansats görs vanligtvis en åtskillnad mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder, något som alltfler forskare vänder sig emot. Bl a Allwood (1997, 1999) som menar att forskningsuppgiften skall styra metodvalet liksom Hallberg (1997) som menar att det är forskningsproblemets karaktär. Valet av metod blir liksom frågeformuleringen en del av undersökningen utifrån frågan med vilka metoder det går att besvara de frågor som formulerats – om det är möjligt att ta sig an dessa frågor med en induktiv eller deduktiv ansats, kvalitativ eller kvantitativ metod. Vanligtvis likställs en induktiv ansats med en kvalitativ metodik och den deduktiva ansatsen med en kvantitativ inriktning. Även om det sannolikt finns samband mellan dessa aspekter är de inte givna. I all forskning systematiseras kunskap om olika fenomen, vilket kan ligga till grund för ny forskning, Således måste även kvalitativ forskning kunna göras utifrån en deduktiv ansats, vilket är fallet när forskaren utgår från problemställningar baserade på befintliga teorier, men väljer en kvalitativ metod vid insamling och bearbetning av data. Om forskningsområdet inte tidigare är vetenskapligt belyst och därmed inte kartlagt är däremot en induktiv ansats nödvändig.

Enligt Allwood (1997) kan åtskillnaden mellan en kvalitativ och kvantitativ ansats göras utifrån ett flertal utgångspunkter, exempelvis;

- typ av fenomen som studeras
- typ av datainsamlingsmetod
- typ av dataanalys

Detta innebär att forskaren bl.a. måste klargöra vad slags fenomen som är i fokus för forskningen; om det är kvalitativa aspekter eller kvantitativa aspekter av detta fenomen som undersöks; om det är en aspekt som är möjlig att operationalisera och/eller kvantifiera och därmed möjlig att undersöka med en kvantitativ metod, eller om det är en kvalitativ aspekt som kräver en kvalitativ forskningsansats. Vidare måste forskaren fråga sig om det går att undersöka detta fenomen i sig eller om det är en kontextberoende företeelse, som måste studeras i sitt sammanhang. Dessutom måste syftet klargöras. Handlar det om att påvisa samband mellan oberoende - beroende variabler dvs en hypotesprövande undersökning eller

är avsikten att upptäcka (kartlägga) mönster som kan skapa förståelse för samband mellan del(ar) och helhet eller är det forskarens avsikt skapa nya teorier, som ger möjlighet att förstå och förklara.

En kvalitativ forskningsansats syftar till att utforska kvalitativa fenomen som exempelvis egenskaper. Gemensamt för kvalitativa metoder är dess betoning av kontextens betydelse för tolkning av data. Mänskliga fenomen anses inte kunna förstås som isolerade företeelser utan endast i de sammanhang de uppstår (Sherman & Webb, 1995). Därför tar kvalitativ forskning sin utgångspunkt i naturliga situationer och istället för enkelhet utgår den från komplexiteten. Roltagande kan antas vara ett fenomen med hög grad av komplexitet som med fördel studeras med en kvalitativ ansats.

Val av grounded theory som kvalitativ metod

Val av metod handlar inte bara om att välja mellan en kvantitativ eller kvalitativ ansats. Även om forskaren utgår från kvalitativa aspekter i sin forskning finns det olika metoder att tillgå inom denna tradition och frågan är vad som styr (bör styra) detta val. På samma sätt som att det är självklart att inte mäta vikter med måttband, borde det vara lika självklart att välja kvalitativ metod utifrån frågan om vilka redskap forskaren är beroende av för att utforska ett visst problemområde. Valet av metod skapar i sig såväl möjligheter som begränsningar vad gäller vilka aspekter av ett fenomen som går att utforska samt studiens mål. Enligt Hallberg (1998) kan exempelvis forskaren beskriva och förstå mänskliga fenomen, dess essens eller kärna med en *fenomenologisk* metod, medan *fenomenografin* gör det möjligt att beskriva människors kvalitativt skilda uppfattningar av fenomen i omvärlden. *Grounded theory* ser hon som en metod som syftar till att skapa teoretiska begrepp som förklarar sociala fenomen och processer.

I mitt fall var en induktiv och kvalitativ ansats nödvändig av flera skäl. Bl a fanns ingen befintlig teori att utgå från. Dessutom är problemområdet av den karaktären att den inte kan undersökas med kvantitativa metoder. Valet av grounded theory gjordes utifrån dess inriktning på studier av *sociala processer och sociala fenomen*. Exempelvis beskriver Stern (1980) hur man med hjälp av grounded theory kan *upptäcka och studera* sociala processer av relevans inom ett välbekant (familiar) problemområde. Glaser och Strauss (1968) studerade döendet som en sådan process och identifierade därmed ett fenomen som de benämnde "open and closed

awareness contexts”, något som inte tidigare hade uppmärksammats i detta sammanhang. Även om patienter var medvetna om att de var döende, var det inte tillåtet att tala om det. Att bli medveten om denna outtalade regel gjorde det möjligt för såväl patienter som personal och anhöriga att börja kommunicera om döden, vilket tidigare hade varit tabubelagt (Stern, 1980). Ett annat exempel är en studie av Fagerhaugh och Strauss från 1977 (Stern, 1980) där det visar sig att sjukvårdspersonalens bedömning av patienters smärta bygger på egna värderingar och inte patientens lidande.

Med grounded theory blir det möjligt att gå ut i ett utforskat problemområde utan någon klar frågeställning. Enligt Glaser (1992) skall forskaren utifrån detta förutsättningslösa perspektiv upptäcka något av relevans, som sedan utforskas vidare. I denna studie framträder under de första intervjuerna *rolltagandet* som en sådan social process. Grounded theory gör det möjligt att studera detta rolltagande som en social handling och ge den en *innebörd* utifrån ett aktörsperspektiv. ”The notion of discovery, so fundamental to grounded theory, includes discovering first the world as seen through the eyes of the participants and then the basic social processes or structures that organize that world” (Hutchinson, 1995, s 124).

Grounded theory på forskningskartan

Grounded theory grundades under 1960-talet, dvs under den revolutionära period där hela världsordningen var ifrågasatt och under omprövning. Idag är det svårt att sätta metoden på en rådande forskningskarta och riktigt klargöra inom vilket paradigm den hör hemma. Som kvalitativ metod skiljer den sig från en traditionell positivistisk forskningstradition och betraktas av vissa forskare som en interpretativ metod (Grbich, 1999; Lowenberg, 1993) samtidigt som den inte anses vara en tolkande metod i fenomenologisk eller hermeneutisk mening (Lowenberg, 1993).

På samma sätt som den symboliska interaktionismen, har grounded theory kritiserats av såväl fenomenologiska som positivistiska företrädare. Metodens grundare, Anselm Strauss och Barney Glaser, kom själva från två helt skilda riktningar. Strauss kom från Chicagoskolan och var som elev till Blumer influerad av den symboliska interaktionismen och den amerikanska pragmatismens idéer medan Glaser hade sina rötter i den statistiska analysmetoden. I mötet mellan dessa olika traditioner skapas grounded theory som en induktiv upptäckande metod. Båda har sedan gått vidare och

fortsatt att utveckla metoden i skilda riktningar - Glaser mot en alltmer induktiv ansats och Strauss mot en alltmer konstruktivistisk inriktning.

För att förstå metoden krävs enligt Annells (1996) medvetenhet om metodens ontologi (antaganden om hur verkligheten är beskaffad), epistemologi (kunskapsteori) och metodiska perspektiv utifrån den symboliska interaktionismens grundbultar (underpinnings) samt inom vilket forskningsparadigm den har sin hemvist. Då grounded theory är svårplacerad som forskningsansats, finns risk att metoden används som en kvalitativ ansats på en deskriptiv nivå, vilket enligt Glaser inte gör det möjligt att generera ny teoretisk kunskap om sociala processer och sociala fenomen. Guba & Lincoln (1994) menar att såväl kvalitativa som kvantitativa ansatser kan användas utifrån helt olika utgångspunkter. Därför anses frågan om metod vara underordnad frågan om paradigm enligt följande indelning; positivistisk; postpositivistisk; kritisk teori och konstruktivism, utifrån frågor om ontologi och epistemologi. Grounded theory ser de som en postpositivistisk metod utifrån denna analys, vilket Annells (1996) argumenterar mot. Hon menar att den har sitt ursprung där men kommit att utvecklas i en mer konstruktivistisk riktning.

Tillämpning av grounded theory.

Trots de till synes detaljerade och mekaniska metodanvisningar, som Glaser och Strauss föreskriver är det svårt att omsätta principerna i praktiken. Metoden är komplex och framförallt tidskrävande på gränsen till omöjlig att tidsplanera, då processen inte går att forcera om resultaten skall tillåtas framträda ur empirin och inte genom en sortering av data i en av forskaren förutbestämd begreppsapparat eller befintlig teoretisk modell. Att välja grounded theory bygger i mitt fall inte på ett ställningstagande för metoden. Tanken är att pröva om den är möjlig att använda inom psykologisk forskning för att studera psykologiska processer på en social arena, där det är mer vanligt att använda kvalitativa metoder inom den hermeneutiska forskningstraditionen eller en fenomenologisk alternativt en fenomenografisk ansats.

De skäl som talar för grounded theory som metod i denna studie är bl a att problemområdet är relativt outforskat. Detta innebär att det inte finns tillräckligt mycket kunskap för att grunda hypoteser eller frågeställningar utifrån befintliga teorier. De frågeställningar som genererats baseras på egen och andras praxis och därför är en induktiv ansats given. Som praktiker inom förskola och barnomsorg, d.v.s. närbesläktade områden till

mitt forskningsområde är jag som forskare även belastad av såväl egna som andras föreställningar om skolpsykologiskt arbete. Detta motiverar valet av en kvalitativ metod som tvingar forskaren att såväl medvetandegöra som undersöka huruvida förförståelsen har förankring i empirin. Grounded theory, med rötter i den symboliska interaktionismen, utgår från att forskaren inte är "vit" utan en social varelse som deltar i skapandet av sociala processer. Av den anledningen anses även tidigare erfarenheter kunna utgöra data. "Tolkningen av data sker utifrån forskarens tidigare erfarenheter och kunskap d.v.s. forskarens förförståelse eller förståelsehorisont" (Hallberg, 1998, s 3). Däremot är det viktigt att närma sig forskningsfrågan så förutsättningslöst som möjligt och ha förmåga att reflektera även över det som är välbekant som något exotiskt. Om forskaren ges möjlighet att skapa nödvändig distans till sitt forskningsområde, anses kunskap om det verksamhetsfält som studeras även vara av värde vid exempelvis intervjuer. Intervjupersoner kan uppleva att forskaren har förmåga att såväl ställa frågor som förstå svaren på ett annat sätt än en icke initierad person. I mitt fall är jag som psykolog med mångårig erfarenhet av konsultarbete inom förskola och barnomsorg, samt erfarenhet av utbildning och handledning av skolpsykologer i konsultativt arbetssätt, införstådd med en del av det skolpsykologiska arbetsfältet. Däremot har jag ingen egen erfarenhet av skolpsykologiskt arbete i en medarbetarroll.

Grounded theory som abduktiv metod

Grounded theory är en metod som till skillnad från traditionella deduktiva metoder såväl grundar som prövar sina antaganden i empirin. Metoden anses därmed förena en induktiv och deduktiv ansats till en abduktiv slutledningsform, introducerad av Pierce (Stefansen, 1982). I motsats till induktion och deduktion möjliggör abduktion ny kunskap och inte bara omformulerad kunskap genom att ett överraskande förhållande, en anomali, förklaras av vissa antaganden (fiskliknande lämningar i form av fossiler, som hittas på land långt från vatten kan exempelvis förklaras av antagandet att havet en gång sköljt över detta landområde). Enligt Alvesson & Sköldberg (1994) torde abduktion vara den metod som i realiteten används vid många fallstudiebaserade undersökningar. Ett enskilt fall tolkas med ett hypotetiskt övergripande mönster som om det vore riktigt, förklarar fallet ifråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas genom nya iakttagelser. Metoden kombinerar inte bara induktion och deduktion utan tillför också nya moment. Abduktionen går ut på "att med utnyttjande av existerande

kunskap och referensramar finna teoretiska mönster eller djupstrukturer som, om de vore giltiga skulle begripliggöra de empiriskt deduktiva mönster eller ytstrukturer vilka påträffats. Därigenom vågar den ta språnget från empiri till teori (ibid, s 44). Dessa språng har likheter med det Starrin m fl (1991) beskriver som tankehopps i grounded theory.

Till skillnad från andra kvalitativa metoder syftar grounded theory inte bara till förståelse utan de upptäckter som görs skall även ligga till grund för nya teoretiska modeller. Den betraktas vanligtvis som en empirinära metod (Alvesson & Skoldberg, 1994; Starrin, 1991) men i senare skrifter har metodens grundare Strauss (Strauss & Corbin, 1990) och Glaser (1978), trots meningsskiljaktigheter ifråga om metodens utveckling i övrigt, framhållit vikten av teoretisk förmåga (teoretisk sensitivitet) för att lyfta ett empiriskt material till en teoretisk nivå. Metoden bör därför även kunna betraktas som en teorinära metod. Till skillnad från andra teoribaserade metoder utgår den dock inte från befintliga teorier (Glaser & Strauss, 1967). Istället integreras teoretiska aspekter, som visar sig ha relevans för byggande av nya teorier på empirisk grund, genom att empirin visar vägen till teorin och inte tvärtom. En av anledningarna till att Barney Glaser och Anselm Strauss lanserade denna som de valde att kalla upptäckens väg, i motsats till bevisets väg inom forskningen, var att forskningsresultat inte alltid kunde förklaras av de teorier som fanns tillgängliga. De ansåg sig ha läst alltför många undersökningar som efter en gedigen empirisk undersökning avslutas med en löst sittande slutledning hämtad från en "grand theory". Istället borde resultaten få tala för sig själva och utgöra grunden för en mindre omfattande, men empiriskt grundad teori (Glaser & Strauss, 1967).

I och med att grounded theory betraktas som en empirinära metod är risken stor att den även anses vara teorilös utifrån den innebörd teori har i traditionell forskning, där såväl val av frågeställningar, antaganden och hypoteser formuleras på teoretisk grund istället för att som i grounded theory genereras utifrån empirin. Frågan är om även teoribegreppet får en annan innebörd i grounded theory utifrån den symboliska interaktionismens idéer, än den har inom den traditionella deduktiva forskningstraditionen. I grounded theory blir teorin en tankekonstruktion eller tankemodell som gör det möjligt att få ihop empiriska data till meningsfulla teoretiska konstruktioner.

När Glaser & Strauss vände sig mot en rådande deduktiv forskningstradition, där antaganden antingen grundades utifrån befintliga teorier eller

forskningsresultaten förklarades i ljuset av dessa, såg de grounded theory som en möjlighet att upptäcka nya teorier. Strauss har dock tillsammans med Corbin (1986) utvecklat metoden mot en mer konstruktivistisk inriktning, vilket Glaser (1992) riktat stark kritik mot, då han anser detta leda till att data med våld tvingas in i kategorier genom det kodningsparadigm som dessa förespråkar. Istället måste forskaren ge möjlighet för teorin att framträda ur data genom kodning och komparation utifrån frågan om vad som händer i data dvs vilka sociala processer som går att upptäcka i de utsagor som kodas. Samtidigt menar även Glaser att forskaren måste ta till teoretiska verktyg som exempelvis teoretiska kodfamiljer för att hitta samband mellan de koder som genereras. Frågan är om det behöver råda ett motsatsförhållande mellan dessa inriktningar eller om grounded theory gör det möjligt att såväl upptäcka sociala fenomen som att konstruera teorier som kan bidra till att förklara dessa. När Kvale (1997) gör sin distinktion mellan forskaren som malmletare och resenär, skulle forskaren med ett grounded theory perspektiv kunna ses som en upptäcktsresande, som upptäcker ett fenomen, som inte är förutbestämt och därför inte heller definierat. Forskaren blir med hjälp av grounded theory dessutom en teorikonstruktör eftersom uppgiften inte bara är att göra en upptäckt utan även att konstruera en teori med vars hjälp det går att förstå och förklara de fenomen som upptäcks.

Forskningsprocessen i grounded theory

Grounded theory kan användas som en analysmetod, möjlig att kombinera med andra kvalitativa metoder, exempelvis *etnografisk metod* och *life story* (Bron-Wojciechowska, 1992). Glaser och Strauss såg dock metoden som en ansats som inkluderar hela forskningsprocessen och valet av grounded theory får konsekvenser för forskningsprocessen i sig, då den inte följer en lineär, förutsägbar väg. Den brukar beskrivas som en cirkulär process, där såväl problemformulering som insamling och urval samt bearbetning och analys av data sker som en kontinuerlig spiralliknande process på allt högre nivåer. Enligt Glaser (1992) påbörjas exempelvis inte forskningen av en specifik forskningsfråga, dvs ett definierat problem, utan forskaren ger sig in i ett område för att se vilka fenomen eller processer som finns att upptäcka. Av vissa forskare (Stern, 1980) har arbetsprocessen beskrivits som en flerdimensionell matris, där forskaren inte enbart rör sig cirkulärt framåt genom att gå från en fas till en annan i en viss turordning. Arbetet anses istället pågå på olika nivåer samtidigt, för att med jämna mellanrum

lyftas upp. Med ett dialektiskt synsätt kan det beskrivas som en process där en fas övergår i en annan genom de kvalitativa språng som sker vid vissa viktiga upptäckter. Genom upptäckten sker ett genombrott i forskningsprocessen, som leder arbetet såväl framåt som uppåt in i ett nytt skede.

För att förstå mellan vilka "rutor" i matrisen forskaren rör sig är det dock nödvändigt att beskriva dessa olika steg och de verktyg forskaren använder sig av i grounded theory.

Kodning och komparation som arbetsinstrument

I grounded theory *kodas* empiriskt material med avseende på sociala fenomen och sociala processer. Kodningen innebär att materialet teoretiseras (conceptualiseras) på olika teoretiska nivåer. Indikatorer som utgörs av utsagor (ett ord, ett uttryck, mening eller grupp av meningar) ger underlag för att bilda begrepp. Koden blir den symbol som ger idéer om hur data kan ordnas utifrån olika aspekter. Kodningen har därmed likheter med den begreppsbildning som sker vid språkutveckling. Genom att urskilja ett "drag" i eller en aspekt av ett objekt, kan man även urskilja detta drag hos andra objekt och därmed göra generaliseringar utifrån vilka man kan abstrahera vad som karaktäriserar denna typ av objekt (Berg, 1977). För att kunna göra detta på ett systematiskt sätt, måste dock individen veta, vad som är att betrakta som väsentliga drag hos föremål, dvs efter vilka kriterier man ska gå när föremålen väljs ut. Under forskningsprocessen blir forskaren alltmer medveten om dessa kriterier, vilket gör att även kodningen ändrar karaktär under forskningens gång (Guvå & Hylander, 1998).

Kodningen innebär att forskaren ställer frågor till sitt material: Vad säger dessa data om det som skall studeras? Vilken händelse indikerar denna utsaga dvs vad händer i data, vad uttrycker de? (Glaser, 1978; Starrin, 1991) Avsikten är att få fram data som säger något om sociala fenomen och sociala processer. Genom kodningen distanserar sig forskaren från empirin genom att abstrahera och därmed lyfta data till en mer teoretisk nivå. Kodningen innebär att forskaren får *idéer* om hur materialet kan ordnas. Starrin (1991) understryker att syftet inte är att organisera en mängd data utan en mängd *idéer* genererade från dessa data. I den jämförande analysen prövas sedan denna ordning genom att forskaren går tillbaka till empirin och jämför dessa med den kodnyckel som kontinuerligt växer fram. På så sätt revideras såväl kodningen av data som kodnyckeln kontinuerligt i en ömsesidigt verifierande process. Forskaren får därmed

även svar på frågan om den teoretiska bearbetning som gjorts har stöd i empirin. Som forskare pendlar man mellan kodning och jämförande analys i en process, där det ibland kan vara svårt att urskilja vad som är vad.

Kodningen är ett sätt att gå in i data och utifrån detta inkännande försöka ge det en innebörd. Varje utsaga betraktas för sig till skillnad från forskning där forskaren har ett antal förutbestämda kategorier, till vilka utsagorna skall hänföras. Koden skapas i mötet med utsagan och med varje ny kod sker en *komparation*, vilket innebär att utsagan jämförs med hur tidigare utsagor kodats utifrån frågeställningen om denna utsaga kan ges (har) en liknande innebörd som andra tidigare kodade utsagor eller skall ges en helt annan innebörd och därmed en annan kod.

Svårigheten i kvalitativ forskning är bl a att tänka och formulera sig kvalitativt genom att exempelvis ge utsagor en språklig dräkt som anger dess kvalitativa innehåll. Som grounded theoryforskare upplever man ofta språkets begränsningar när det gäller att sätta ord på kvalitativa aspekter av ett fenomen. Det är svårt hitta den kod som fångar in och ger en utsaga en rättvisande innebörd motsvarande de sk tjocka beskrivningar som beskrivs inom kulturanthropologin och etnografin (Christensson, 1991; Geertz, 1991). Kodningen förutsätter ett språk av det slag som exempelvis finns inom poesin utan att det vetenskapliga värdet går förlorat. Samtidigt som det handlar om forskarens tolkning och därmed blir subjektivt färgat, skall det ha ett förklaringsvärde för andra än forskaren dvs vara av intersubjektiv karaktär. (Jämför med vinprovare som utvecklat ett gemensamt språk, vilket gör det möjligt att kommunicera resultat, under förutsättning att det finns kunskap om såväl gällande kriterier som nomenklatur). För min del har det även handlat om att upptäcka metoden och förstå kodningens innebörd och därmed utveckla känsligheten för att kunna koda *processer* i data (jfr Glaser och Strauss som studerar "dying" och inte döende patienter).

Glaser varnar för att använda kodning som beskrivande sortering och avråder forskare från att använda sig av redan befintliga begrepp. Risker är att kvalitativa kategorier endast ersätter kvantitativa och att forskaren som pricken över i avslutar det hela med att göra en statistisk bearbetning av denna kvalitativa kategorisering (Guvå, 1999b). Bland vissa forskare ses grounded theory som en interpretativ metod (Lowenberg, 1993) och kodningen, ger som jag ser det förutsättningar för det spel som uppstår mellan texten och forskaren och som, enligt Gadamer (1997), kännetecknar den hermeneutiska tolkningsprocessen. Kodningen innebär att forskaren

ställer frågor till sitt material om vad en utsaga säger om det fenomen som studeras. Därigenom finns förutsättningar att upprätta den ordning som möjliggör den spelrörelse, som när den skapats går fram och åter av sig själv. En av grounded theory-metodens förespråkare Phyllis N. Stern (1994) skriver i en artikel *Eroding Grounded Theory*, om vikten av att inte forcera en text utan istället låta texten tala. Hon beskriver bl a hur en av hennes studenter upplever det som händer när teorin börjar komma som något magiskt. "The process of discovery remained a mystery. She could not see the interpretative steps involved in the process of analyses" (ibid, s 217). Stern menar att detta uppstår om man inte attackerar sina data i syfte att få kontroll över dem utan istället arbetar *med* dem.

Att låta data tala menar Glaser (1992) vara en nödvändig förutsättning för att såväl begrepp som teoretiska koder skall ges möjlighet att framträda under de olika kodningsstegen där forskaren i tur och ordning kodar fram indikatorer på fenomen, begrepp, mönster och slutligen den kärnvariabel eller kärnprocess som kan ligga till grund för en teoretisk modell.

Arbetsprocessen i grounded theory

Som redan nämnts följer inte grounded theory den vanliga arbetsordningen i forskning, utan processen kan bäst beskrivas som en cirkulär spiral-liknande rörelse där forskningsfrågan vässas, nya teoretiska urval görs, koder och analyseras i en successivt framåtskridande process. Stegen i denna process beskrivs på olika sätt av olika forskare. Även metodens grundare, Glaser och Strauss tycks arbeta enligt olika strategier. Glaser (1978) delar upp kodningsprocessen i *substantive coding* och *teoretisk kodning*. Strauss & Corbin beskriver arbetsprocessen från *öppen kodning* till *sk axial kodning* samt *selektiv kodning*. Istället för att fastna i någon slags strävan att följa den enda rätta vägen, har jag valt att beskriva de olika stegen utifrån hur de utvecklats i min egen forskning dvs i egen praxis. Under forskningen har jag och en forskarkollega även försökt att beskriva hur denna arbetsordning såväl vuxit fram som tillämpats i våra respektive studier (Guvå & Hylander, 1998).

Enligt Hallberg (1998) beskrevs metoden ursprungligen av Glaser & Strauss som riktlinjer för forskning. Om processen betraktas som en sökordning eller sökväg med syftet är att få fram en kärnvariabel, som kan ligga till grund för en teori, kan de olika stegen istället för att enbart benämnas utifrån sin "form", också förstås utifrån sitt syfte – dvs vad som skall upptäckas i de olika kodningsstegen. Arbetsprocessen i denna studie

beskrivs enligt denna ordning. Under den öppna kodningen kodas för indikatorer på de fenomen, som skall utforskas. Därefter kodas för relevanta begrepp som kan ligga till grund för en mönstersökande kodning som slutligen övergår i en selektiv kodning kring en kärnvariabel utifrån vilken en teoretisk modell kan genereras.

Varje kodningssteg kan i sin tur beskrivas som en process i processen, där övergången mellan de olika stegen sker i den stund något nytt framträder ur data. När exempelvis ett fenomen uppträder och upptäcks under den öppna kodningen, kan det ligga till grund för en begreppsmässig kodning, som i sin tur utgör grunden för en mönstersökande kodning. I praktiken överlappar de olika stegen varandra genom att slutet på ett kodningssteg utgör grunden för nästa. Jag har exempelvis valt att låta processen gå vidare vid vissa upptäckter som gjorts under kodning och jämförande analys.

Den öppna kodningprocessen

I en *första upptäckande fas*, identifierar och synliggör forskaren de fenomen som anses ha relevans för forskningsfrågan. Samtidigt som denna del av forskningen är den svåraste etappen är det den viktigaste fasen i processen, där forskarens teoretiska sensitivitet sätts på prov. Forskaren använder sig själv som sökinstrument i syfte att upptäcka något av kvalitativ natur. Det kan vara en händelse, ett skeende eller en kvalitativ aspekt som inte tidigare varit känd eller uppmärksammas i detta sammanhang. I grounded theory handlar det inte om att leta upp data för att placera in dem i redan befintliga variabler eller kategorier utan syftet är att skapa nya begrepp genom att fånga in en kvalitativ aspekt av ett fenomen eller en process som finns i det som observeras eller beskrivs. Som forskare ger man sig ut i problemområdet utan att från början veta vad det är man är på jakt efter. Med öppna ögon och öppna sinnen, försöker man förnimma något som kan vara av betydelse. Det handlar om att ringa in något väsentligt som kan ge ledtrådar till det fortsatta arbetet med att hitta svaret på en forskningsfråga, som till en början formulerats väldigt öppen för att under forskningens gång vässas och bli alltmer preciserad.

Öppen kodning innebär att varje utsaga betraktas som betydelsebärande eftersom man ännu inte vet vad som är av relevans för forskningsarbetet. Koderna utgör indikatorer på det eller de fenomen som forskaren väljer att fokusera. Dessa *indikatorer* betraktas som grunddelar i teoribygget. Genom kodningen kläs data i de ord, som anses illustrera en

kvalitativ aspekt av utsagan. Därmed ger forskaren utsagan en innebörd utifrån såväl forskarens som den intervjuades perspektiv. Genom en kontinuerlig komparation görs en jämförelse mellan kodade utsagor och så småningom kommer olika indikatorer att kunna hänföras till olika aspekter utifrån vad som förenar dem eller skiljer dem ifråga om deras innebörd. Utsagor med liknande innebörd sammanförs till en kategori under en gemensam kod sk *paraplybegrepp* (Hallberg, 1997).

Denna första upptäckande etapp har av vissa forskare liknats vid den fas i vilken en deckare påbörjar sin spaning efter en eventuell gärningsman, genom att bl a söka motiv och andra viktiga ledtrådar, som kan ge idéer och därmed leda arbetet vidare till en fas där mer preciserade frågeställningar i form av antaganden (indicier) framträder. Dessa antaganden kan sedan provas deduktivt.

Den begreppsmässiga kodningsprocessen

Ovan nämnda paraplybegrepp utgör i sin tur embryon till de substantiella begrepp som är målet för den begreppsmässiga kodningen. Till skillnad från traditionella begrepp, arbetar man i grounded theory med sk *substantiva begrepp* eller spårhundsbegrepp, som Starrin m fl (1991) valt att kalla de sensiterande begrepp, som härrör från Blumer (1954). Dessa begrepp skall, i likhet med indikatorerna, vara till hjälp i det fortsatta arbetet. Till skillnad från vanliga traditionella begrepp är de, som tidigare nämnts, inte statiska utan dynamiska till sin karaktär. Detta innebär att de är i ständig omvandling och kontinuerligt ges en ny innebörd utifrån förnyad kunskap om de fenomen som studeras. Begreppen blir stödbegrepp, som likt byggnadsställningar konstrueras under en uppbyggnadsfas i teori-bygget. Till skillnad från operationellt definierade begrepp skall dessa kvalitativa begrepp (Guvå & Hylander, 1998) symbolisera en kvalitativ aspekt av ett fenomen. De ges antingen namn från data (in vivo-begrepp) eller en mer disciplinbunden benämning (in vitro-begrepp). Det viktiga är att de genom kodningen ges en innebörd, som knyter an till det som skall studeras. Hallberg (1997) har exempelvis i sina studier av hörselskadade, valt benämningar som verbala strategier, icke verbala strategier, undvikande och minimerande för olika sätt att förhålla sig till omgivningen som hörselskadad. I min studie har jag valt att samla indikatorer som har med *anmälan* att göra till en kategori, som benämnts *överlämning*, vilket innebär en kategorisering av ett skeende mellan olika individer.

Den begreppsmässiga kodningen syftar till att skapa de teoretiska arbetsbegrepp som skall utgöra hörnstenarna i teoribygget. Dessa begrepp förbinder data med teorin och utgör enligt Starrin (1991) nyckeln till teorin. Precis som i den första etappen handlar det om att formulera nya kvalitativa begrepp och inte låta sig frestas att använda sig av befintliga kategorier av mer traditionell karaktär. Det handlar om att tänka nytt, dvs utanför och bortom det som redan finns. I grounded theory är dessa begrepp dessutom inte statiska utan möjliga att förändra. Till en början är de i ständig omvandling, för att så småningom formas till mer stabila begrepp mellan vilka det går att söka samband i syfte att få fram olika mönster, vilket är syftet i nästa kodningsetapp.

Den mönstersökande kodningsprocessen

Under den mönstersökande kodningsfasen arbetar forskaren för att få ihop och hitta samband mellan de begrepp som växt fram ur data. Strauss & Corbin (1990) använder benämningen *axial kodning* för att beskriva hur relationerna mellan begrepp och dess underkategorier undersöks. Glaser (1978) använder *teoretisk kodning* för motsvarande process. Kodningsprocessen blir mer komplex eftersom det nu handlar om att undersöka om och vilka slags samband som finns mellan de begrepp som kodats fram. Frågan är om det är möjligt att beskriva denna kaotiska tankeprocess, där ett flöde mellan koder, idéer, tankar resulterar i olika skisser såväl i huvudet som på papper. Som forskare försöker man hitta den struktur som får de olika bitarna att falla på plats i en helhet. Corbin och Strauss (1990) har konstruerat ett kodningsparadigm för detta ändamål medan Glaser (1978) genom sk teoretiska kodfamiljer försöker få fram de teoretiska koder med vars hjälp de begrepp som växt fram, kan sammanlänkas. Kodfamiljerna bygger på olika teoretiska antaganden om vilken typ av samband som existerar, exempelvis orsak-verkan, process, ömsesidig interaktion. Såväl Glaser som Strauss har sina rötter i sociologin, vilket sannolikt påverkat såväl deras val av begrepp som tankekonstruktioner.

Syftet med denna kodningsprocess är att få fram mönster utifrån vilka det går att formulera en story eller storyline (Corbin & Strauss, 1990) eller en som Glaser (1978) väljer att benämna det, grundläggande social process eller kärnvariabel som kan utgöra grunden för den teoretiska modell som är undersökningens slutmål.

Kodningen ändrar karaktär i o m att forskaren laborerar med tankar och försöker få ihop de olika ledtrådar och idéer som tidigare kodning givit upphov till. Olika idéer prövas mot varandra och som forskare måste man så småningom välja ett av många möjliga ”spår”, eftersom det inte finns ett enda eller något ”sant” perspektiv. Vad man slutligen väljer blir dock avgörande för den selektiva kodningen, som därmed även blir av mer deduktiv karaktär utifrån de antaganden, som tidigare upptäckter givit upphov till.

Den selektiva kodningsprocessen

Den mönstersökande kodningen syftar till att urskilja en huvudvariabel (Starrin 1991); kärnvariabel eller kärnprocess (Glaser, 1978); story, story line (Strauss & Corbin, 1990). Därigenom avgränsas arbetet (Starrin, 1991) och de frågor forskaren ställer är mer riktade i syfte att hitta utsagor som säger något om den variabel som framträder som central i materialet. Under den selektiva kodningen blir de teoretiska utkast (memos), som forskaren gör fortlöpande under hela forskningsprocessen, allt viktigare för analysen. I dessa utkast skall antaganden om teoretiska samband dokumenteras fortlöpande i syfte att fånga upp idéer som genereras i samband med kodning och komparation.

Selektiv kodning innebär att en kärnkategori identifieras och att övriga kategorier relateras till den. Genom denna sammanfogning läggs grunden för en teori.

En cirkulär process

Grounded theory beskrivs ofta som ett arbete i flera steg (Hutchinson, 1991; Hallberg 1994; Stern 1980). Samtidigt menar flertalet forskare, som använt metoden, att detta inte stämmer med verkligheten. Det arbete som görs vid kodning av indikatorer, leder oundvikligen in i begreppsfasen, vilket i sin tur leder forskaren in i en mönstersökande fas, där idéer om samband mellan de framväxande begreppen skapas. Därigenom kommer även de begrepp som används att revideras. Som forskare rör man sig hela tiden mellan rådata, indikatorer, begrepp, mönstersökning. Min uppfattning är att i samma stund som kodningen genererat idéer som leder arbetet vidare, så förlorar själva koden sin betydelse, då empirin utifrån dessa nya idéer får en förnyad innebörd som kräver en förnyad kodning. Därigenom

genomgår empirin en ständig omkodning. Det som aldrig förlorar sin betydelse är de ursprungliga utsagorna och de fenomen som kodats fram.

De olika kodningsprocesserna går således inte att urskilja som efter varandra följande faser. Istället förlöper de som en cirkulär process, där den ena fasen successivt övergår i nästa, på allt högre nivåer. I varje etapp förenas en induktiv, sökande ansats (kodning) med ett abduktivt teoretiserande och deduktivt prövande (komparation). Tankar och idéer som genereras under arbetets gång dokumenteras i teoretiska utkast sk memos, där forskaren utan stilistiska eller grammatiska krav kan skissera möjliga sammanfogningar. Dessa teoretiska PM utgör ett viktigt komplement till kodning och komparativ analys, eftersom de ger möjlighet att spara de tankar och idéer som skapas under forskningsprocessen och som kodningen inte förmår täcka in. Samtidigt som de minskar risken att forskaren går händelserna i förväg, garanteras för tidigt födda idéer bevaras för den selektiva kodning som skall utgöra grunden för en kvalitativ teoretisk analys.

Varje steg i analysarbetet påbörjas utifrån en *problemformulering*, som preciseras allteftersom undersökningen fortskrider. Från början är frågeställningen öppen för att slutligen bli alltmer specificerad i form av antaganden som görs utifrån de idéer som genereras. Genom dessa "vässade" frågor leds arbetet vidare.

Utifrån problemformuleringen görs *teoretiska urval av data* som anses ge information om det som skall studeras. Med detta menas att empiriska data genereras utifrån en sk teoretisk urvalsmetod, som till skillnad från ett statistiskt urval inte bygger på slumpmässiga metoder utifrån vilket resultaten skall kunna generaliseras till en större population. Istället sker ett medvetet urval av data. Som i all kvalitativ forskning begränsas resultatet till att säga något om det som har studerats. Syftet är inte att få fram en "sann" bild av verkligheten utan forskningen avser att ge en bild utifrån ett av många möjliga perspektiv. I mitt fall har jag exempelvis valt att utgå från skolpsykologens perspektiv på sitt rolltagande. Jag kunde även ha valt lärares syn på skolpsykologiskt arbete, men det hade i så fall varit en annan undersökning med ett annat aktörsperspektiv. Från början är urvalet *öppet* för att bli alltmer *strategiskt* och slutligen *selektivt*.

Genom *kodning* och *jämförande analys* bearbetas empiriska data på de olika nivåer som beskrivits och varje etapp avslutas med en ny frågeställning, som utgör början till en ny omgång.

Grounded theory som teoribygge

I beskrivningar av grounded theory ges bilden av en forskningsprocess som likt ett husbygge växer fram genom att forskaren lägger grunden med hjälp av indikatorer på fenomen, som grupperade på olika sätt, bildar de begreppsmässiga fundament, som så småningom sammanfogas med olika teoretiska koder. I praktiken liknar grounded theory mer ett teoribygge, där en konstruktionsritning, som kan ligga till grund för kommande husbyggen, utarbetas. Genom bearbetning av data genereras idéer och därför blir de memos som görs kontinuerligt under hela processen av största betydelse för slutprodukten. Under den mönstersökande fasen utgör det teoretiska reflekterandet en stor del av forskningsprocessen. Där närmar sig sannolikt grounded theoryforskningen en mer traditionell ansats, då forskaren utifrån de idéer som genererats under den öppna kodningen går tillbaka till empirin genom att göra nya teoretiska urval av data utifrån redan insamlat material och/eller nya data.

Teoretiska urval av data

I traditionell positivistisk forskning samlar forskaren in data enligt särskilda urvalsmetoder. Forskaren utgår från att data är något som finns och likt svamp går att plocka, samt tillreda enligt kokboken (Alvesson & Skoldberg, 1994). Karl Popper skiljer på samma sätt mellan en "hinkmodell", där forskaren bär med sig en hink i vilken data samlas in och en sökarljusmetod, som innebär att "forskningsprocessen medvetet söker efter teori som är adekvat för problemet och den bakomliggande teorin" (Bärmark, 1998, s 5). Frågan är vad som menas med data i kvalitativ forskning och om och hur dessa data kan "samlas in". I grounded theory görs *teoretiska urval av data*, enligt vissa urvalsprinciper. Urval av data handlar inte om val av intervjupersoner utifrån en population eftersom grounded theory inte utforskar individer utan sociala skeenden eller mänskliga fenomen (Guvå & Hylander, 1998). Data är således inte individrelaterade utan relaterade till de fenomen som studeras. Denna distinktion är av avgörande betydelse för föreliggande avhandling, där de individer som deltar utgör en datakälla från vilken forskaren kan erhålla kunskap genom exempelvis intervjuer. Själv har jag valt att låta data utgöras av utsagor från psykologer som arbetar i skolan, vilka jag samlat in genom kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997; King, 1994).

Mängden data går inte heller att bestämma på förhand utan avgörs i varje etapp. När forskaren anser att nya data inte längre tillför något nytt, anses tiden vara mogen för att gå vidare och utifrån nya teoretiska urval fortsätta utforskandet. I grounded theory används begreppet *mättnad* för att beskriva detta. Själv har jag som forskare upplevt att man under bearbetning av data gör vissa upptäckter som väcker nya frågor och därmed behov av nya teoretiska urval.

Forskaren som subjekt

Alvesson och Skoldberg (1994) efterlyser vidareutveckling och omformulering av grundad teori för att inte riskera att komma för nära aktörsnivån och därmed endast bidra med omformulerad kunskap. För att kunna lyfta empiriska data till teoretisk nivå är det abduktiva momentet i grounded theory av största betydelse. Det handlar inte om att sortera data i kategorier utan att utifrån den kodning som görs upptäcka komplexa mönster, som får de olika bitarna att falla på plats. På samma sätt som i ett kalejdoskop, ger samma bitar upphov till helt olika mönster beroende på hur man vrider och vänder på det hela. Förutom kodning och jämförande analys blir därför de teoretiska antaganden som görs, av största betydelse för resultatet. Precis som för deckaren uppenbaras ofta dessa teoretiska ledtrådar genom till synes ovidkommande information eller observationer. Ungefär som i följande exempel. Privatspanaren grubblar över ett fall som gäller förfalskningar av målningar. När han träffar sin mamma och hör henne beklaga sig över att en tröja som hon köpt, visade sig vara av acryl och inte av bomull faller allt på plats. Ett uttalande, eller en bild kan ge plötsliga aha-upplevelser, oftast när man minst anar det.

Som jag ser det, ger grounded theory som abduktiv metod forskaren möjlighet att utifrån ett aktörsperspektiv, göra antaganden, som i sin tur skapar förutsättningar att formulera teoretiska modeller som ger såväl förståelse som förklaringar till den sociala verklighet aktören befinner sig i. Som forskare gör man därmed ständiga val. Samtidigt som man väljer att följa vissa spår, avstår man från att utforska andra. Även om grounded theory som kvalitativ metod syftar till att fånga den komplexa verkligheten genom att urskilja mönster och skapa teorier som ger den mening, kan forskaren bara komma åt en liten del av denna verklighet.

Grounded theory ställer stora krav på forskarens förmåga att teoretisera utifrån ett empiriskt material. Metoden förutsätter en ständig växling mellan idéskapande och verklighetsprövning och i denna process vet man inte

alltid var man är och risken att tappa riktningen är stor. Av den anledningen är medvetenheten om var i processen man befinner sig och vart man är på väg av största betydelse. När man går tillbaka till empirin är risken annars stor att fastna i det material som samlats in under den öppna kodningen, då allt betraktades som relevant. Under såväl den mönstersökande som selektiva kodningen blir det därför viktigt att urskilja vad som är i fokus för den frågeställning som preciserats och av relevans för den fortsatta processen för kunna bortse från data, som i och för sig är av intresse, men kanske inte just här och nu i denna studie. Genom att forskaren gör nya teoretiska urval av data ges samtidigt möjlighet att använda befintligt material om och om igen, eftersom utsagor hela tiden ses i nya ljus och med olika innebörd under processens gång.

Presentation av resultat

Hur resultat från grounded theory forskning presenteras är ingen självklarhet, eftersom forskningsprocessen inte följer den lineära ordning som är bruklig inom traditionell forskning. Som forskare är det svårt att hitta en skrivmall som gör denna kvalitativa forskningsprocess rättvisa. Starrin & Larsson (1991) skriver att många säkert upplevt att de skulle vilja skriva om allt på en och samma gång då de olika avsnitten samtidigt som de bygger på varandra förutsätter varandra i denna dialektiska forskningsprocess. De olika delarna i avhandlingen skrivs exempelvis inte i den ordning de presenteras utan varje del bearbetas som en del i helheten och omarbetats allteftersom arbetet med avhandlingen fortskrider. Glaser (1978) menar att skrivandet i sig innebär att forskaren "fryser" en pågående process. Men egentligen kan begrepp och teorier aldrig presenteras som något slutgiltigt, vilket forskaren enligt honom måste understryka i sin framställning. Enligt Glaser kommer även syftet med studien vara avgörande för skrivandets logik, där grounded theory med fokus på teori-generering, till skillnad från beskrivande och verifierande forskning, klargör hur begrepp som teoretiska konstruktioner kan sammanfogas till en teoretisk modell i syfte att belysa de fenomen som utforskas. Glaser (1978) exemplifierar detta med en studie av "milkmen" (Simmons, 1993) som inte handlar om "milkmen" och deras arbete utan om "cultivating" som social process. I mitt fall innebär det att jag inte beskriver skolpsykologiskt arbete utan begrepp som gör det möjligt att förstå och förklara psykologers *rolltagande som social process* i skolan som social organisation.

Enligt Stern (1980) kommer presentation av studier baserade på grounded theory att skilja sig från kvantitativa studier i tre avseenden, (a) användning av litteratur, (b) frånvaro av numeriska data och (c) användning av fältanteckningar. Litteraturen används för att förklara teorin och istället för siffror redovisas begrepp med hjälp av exempel hämtade från empirin.

Forskningsintervjun som utforskande samtal

Intervjuer ses av vissa forskare som ett nödvändig komplement till observationer i grounded theory för att ge mening åt det som observeras. "Observing by itself is never enough because it begs misinterpretation" (Hutchinson, 1995, s 125). Hutchinson menar att intervjuer gör det möjligt för forskaren att nå full förståelse av en händelse. I föreliggande studie har jag därför valt att använda mig av kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997) med skolpsykologer i syfte att generera nödvändiga data. Genom tidigare kontakter med denna yrkesgrupp anser jag mig ha tillräckligt mycket kunskap om deras arbetssituation för att inte själv behöva göra egna observationer. Enligt Kvale (ibid), som har utvecklat forskningsintervjun som en speciell metod inom kvalitativ forskning, skall den kvalitativa intervjuformen bli försöka förstå världen ur de intervjuades synvinkel. Den kvalitativa intervjun är ett sätt att bygga kunskap genom ett samspel där synpunkter utbyts mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Kvale hänvisar till att själva termen intervju har sitt ursprung i såväl franskans *entrevue* som engelskans *interview* med betydelsen mellan två seenden. Enligt Kvale är den kvalitativa intervjun en forskningsmetod i sig och han har själv använt den i samband med en undersökning om betygens innebörd och konsekvenser för gymnasieelever.

Intervjun som samhälls- och beteendevetenskaplig forskningsmetod utgår enligt Mishler (1986) vanligtvis från en traditionell stimuli-responssyn istället för att ses som en produkt av själva samtalet mellan intervjuaren och den intervjuade, vad man talar om och hur man talar med varandra. Kvale (1997) delar Mishlers synsätt och menar att intervjun äger rum i ett mellanmänniskt sammanhang. Intervjun som forskningsmetod har alltmer problematiserats som forskningsmetod, då den i sig anses utgöra en social konstruktion med forskaren som medkonstruktör. I denna studie kommer jag inte att studera innehållet i intervjun utifrån en narrativ ansats

eller metakommunikativa aspekter (Briggs, 1986) utan använder mig av den kvalitativa intervjuform som den definierats och utformats av Kvale d v s i betydelsen "att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening" (Kvale, 1997, s 13).

Den kvalitativa forskningsintervjun

Kvale beskriver den kvalitativa intervjun som en halvstrukturerad intervju, då det varken är fråga om fri konversation eller en strukturerad utfrågning. Istället utgår forskaren från en intervjuguide, som inte består av exakt formulerade frågor utan har fokus på vissa tema. Intervjun bandas och skrivs ut ordagrant. De kvalitativa aspekterna av intervjun är bl a dess inriktning på den intervjuades livssfär och den innebörd vissa centrala tema inom denna värld har för den intervjuade. Enligt Kvale handlar det om att kunna lyssna mellan raderna och återge sin tolkning till informanten. Det är inte allmänna åsikter som undersöks utan konkreta erfarenheter utifrån specifika situationer och handlingar som kan beskrivas. Den kunskap som erhålls skapas genom det mellanmänniska samspelet i situationen och därför är den enskilde intervjuarens känslighet och områdeskunskap betydelsefull för möjligheten att erhålla en nyanserad skildring.

Syftet med kvalitativ intervjumetod är inte att samla kvantifierbara data utan att undersöka något utifrån den intervjuades perspektiv för att förstå dennes syn på en viss företeelse. Av den anledningen har kvalitativa forskningsintervjuer en låg grad av struktur med företrädesvis öppna frågor fokuserade på specifika situationer och händelser, snarare än på generella uppfattningar (King, 1994).

Enligt King (ibid) är intervjun den mest använda kvalitativa metoden i organisationsforskning. Den är flexibel och användbar för att få fram djupdata bl a på grund av att det är en metod med vilka informanterna känner sig bekant. King ställer sig frågan, vad som egentligen menas med en *kvalitativ* intervju. Den beskrivs vanligtvis som djup, utforskande, halvstrukturerad eller ostrukturerad. Själv föredrar han termen kvalitativ forskningsintervju och ansluter sig därmed till Kvales terminologi. Han menar att termen täcker olika slags kvalitativa intervjuansatser som har vissa gemensamma drag men kan variera ifråga om fokus och struktur.

En viktig aspekt av den kvalitativa intervjun är enligt honom förhållandet mellan intervjuare och informant. Relationen utgör en del av forskningen. Den intervjuade skall ses som en deltagare i undersökningen. En som aktivt formar inriktningen på intervjun, snarare än ett passivt objekt

som svarar på intervjuarens frågor. Den kvalitativa forskningsintervjun är enligt honom tillämplig när en studie fokuserar på ett särskilt fenomen och dess betydelse för de inblandade, till skillnad från den strukturerade intervjun som är lämplig när forskaren önskar testa en hypotes och data som samlas in på ett enkelt och meningsfullt sätt kan kvantifieras.

Den intervjuform som Kvale och King definierar som en kvalitativ forskningsintervju har likheter med andra intervjuformer. Exempelvis använder Patton (1987) termen djupintervjuer för en intervjuform där intervjuaren ställer öppna frågor, lyssnar och antecknar svaren för att sedan följa upp med relevanta frågor. Det handlar inte bara om att kunna tala och lyssna utan intervjuandet ses som en vetenskaplig konst som kräver kunskap, känslighet, koncentration, förståelse, insikt, mental skärpa och disciplin. Djupintervjuer är enligt honom en viktig källa till kvalitativa data i bl a utvärderingar då den gör det möjligt för forskaren att gå in i en annan människas värld och förstå denna persons syn på sin situation. Patton anlägger därmed ett interaktionistiskt perspektiv på intervjun. Intervjun anses ge ett inre perspektiv på ett yttre beteende och genom intervjun går det att komma åt det som inte kan observeras exempelvis tankar, känslor, intentioner eller handlingar som redan ägt rum samt situationer som utesluter närvaron av en observatör.

Merton (1990) använder sig av begreppet fokuserad intervju för en intervjuform som han menar skiljer sig i flera avseenden från andra typer av liknande forskningsintervjuer. Bl a förutsätts informanten ha varit involverad i en särskild situation, som analyseras av forskaren i en sk innehålls- eller situationsanalys. Utifrån denna analys utformas en intervjuguide som pekar ut huvudområden som skall undersökas och vilka data som är relevanta i sammanhanget. Intervjun fokuseras på informantens subjektiva erfarenhet av en situation i syfte att få fram deras uppfattning av densamma. Intervjumetoden förutsätter att forskaren gjort en analys av den situation i vilken informanten har varit involverad. Forskaren måste därför ha eller skaffa sig kännedom om det som skall utforskas. Merton (ibid) menar att intervjuaren har en mer aktiv roll i den fokuserade intervjun än i en vanlig djupintervju, där informanten stöttas att beskriva sina erfarenheter ytterligare. I den fokuserade intervjun kan forskaren introducera mer explicita verbala cues eller på annat sätt återskapa den situation som är i fokus för intervjun.

Interaktionen mellan intervjuare och informant

Gemensamt för dessa kvalitativa intervjuformer är dess interaktionistiska karaktär. Interaktionen mellan intervjuare och informant spelar en viktig roll för resultatet. Intervjuandet ställer krav på skicklighet hos intervjuaren. Bl a måste forskaren kunna skapa ett förtroendefullt och tryggt klimat i intervjusituationen. Högberg (1996) problematiserar forskningsintervjun som hon menar inte är en neutral utan en intersubjektiv händelse. "Det som sägs i intervjun präglas av mötet mellan mig som forskare och ip. Data skapas så att säga i detta möte" (ibid, s 61). Intervjun skall vara en konversation och inte en utfrågning. Den skall uppfattas som en positiv erfarenhet för informanten. Högberg tar bl a upp såväl intervjuarens som den intervjuades intentioner med intervjun. Enligt henne är det inte bara intervjuaren som drar nytta av intervjun utan den som låter sig intervjuas har också behov av redogöra för sina erfarenheter för någon som har intresse av att lyssna.

I intervjuer där forskaren använder sig själv som instrument och går in i ett samspel av interaktionistisk karaktär påverkas data sannolikt av det som händer mellan intervjuaren och den intervjuade. Om intervjun dessutom fokuserar på ett tema, där informanten är mer eller mindre känslomässigt involverad, gynnas sannolikt uppkomsten av parallellprocesser och liknande interpersonella fenomen. Om forskaren dessutom är engagerad i de frågor som forskningen fokuserar på, kanske t o m har egna intressen i den, blir situationen än mer problematisk. Fog (1992) har berört de moraliska problem som uppstår när forskaren använder sig av det förtroliga samtalet i sin forskning. Hon tar upp dilemmat mellan att erhålla ett så rikt material som möjligt med risk att kränka den intervjuade och att å andra sidan vara så rädd för att överskrida dessa gränser att intervjun ger innehållslösa data. Forskare med utbildning och erfarenhet av samtal i andra syften (exempelvis terapi) har enligt henne utvecklat professionell förmåga att skapa förtrolighet. Samtidigt har det kvalitativa forsknings-samtalet inte ett terapeutiskt syfte. Fog tar upp frågan om motöverföring i den kvalitativa intervjun. "Det er vigtigt at jeg som interviewer kan fornemme mine egne grænser og mine egne invetestringer, således jeg ikke projicerer min egen frygt over på ham" (ibid, s 225). Hon menar att forskaren i förväg måste plocka upp de känslor som riskerar att störa eller förvränga dennes syn. Genom att skriva, ostrukturerat och fritt eller låta sig intervjuas av en kollega kan man föra upp såväl rationella, som irrationella känslor som finns medvetet och omedvetet, till ytan. Fyhr (1995), som

använder sig av begreppet terapeutisk forskningsintervju, menar att tekniken är kraftfull men samtidigt ofarlig för informanten, så länge den respekterar individens eget skyddssystem. I mitt fall har samtliga intervju-personers deltagande byggt på frivillighet. Flertalet informanter har även uttryckt tillfredsställelse över möjligheten att få reflektera över sitt arbete samtidigt som det funnits en klart uttalad överenskommelse om syftet med intervjun som forskningsintervju.

I och med att man som psykolog och praktiker är van att använda samtalet som ett arbetsinstrument, kan man som forskare hamna i ett dilemma. Jag är exempelvis tränad att använda samtalet i konsultation och handledning. Däremot har jag varken utbildning i eller erfarenhet av det psykoterapeutiska samtalet. Som jag ser det har det konsultativa samtalet likheter med såväl den kvalitativa forskningsintervjun som den fokuserade intervjun i det avseendet att den är inriktad på ett särskilt tema som rör ett arbetsproblem kring en tredje part (organisationens klienter). Denna teknik har beskrivits av Caplan (1970) som utvecklat det konsultativa samtalet som en särskild samtalsmetod bl a för att minska risken för den regression och de överföringar som utgör en del av den terapeutiska processen. Enligt Caplan kan man genom att vara en tydlig, talför person som aktivt ställer frågor fokuserade på konsultandens arbetsproblem med klienten, undvika etablerandet av en ojämlig regressiv relation och istället bygga upp en samarbetsrelation. På motsvarande sätt bör forskaren genom sitt förhållningssätt kunna etablera ett samarbete med informanten i syfte att utforska en för båda parter viktig frågeställning. Den intervjuade blir därmed delaktig i den kvalitativa forskningsintervjun och intervjuguiden fyller en viktig funktion som ramfaktor under intervjun. Om intervjupersonen betraktas som den som har kunskap och forskaren som den som kan göra något av den, skapas ett jämbördigt förhållande som möjliggör ett ömsesidigt reflekterande kring forskningsfrågan. Det handlar inte så mycket om frågor och svar utan hur man som forskare presenterar sina tankar så att de inbjuder till reflektioner. Intervjuarens bidrag i form av frågor, tankar, reflektioner och informantens svar vävs i detta samspel ihop till en helhet.

Som forskare har jag haft nytta av mina erfarenheter av det konsultativa samtalet när det handlar om att inhämta kunskap och förstå den andres perspektiv. Samtidigt har jag ibland fått anstränga mig för att inte gå in i som handledare eller konsult. I vissa fall har jag löst detta dilemma, genom att avsluta själva samtalet efter det att intervjun avslutats om det

funnits behov av det. För även om intervjun fokuseras på en företeelse utifrån en frågeställning och inte på intervjupersonen så är det trots allt dennes delaktighet i den processen som studeras. Därmed är det oundvikligt att genom intervju väcka frågor om det egna arbetet. Som forskare är jag tacksam över att själv inte ha erfarenhet av och idéer om hur man kan arbeta som medarbetare i skolan och jag har även under intervjuerna blivit alltmer nyfiken på om och hur psykologen hanterat detta i de fall som presenterats. Förhoppningsvis har denna nyfikenhet bidragit till informanternas motivation att uttrycka sig fritt kring det som utforskats.

Den kvalitativa intervjun i grounded theory

Den kvalitativa intervjun är liksom observationer och fältstudier en vanlig datainsamlingsmetod i grounded theory. På samma sätt som bearbetning och analys av data förändras successivt i den spiralliknande, cirkulära forskningsprocess som är karaktäristisk för grounded theory, förändras sättet att samla in data, liksom det teoretiska urvalet av data. Val av informanter görs med avsikt att erhålla optimal information kring en viss företeelse.

I den första fasen, som kan beskrivas som en upptäcktsfas, är man som forskare likt en upptäcktsresande öppen för "allt". Man vet egentligen inte vad man letar efter. Intervjun blir då med nödvändighet mer öppen med inriktning på att få fram så mycket data som möjligt kring en öppen frågeställning. I mitt fall var frågeställningen vilken roll skolpsykologens tilldelas i skolan som social organisation. Informanterna fick berätta om ett elevvårdsärende de haft och hur de hanterat detta från början till slut (alternativt till dags dato). Intervjun fokuserades på ett speciellt fall som de själva valt.

I det läge man som forskare hittar något som man vill undersöka närmare, blir intervjun mer fokuserad på denna företeelse. Därmed ändras även förhållandet mellan intervjupersonen och forskaren i den meningen att man gemensamt försöker formulera informantens erfarenhet och kunskap om detta fenomen. För att återknyta till Kvalets liknelse om forskaren som resenär *eller* malmletare, börjar man som resenär för att övergå till malmletning, när man tror sig veta vad man letar efter. I mitt fall urskiljer jag en företeelse som jag benämner som *överlämning*. Intervjun blir då mer fokuserad på detta i syfte att nå fördjupad kunskap och förståelse kring olika aspekter av detta fenomen.

Som forskare är man alltid rädd att påverka den intervjuade. Man vill inte hamna i situationen att som man ropar i skogen får man svar. Kvale (1997) problematiserar bl a användandet av ledande frågor. Han menar att själva begreppet ledande frågor utgår från en föreställning att det finns frågor som inte är ledande. Men frågor är genom sin formulering alltid ledande och Kvale menar att ledande frågor är nödvändiga. Han anser t o m att det lämpar sig att ställa ledande frågor i den kvalitativa forskningsintervjun för att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar. "Tvärtemot vad människor tror minskar ledande frågor således inte alltid intervjuarens tillförlitlighet utan kan förstärka den. Snarare än att användas för mycket används medvetet ledande frågor idag förmodligen för lite i kvalitativa forskningsintervjuer" (ibid, s 146). Min erfarenhet är att intervjupersonen på ett tydligt sätt visar om de instämmer eller inte då man som forskare ställer ledande frågor genom att antingen utveckla tanken eller ge alternativa svar.

Som forskare har jag brottats med problematiken om och hur man under forskningsprocessen skall redovisa sina upptäckter, tankar och funderingar med tanke på att detta eventuellt påverkar presumtiva informanter och deras föreställningar och därmed deras förutsättningar att medverka i forskningen. Genom att betrakta och behandla intervju personer som delaktiga i utforskandet går det att lösa detta dilemma. Med denna utgångspunkt är det inte av ondo utan av godo att informanten är insatt i de tankar och idéer som styr forskarens frågeställning, Det ger ökade förutsättningar för den intervjuade att bidra med relevant information. Det finns ju inte heller några givna svar i den kvalitativa forskningen och därmed inte heller något som är rätt eller fel, sant eller osant. Av den anledningen har jag tillåtit mig att presentera min forskning och mina tankar om bl a överlämning som en väsentlig aspekt av rolltagandet för intresserade psykologer. Av dessa har ett flertal sedan anmält sitt intresse för att medverka i forskningen.

Att presentera sin forskning och sina resultat under forskningsprocessen kan även ses som ett led i valideringsarbetet eftersom man som forskare då får möjlighet att testa giltigheten av sina upptäckter samtidigt som man kan söka ny fördjupad kunskap kring de frågeställningar som utkristalliseras.

Design

Teoretiskt urval av intervjupersoner

Denna studie bygger på forskarens egna intervjuer av psykologer med erfarenhet av skolpsykologiskt arbete. Som tidigare nämnts studerar inte grounded theory individer utan sociala processer. Däremot kan intervjupersoner utgöra en viktig informationskälla. I denna studie har informanterna valts ut genom en teoretiskt urvalsmetod. När Glaser och Strauss (1968) studerar döendet som process, utgör patienter på en långvårdsavdelning ett naturligt urval. I mitt fall blir motsvarande teoretiska urval psykologer med erfarenhet av skolpsykologiskt arbete. När datainsamlingen påbörjades var inte valet av bearbetningsmetod helt klart. Av den anledningen gjordes till en början 12 intervjuer med nio psykologer (tre psykologer intervjuades två gånger), innan bearbetning med grounded theorymetoden påbörjades. Senare gjordes ytterligare 11 intervjuer utifrån alltmer preciserade frågeställningar. Totalt gjordes 23 intervjuer med sammanlagt 20 personer under en tidsperiod av 18 månader.

De första informanterna var psykologer som hade kännedom om och erfarenhet av att arbeta både konsultativt och som medarbetare. De kunde därför kontrastera dessa olika roller mot varandra och hade själva valt att arbeta som medarbetare i skolan eller i det ärende som presenterades. I en andra omgång gjordes ett sk strategiskt urval av psykologer som var mer varierat utifrån dels kön, dels organisatorisk inplacering. I det slutliga selektiva urvalet tillfrågades psykologer med lång erfarenhet av skolpsykologiskt arbete och som enligt andra och sig själva ansåg sig ha hittat sin roll som medarbetande psykolog i skolan. Samtliga tillfrågade psykologer informerades om syftet med studien och deltagandet var helt frivilligt.

Detta teoretiska urval av skolpsykologer gör inte anspråk på att vara representativt för skolpsykologer som grupp vad gäller syn på frågor som rör skolpsykologiskt arbete eller beträffande kön, ålder, arbetsinriktning, yrkeserfarenhet, anställningsförhållanden, organisatorisk inplacering eller typ av kommun. Däremot visade det sig bli en spridning i den grupp som kom att delta. Av de 20 psykologer som intervjuades var tre män och 17 kvinnor. Deras yrkeserfarenhet som skolpsykolog varierade från drygt 30 år till ett år. De arbetade i olika slags kommuner, från storstadsregion till småstadskommun, invandrartäta ytterområden till glesbygd (landsbygd) i olika delar av landet. Vad gäller organisatorisk inplacering var många inne i

en förändringsfas. Genom omorganisationer hade psykologer exempelvis placerats på resursenheter i en stabsfunktion, medan andra fortfarande var inplacerade under rektor eller skolchef i en linjeorganisation. Vad gäller bakgrund fanns psykologer med långvarig erfarenhet av skolpsykologiskt arbete, andra med helt annan yrkesbakgrund eller annan psykologerfarenhet inom förskola, klinisk verksamhet eller kriminalvård. Psykologerna varierade även ifråga om syn på sitt arbete, där många såg sin roll som problematisk medan andra inte upplevde några svårigheter i sin yrkesroll. Informanterna utgjorde sålunda en ganska heterogen skara i olika avseenden.

Teoretiskt urval av data

Det teoretiska urvalet av data gäller inte bara val av intervjupersoner utan även de fall som informanterna väljer att presentera. I de första intervjuerna får psykologen själv välja ett ärende som hon vill presentera som ett typiskt skolpsykologärende. Att välja något som var typiskt visade sig svårt, eftersom de flesta inte ansåg att det fanns några typiska ärenden utan att alla ärenden skilde sig från varandra. Av den anledningen valde jag att intervju tre psykologer vid två tillfällen, då de kunde presentera ärenden, som ansågs typiska på olika sätt. Exempelvis var ett ärende typiskt i den meningen att det var många olika turer i det. I ett annat fall sågs ärendet som typiskt i den meningen att det var vanligt förekommande. Till en början beskrivs ofta problematiska ärenden. När mina frågeställningar preciseras ber jag informanterna ge exempel på olika ärenden för att pröva mina antaganden och i de intervjuer som görs mot slutet ber jag informanterna välja ärenden som de själva känner sig nöjda med. I de olika kodningsstegen görs sedan olika teoretiska urval av utsagor i det intervju-material som finns tillgängligt.

Intervjuernas utformning och innehåll

Flertalet intervjuer har gjorts vid ett terminsslut med tanke på att skolpsykologens arbete vanligtvis följer skolans "tideräkning", där uppgifter påbörjas i början av en termin och avslutas (om än tillfälligt) vid terminens slut. De har styrts av en intervjuguide enligt de principer som gäller för kvalitativa intervjuer och som beskrivits i tidigare avsnitt. Intervjuerna som varade ca 90 minuter bandades.

Fokus för de första intervjuerna var psykologens arbete kring ett elevvårds-ärende från det att läraren bad om hjälp till dess ärendet var avslutat alternativt till dagen för intervjun. Psykologerna ombads att själva välja det ärende de önskade presentera som ett "typiskt" elevvårdsärende vid det tillfälle då tiden för intervjun gjordes upp

I den frågeguide som styrde de första intervjuerna ingick frågor om psykologens bakgrund, inplacering i organisationen, eventuell befattningsbeskrivning och val av ärende. Övriga frågor fokuserades kring hur psykologen fått uppdraget och av vem och om och hur det formulerats. Frågorna följde sedan psykologens berättelse - vad psykologen hade valt att göra i ett ärende och varför; - vad som hände sedan och hur man gick vidare samt hur det slutade. Det fanns ingen frågemall utan frågorna styrdes av innehållet i intervjun. Många frågor kom att fokuseras på vad det man gjorde eller inte gjorde berodde på, eftersom det inte heller ansågs finnas något typiskt tillvägagångssätt utan även detta sades variera beroende på det enskilda fallet. Av den anledningen möjliggjordes även jämförelser mellan olika slags ärenden utifrån det fall som presenterades. Varje intervju blev en detaljerad redogörelse för hur man faktiskt hade gått tillväga i det enskilda fallet oavsett om det hade ansetts bra eller dåligt, rätt eller fel. Intervjun fokuserade inte på allmänna beskrivningar av hur psykologen brukade göra eller tyckte att hon borde göra eller ville göra utan vad hon faktiskt gjort i det aktuella ärendet. Varje beskrivning blev således en retrospektiv detaljerad redogörelse, där psykologen tillsammans med mig utforskade sina insatser för att avslutas med frågan om hur det blev. Exempel på frågor som ställdes under intervjun var; "vad gjorde du då?, Vad hände sen? samt frågor om och hur psykologen hade tänkt i samband med olika insatser, om psykologen exempelvis brukade göra på ett visst sätt eller handlade annorlunda i detta fall och i så fall varför, hur fri psykologen hade varit att göra det hon gjorde. Tanken var att få fram psykologens spontana beskrivningar, vilket gjorde att psykologen var fri att lyfta fram det hon önskade, eller ta bort det hon inte ville presentera. Beskrivningarna gör inte anspråk på att vara objektiva verklighetsskildringar utan skall ses som den berättelse som tillsammans med forskaren konstrueras under intervjuens gång.

Jag valde att inte följa pågående ärenden, då jag ansåg att detta skulle komma att påverka psykologens fortsatta arbete och därmed även forskningsdata.

Allteftersom tankar om *överlämning* som fenomen tar form preciseras frågeställningarna och frågorna fokuseras alltmer på psykologens tankar om det hon gör utifrån det som överlämnas, varför man väljer att göra så och inte så, vilka bilder av problemet som görs, vad som finns i psykologens "bakhuvud", vilka bedömningar samt överväganden som görs i det enskilda fallet. I samtliga ärenden är fokus på psykologens samarbete med läraren, även om psykologen väljer att även samarbeta med andra parter kring eleven.

Bearbetning av intervjuer

Intervjuerna, som varit av omfattningen 60 – 90 minuter, har bandats och transkriberats för att sedan bearbetas enligt grounded theory metoden, där en av principerna är att forskaren själv skriver ut de intervjuer han gör. Intervjuerna har sedan kodats i ett vanligt ordbehandlingsprogram, där koden förts ut i marginalen. Därmed har koderna och de utsagor de kopplats till, varit överblickbara samtidigt som intervjun kunnat behållas i sin helhet. Ordbehandlingsprogrammet gör det möjligt att sortera koder och därmed sammanhängande utsagor. Jag har valt att inte "klippa sönder" intervjuerna på det sättet utifrån denna kodning. Dels därför att kodningen ständigt reviderats, dels därför att jag velat ha kvar intervjuerna i sin helhet och se koderna i det sammanhang de uppträder under intervjun. De memos som fortlöpande nedtecknats har gjorts som särskilda dokument parallellt med kodningen.

Tidsdisposition

Planeringen av studien påbörjades 1994. Insamling av data påbörjades 1996 och intervjuerna har sedan bearbetats fortlöpande. Allteftersom nya frågeställningar har väckts har nya intervjuer genomförts och bearbetats samtidigt med den teoretiska förankring som skett genom studier av olika dokument och rollteorier.

Etiska överväganden

Eftersom resultaten bygger på empiri är det nödvändigt att förankra de olika stegen med hjälp av data vilket i mitt fall utgörs av utdrag ur de intervjuer som gjorts. Som forskare hamnar man vid presentation av intervjudata i ett etiskt dilemma. Frågan är hur det som presenterats under intervjuerna skall redovisas utan att informanterna utlämnas eller känner sig utlämnade. I mitt

fall blir det ett dubbelt dilemma, eftersom intervjupersonerna i sin tur utlämnat information som inte bara uppfattas röra dem själva utan även dem som ärendet berör dvs elever, lärare, föräldrar och andra samarbetspartners. Även om dessa personers anonymitet är säkrad, då jag som forskare inte känner till den skola eller det område inom vilket psykologen arbetar, kan det upplevas som att det som berättas är tillräckligt för att avslöja vem det handlar om. Av den anledningen är det viktigt att betrakta skolpsykologernas fallbeskrivningar som deras berättelser. För att i möjligaste mån säkra anonymitet av såväl psykologerna som deras fall, har jag valt att benämna samtliga psykologer som "hon" (femininform), trots att det även ingick manliga psykologer bland informanterna. Läraren har jag valt att referera till som "han" (maskulinform) och barnet/eleven i neutrum som "det".

Kvalitetskriterier i grounded theory

I kvantitativ forskning används validitet och reliabilitet som kvalitetskriterier och dessa begrepp är vanligtvis förknippade med denna forskningsansats och dess mättradition (Wolming, 1997). Validitet har sitt ursprung i det senlatinska begreppet *validitas*, som betyder sanning, trohet, giltighet och styrka (Kruuse, 1998). Ursprungligen avsåg det själva mätinstrumentets giltighet. Frågan var om testet mätte det som var avsett att mätas. Senare har validitet kommit att gälla undersökningen i sig och frågan vidgats till att handla om forskaren undersöker det som avses att undersökas medan reliabilitet gällt mätinstrumentets eller undersökningens tillförlitlighet. Enligt Wolming (1997) har innebörden av begreppen genomgått en drastisk förändring under de senaste 60 åren. Trots detta är det fortfarande huvudsakligen inom den kvantitativa forskningstraditionen som dessa kvalitetskriterier används, där kvantifierbara eller kvalitativa begrepp kan operationaliseras och därmed göras mätbara. Högberg (1996) menar att validitet har en tydligare profil inom denna forskningstradition, vilket anses kasta en skugga över begreppet i tolkande forskningsansatser, där forskarens subjektivitet problematiseras. Frågan är om validitet är ett relevant begrepp i forskning som studerar kvalitativa fenomen, där avsikten inte är att undersöka dessa kvalitativa aspekter genom att kvantifiera eller mäta dem. Eller får begreppet en annan innebörd inom denna forsknings-tradition och istället för att utgöra en bedömning av objektivitet blir en fråga om forskarens subjektivitet när det gäller sanning, trohet,

(trovärdighet) giltighet och styrka. Kruuse (1998) menar att det finns ett bristande intresse bland hermeneutiker att definiera validitet och han gör ett försök att särskilja positivistisk validitet från hermeneutisk validitet utifrån bl a Cronbachs definition (1970) där validitet är något mer än en bekräftelse. Istället ses det som en process för utveckling av djupgående tolkningar och observationer. Även Wedin och Sandell (1995) gör en åtskillnad mellan validitet i hermeneutiska och kvantitativa forskningsansatser. De menar att det är lättare att bedöma tillförlitligheten av kvantitativa mätningar som psykologiska test än kvalitativa bedömningar som innefattar komplicerade tolkningar. Därmed anser de inte att kvalitativa undersökningar bör undantas från kraven på trovärdighet och tillförlitlighet. Däremot blir bedömningsgrunderna mer komplicerade och traditionella metoder för reliabilitets- och validitetsprövning svåra eller omöjliga att tillämpa. Vissa allmänna principer för bedömningen anges dock. De olika pusselbitarna måste passa ihop och bilda ett logiskt mönster. Tolkningen skall bilda en ”god gestalt” dvs den ska ha sammanhang, mening och helhet” (ibid, s 35). Förutom detta koherenskriterium förutsätts samstämmighet mellan olika kompetenta bedömare, bekräftelse från den person vars handling tolkningen gäller samt möjlighet att pröva tolkningen genom prediktioner.

I ovanstående resonemang likställs kvalitativ forskning med en hermeneutisk tolkande ansats. Eftersom grounded theory inte bara syftar till förståelse utan har även som mål att förklara, uppstår frågan om vilka kvalitetskriterier som är tillämpliga för grounded theory som kvalitativ teorigenererande metod.

Corbin & Strauss (1990) anser att de krav som ställs på kvantitativ forskning även bör gälla kvalitativa studier. Hur resultaten dokumenteras anses viktigt för att läsaren skall kunna bedöma dess kvalitet utifrån hur forskaren presenterar hur han bygger upp sin teori. Glaser (1978) formulerar följande kriterier för grounded theory-forskning. Det måste finnas en *överensstämmelse* mellan framväxande teoretiska begrepp och empiriska data. Data skall falla på plats. Resultaten måste uppvisa *teoretisk relevans*, framförallt för dem de berör. Teorin måste *fungera*, dvs ha ett förklaringsvärde och ge möjlighet till prediktioner. Den skall ge aha-upplevelser och ha praktisk relevans dvs fungera i praktiken. Teorin måste även kunna *modifieras* i enlighet med nya vetenskapliga rön.

För att avgöra om en metod undersöker det som avses anser Kvale att det måste finnas en teoretisk föreställning om vad som undersöks.” För att

tala i termer av grounded theory: att verifiera tolkning är till väsentlig del att skapa teori” (Kvale, 1997, s 220). Kvale menar att i grounded theory finns en inbyggd föreställning om validitet som utforskning. Validering är ingen slutlig verifiering eller produktkontroll utan den är inbyggd i forskningsprocessen som en ständig kontroll av forskningsresultatens trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet. Det handlar om att kritiskt granska de resultat som erhålls, dvs de tolkningar som forskaren gör under forskningsprocessen oavsett om de är grundade i kodning som i grounded theory, eller med andra tolkande ansatser. Frågan är dock inte om tolkningen är sann eller falsk utan om den är *relevant*. Detta har i min studie prövats genom kontinuerlig återföring av resultaten till verksamma skolpsykologer, som verifierat tolkningens relevans.

Kvale refererar till Miles och Huberman (1994) som menar att det inte finns några strikta regler för hur man fastslår validiteten i kvalitativ forskning. Själv anser Kvale (1989) att validering i kvalitativ forskning handlar om att *ställa frågor*. Att validera är att undersöka, säger Kvale, alltifrån ett klassiskt sanningsbegrepp till ett mer postmodernistiskt förhållningssätt där begreppet validitet i sig utgör en social konstruktion. I intervjuforskning blir då validering en kvalitetskontroll som genomförs under kunskapsproduktionens samtliga stadier genom att forskaren ifrågasätter och teoretiserar. I och med att grounded theory inte utgår från befintliga begrepp, blir inte heller begreppsvaliditet i dess ursprungliga betydelse tillämplig. Detta begrepp, som gjorde sitt intåg på den psykometriska arenan på 1950-talet, introducerades av Cronbach & Meel (1995). Det användes som validitetskriterium vid forskning rörande egenskaper som musikalitet, intelligens, samarbetsförmåga och ängslighet och andra hypotetiska konstruktioner som mättes på basis av faktiska beteenden som förknippades med egenskapen ifråga. Avsikten med grounded theory är dock inte att få fram mätbara begrepp som kan definieras operationellt. De sk substantiella begrepp som genereras genom kodningen är av en annan kvalitet och till skillnad från kvantitativa begrepp är de inte statiska utan dynamiska. Grounded theory syftar dock till att skapa teoretiska begrepp som kan komma att äga vetenskaplig giltighet. Frågan är om metoden kan ses som ett sätt att validera begrepp, såväl när det gäller nya som omprövning av befintliga, för att undersöka om de ”håller måttet” och fortfarande kan betraktas som giltiga. Grounded theory skulle då kunna betraktas som en metod, med vilken man kan mynta nya vetenskapliga begrepp. På samma sätt som värdet på en plåtbit fastställs genom myntning,

kan begrepp som genereras ur empirin, ges ett vetenskapligt värde genom valideringen. I föreliggande studie har de begrepp och antaganden som framträder genom kodningen kunnat prövas under hela forskningsprocessen. Detta har möjliggjorts genom nya urval av informanter som intervjuats utifrån intervjuguider som reviderats utifrån de antaganden som växt fram under studiens gång

Enligt Larsson (1994) omfattar kvalitet i kvalitativ forskning betydligt mer än validitet. Som exempel anger han *perspektivmedvetenhet* och *innebördsriktighet* dvs om resultaten gestaltar något på ett sätt så att nya innebörder uppstår. Trots att det inte är helt lätt att dra en gräns mellan framställningens kvalitet och resultatens validitet föreslår Larsson (ibid) följande validitetskriterier; *diskurskriteriet* - hur påståenden och argument klarar en prövning mot alternativa tolkningar; *heuristiskt värde* - vilket kunskapsstillskott som studien bidrar med; *empirisk förankring* - överensstämmelsen mellan verklighet och tolkning (trovärdighet); *konsistens* - överensstämmelse mellan del och helhet samt *det pragmatiska kriteriet* - resultatens användbarhet.

Från att ha varit ett statiskt begrepp – något som är, har validering blivit något som sker fortlöpande under hela forskningsprocessen. Det handlar inte längre om att pröva slutresultatet utan frågan blir istället hur forskaren *skapar validitet* i forskningsprocessen och därmed säkrar forskningens kvalitet. Från att utgöra ”pricken över i” i undersökningen betonas validering som något ständigt pågående i syfte att skapa kvalitet i forskningen. Som forskare har jag valt att kontinuerligt kommunicera framväxande begrepp och teoretiska antaganden med praktiskt verksamma psykologer för att pröva om min ”bild” av verkligheten kan anses trovärdig, om de begrepp jag använder ger aha-upplevelser dvs ett kunskapsstillskott som får andra att tänka på ett nytt sätt om den verklighet som studeras, samt pröva alternativa förklaringar. Genom handledning av psykologer inom olika områden som skola, förskola, habilitering, barnhälsovård har jag även haft möjlighet att pröva resultatens användbarhet (Larsson, 1994). När det gäller innebördsriktighet blir frågan om de begrepp jag valt att använda är ”täckande”. Då data samlats in successivt har även intervjuerna utgjort en möjlighet att ”testa” vissa antaganden. Därigenom har jag försökt möta de krav Larsson (1994) anser att man bör ställa på en kvalitativ studie.

Kapitel 6

RESULTAT

Syfte och struktur

Frågan om hur skolpsykologens roll som medarbetare gestaltas har efterhand kunnat preciseras dels genom bearbetning och analys av det material som genererats vid intervjuer och studier av olika dokument, dels utifrån de teoretiska referensramar, som presenterats i tidigare avsnitt. Från början var syftet att få en bild av skolpsykologiskt arbete, sedan att förstå och förklara psykologens rolltagande i skolan som social organisation. Med denna utgångspunkt har skolpsykologens rolltagande studerats som en social process, påverkad av såväl systemrelaterade faktorer som interaktionistiska samspel samt psykologiska processer

De data som genererats vid intervjuer med psykologer har bearbetats och analyserats i syfte att skapa en teoretisk modell utifrån vilken detta rolltagande går att förstå. I denna resultatdel presenteras framväxten av den teori som slutligen formuleras utifrån de teoretiska begrepp som uppträder i data och de antaganden samt avgränsningar som görs.

Syftet är även att illustrera grounded theory som forskningsmetod. Därför har jag valt att redovisa resultaten i form av de upptäckter som gjorts och de antaganden samt begrepp som formulerats utifrån dessa upptäckter i de olika etapperna av forskningsprocessen

Ingenting är typiskt

Även om syftet med denna studie inte i första hand är att beskriva skolpsykologer och deras arbete utan att presentera framväxten av teoretiska begrepp kopplade till rolltagande som social process vill jag ändå börja med att ge en bild av det psykologerna presenterar i sina beskrivningar för att ge

läsaren en liten inblick i den skolpsykologiska värld, som den framställs av psykologerna själva.

Som tidigare nämnts ansågs det inte finnas några typiska ärenden. Som en av informanterna säger har man många olika slags ärenden, allt mellan mer renodlade konsultationsärenden till omfångsrika mastodontärenden där psykologen gör många olika saker. Uppdragen sägs variera från fall till fall, liksom psykologens sätt att hantera dem. Detta gäller även då de skolpsykologiska uppgifter som studien fokuserar, begränsas till de fall där en lärare ber psykologen om hjälp angående en elev. Enligt psykologerna själva finns det inget mönster i dessa variationer utan det förväntar man sig, som en av dem uttrycker det, att jag, som forskare skall hitta.

De fall som presenteras kan handla om ärenden, där skolan vill ha hjälp med att; testa ett barn med misstänkt damp-problematik, reda ut konflikter i en grupp av barn, hantera barn som får utbrott, är okoncenterade, stökiga eller som misstänks fara illa hemma. Det kan även handla om barn med förväntade skolsvårigheter som förskolan anmäler eller föräldrar som anses behöva hjälp.

Det är inte bara den problematik som presenteras för psykologen som varierar utan även hur den presenteras. Allt från tydliga beställningar om test eller utredning, samtal med föräldrar eller barn, till berättelser om ett barn. Hur dessa ärenden överlämnas till psykologen är dessutom, som en av informanterna säger, ett kapitel i sig. De kan presenteras vid formella möten som elevvårdskonferenser, där psykologen själv tycker att det är något man bör "titta närmare på" eller mer spontant när psykologen möter läraren i lärarrummet eller i korridoren då hon är på väg någon(annan)stans, eller genom att läraren söker upp psykologen. Även psykologens arbetssätt varierar från det att man initialt "noll-ställer sig" och "ger sig i kast" med fallet förutsättningslöst, till ett mer planmässigt förhållningssätt. I de flesta ärenden händer saker på vägen som påverkar den fortsatta processen. Det är föräldrar som ringer, lärare som slutar eller stadiemyten. Psykologens uppgift handlar ofta om tid. Det bollas med tider för att få till stånd möten mellan exempelvis lärare och föräldrar. Man "träffar" lärare, barn, föräldrar enskilt och/eller tillsammans. Det finns ofta kunskap om barnet i psykologens bakhuvud som man antingen fått på ett eller mer eller mindre legitimt sätt via skolsköterskor, kollegor inom förskola och barnhälsovård eller genom att vistas på skolan. Varje ärende blir som psykologerna själva säger, något unikt och min uppgift som forskare är dels att hitta ett mönster i alla dessa variationer, dels förstå och förklara det i termer av rolltagande.

*Satte igång lite i huvudet när du ringt och vi bestämt en tid.
Finns för sjutton ingenting som är typiskt. Allting finns men i
olika hög grad. (ip 19)*

Resultaten presenteras fortsättningsvis i enlighet med delstegen i grounded theory. Först görs en presentation av de fenomen som framträder genom den *öppna kodningen* och hur de koder som använts för att benämna dem, utvecklas vid den *begreppsmässiga kodningen* (kapitel 7). Därefter redogörs för hur de sammanfogas med hjälp av de *teoretiska koder* som genereras under den *mönstersökande kodningen* (kapitel 8). Slutligen presenteras den *kärnvariabel* som utgör grunden för den slutliga *selektiva kodningen* utifrån vilken en *teoretisk modell* för psykologens rolltagande i skolans organisation genereras (kapitel 9-11). De olika stegen illustreras med utdrag ur de intervjuer som gjorts.

Kapitel 7

ÖVERLÄMNING OCH HANTERING

Indikatorer på fenomen som framträder vid öppen kodning

Överlämning som ett komplext fenomen

I den öppna kodningen framträder indikatorer till ett paraplybegrepp, som jag så småningom väljer att benämna *överlämning*. Detta beskriver ett skeende mellan den som ber psykologen om hjälp angående en elev eller en grupp av elever och psykologen. Överlämning kan ses som ett komplext fenomen, där den som överlämnar ett problem genom att berätta om en elev eller presentera ett problem ger upphov till tankar, misstankar, bilder, känslor, fantasier och farhågor hos psykologen. ”*Orden har ju makt*, säger en av intervjupersonerna *och det händer ju något inom en i och med att de presenterar det på det här viset, det skapas ju en föreställning någonstans*” (ip 21).

Med psykodynamiska förklaringsmodeller skulle det som händer kunna tolkas i termer av omedveten kommunikation som överföring, motöverföring, projektiv identifikation eller affektiv smitta (Thörnqvist, 1998). Exempelvis kan överlämningen betraktas som ett interaktivt skeende där problembäraren presenterar sitt problem på ett sätt som gör att psykologen tar emot det. Nilsson (1998) beskriver denna typ av information

utifrån ett modernt systemteoretiskt tänkande baserat på Silvan Tomkins affekteori. Han menar att transformation av information måste "triggas" för att gå fram. "Ingen transformation av information kan ske kognitivt om den inte triggats eller amplifierats av motivationssystemet" (ibid, s 36). Denna trigging gör att man "bryr sig" och överlämningen kan ses som ett interaktivt skeende som får psykologen att bli en som "bryr sig".

Som grounded theory-forskare väljer jag dock att *inte* anknyta de fenomen jag identifierar, till en specifik teori eller någon befintlig begreppsapparat. Istället använder jag mig medvetet av benämningen *överlämning som arbetsbegrepp*, utifrån vilket jag skall fortsätta att bygga upp en teoretisk modell. I min studie utgår jag även från ett *aktörsperspektiv*, dvs psykologens syn på de fenomen som jag valt att utforska. Därmed beaktar jag inte överlämnarens intentioner vid överlämningen utan enbart hur det som överlämnas uppfattas och tolkas av psykologen som mottagare, dvs vilken innebörd den ges av psykologen. Jag väljer även att avgränsa studien till att gälla psykologens handlingar i de fall där det sker en överlämning av ett elevvårdsproblem, väl medveten om att skolpsykologiskt arbete inte begränsas till denna uppgift, utan även omfattar andra slags uppdrag. Under rubriken "Begreppsmässig kodning" utvecklas olika aspekter av begreppet *överlämning*.

Hantering

Ett annat fenomen som växer fram under den öppna kodningen och sedan bearbetas vidare under den begreppsmässiga kodningen är *hantering*, som jag så småningom kom att benämna den ansats psykologen väljer för att ta sig an det som överlämnas.

Enligt vissa informanter finns inga regler för hur man väljer att hantera det enskilda fallet utan det sägs bero på. Vad det beror på är svårare att klara ut. Bl a sägs det bero på vilken bild man får av problemet. "Man kör inte kartlöst", utan psykologen säger sig ha en "inre karta" utifrån vilken hon väljer olika vägar. Under intervjuerna blir jag alltmer intresserad av att utforska hur denna inre karta växer fram, med vars hjälp psykologen orienterar sig i skolans värld och likt en infödd i denna storstadsdjungel försöker hitta framkomliga vägar i arbetet med att komma tillrätta med barnets problem i skolan. Bland vissa psykologer finns idéer om att arbeta på ett annat sätt än tidigare psykologer gjort och i konsultrollen ser somliga en möjlighet att ge struktur åt en tidigare ostrukturerad medarbetarroll. Däremot uppfattas befattningsbeskrivningar, dvs det som styr ett

strukturellt rolltagande, inte längre giltiga som styrinstrument, vilket är logiskt med tanke på dagens skola som målstyrd organisation.

Även om psykologen inte är klar över sin hantering i det enskilda fallet, är hon ofta klar över vad som inte skulle ingå i den hantering psykologer i skolans värld bedriver idag. Om barnet exempelvis anses vara i behov av behandling, ser psykologen det som något som skall ske utanför skolans verksamhet och psykologen drar en gräns mellan behandling och stödkontant. Liksom begreppet överlämning, utvecklas också begreppet *hantering* i nästa avsnitt.

Begreppsmässig kodning

Under den begreppsmässiga kodningen konstrueras de arbetsbegrepp som skall användas för en teoretisk belysning av de fenomen som forskaren bestämt sig för att utforska vidare. I detta skede av forskningsprocessen kodas olika aspekter av de prematura begrepp (paraplybegrepp) forskaren valt att använda för att benämna de fenomen och processer som framträder under den öppna kodningen. Genom detta fylls koderna. Från att vara ”tomma ord” och till synes triviala beskrivningar, blir de ”mättade” begrepp.

För att få fram olika aspekter av *överlämning* och *hantering*, görs en förnyad kodning vilket resulterar i följande kategorisering av de idéer som denna kodning genererar:

Överlämning som dynamiskt begrepp

En aspekt av överlämningen som jag väljer att utforska närmare är *vad* som överlämnas. Ett antagande som görs utifrån kodningen är att överlämning kan handla om (a) överlämning av en fråga, (b) överlämning av en uppgift eller (c) överlämning av en känsla som eleven väckt och som man önskar bli befriad från.

Överlämning av en fråga

När läraren kommer med ett problem finns det en fråga som läraren önskar få svar på t ex. ”Hur skall jag hantera barnet?” eller ”Hur skall jag göra för att det skall fungera med klassen?”

En lärare som kommer och berättar om en elev, hur han exploderar och har svårt att hålla ihop sig, svårt att sitta stilla, flyter iväg och läraren vill ha hjälp att hantera det här. (ip 2)

Kommentar: I data visar det sig att få ärenden börjar med denna typ av explicita frågor. Istället överlämnar läraren en berättelse i vilken det uppfattas finnas frågor om hur läraren skall hantera ett problem. En tanke som väcks är att det finns ett samband mellan psykologens intentioner att arbeta mer konsultativt eller handledande och att möta överlämningen av ett problem som om det vore en fråga läraren ställer. På samma sätt kan läraren tänkas formulera problemet som en fråga i de fall han känner till att psykologen har en inriktning mot ett mer konsultativt förhållningssätt. I de intervjuer som genomförs efter gjorda kategorisering av begreppet överlämning, säger sig informanterna även kunna identifiera överlämning av en fråga som formuleras som "Hur skall vi göra" dvs läraren och psykologen tillsammans. Överlämningen kan också uppfattas som en fråga om bekräftande, där psykologen används som ett slags facit.

Det händer att dom kommer och frågar: gör jag rätt eller fel, ofta inte så tydligt, väldigt sällan det är klart uttalat. (ip 19)

Det som kännetecknar överlämning av en fråga är att läraren uppfattas vilja ha hjälp av psykologen att själv lösa problemet.

Överlämning av en uppgift

Läraren vill i detta fall att psykologen skall utföra en speciell uppgift, exempelvis ha samtal med föräldrar till en elev, som upplevs som problematisk, tala med en elev som enligt läraren behöver "någon" att prata med eller lösa konflikter i en grupp av elever.

Från början handlade det inte om den här eleven utan läraren bad mig gå in och träffa eleverna i den här klassen på grund av att det var ständiga konflikter. (ip 1)

En lärare som kommer och säger att han har en förälder som är väldigt orolig för sitt barn och då kom vi överens om att visst kan föräldrarna erbjudas en tid och vi kan träffas ihop och läraren får tider av mig och ringer föräldrarna och gör upp om en tid. (ip 11)

Kommentar: Enligt informanterna i senare intervjuer, var överlämning av en uppgift vanligare förr även om den fortfarande finns.

Det börjar ju försvinna, men då det händer har läraren inte förstått sitt uppdrag. (ip 23)

Det som kännetecknar överlämning av en uppgift är att läraren uppfattas av psykologen om hjälp för en annans (föräldrars, elevers, barngruppens) räkning och inte för egen del.

Överlämning av en känsla

Läraren presenterar problemet på ett sätt som får psykologen att känna att hon måste göra något.

En lärare som annars inte anlitar mig så mycket. Men under hösten nu börjar hon prata på det där sättet som inte är så vanligt längre i personalrummet. Jag såg att hon var berörd, berättade om någonting som var jobbigt för henne, uttrycker någon slags hjälplöshet som blir uppenbar för alla, känner det där trycket, som man känner som psykolog, att det finns massor som måste göras och man får känslan av att nu måste jag göra någonting för att hjälpa den här läraren. (ip 2)

Kommentar: Till en början kodas denna typ av överlämning som lärarens önskan att bli befriad, inte bara från den känsla eleven väckt utan även från själva eleven. Enligt psykologerna är denna typ av överlämning lätt att identifiera genom den känsla man säger sig få vid överlämningen.

Dom här lärarna vill ha kvar barnet medan det hos andra finns outtalat en ambition att dom vill bli av med eleven, han hör inte hemma på deras skola, men det är inte sagt. Mellan raderna skrivna. (ip 20)

Allteftersom materialet bearbetats har det blivit allt tydligare att denna typ av överlämning handlar om en känsla av *oro* som läraren inte förmår bära utan önskar föra över till psykologen. Det som kännetecknar denna typ av överlämning är det sätt läraren presenterar problemet på och där psykologen antingen tycks "smittas" av den känsla läraren bär på, alternativt värjer sig mot den.

Sammanfattningsvis. Ovanstående kategorisering bygger inte på en analys av lärarens intentioner med överlämningen utan skall betraktas som ett antagande jag som forskare gör utifrån det psykologerna berättar för mig om hur de uppfattar det som överlämnas. Genom att göra denna kategorisering blir det tydligt att överlämningen är ett ytterst sammansatt och komplext fenomen och att det inte alltid är frågan om tydliga överlämningar med klart formulerade önskemål utan berättelser, där läraren genom att berätta om en elev även överlämnar till psykologen att bestämma vad som skall göras.

Det diffusa att man inte vet om det är ett uppdrag eller inte. Man berättar om en elev och det finns en slags förväntan och ändå beslutas ingenting. (ip 22)

Det förefaller som om det är psykologen som ger överlämningen dess innebörd och den fortsatta analysen fokuserar på psykologens hantering utifrån sin uppfattning om det som överlämnas.

Hantering som dynamiskt begrepp

Materialet visar att psykologerna uppfattar att den som överlämnar ett problem också förväntar sig att psykologen skall göra något åt det som lämnas över. Psykologens *hantering* varierar, som tidigare nämnts, från fall till fall och det går att urskilja tre olika arbetsprocesser eller ansatser som psykologen väljer utifrån den överlämning som sker.

- (a) psykologen gör en *returnering* av det som överlämnas
- (b) psykologen gör en *övertagning* av det som överlämnas
- (c) psykologen gör en *remittering* dvs gör i sin tur en överlämning av det som överlämnas.

Nedan beskrivs och exemplifieras dessa tre ansatser.

Psykologen returnerar det som överlämnas

Psykologen returnerar frågan genom att exempelvis erbjuda handledning/-konsultation.

Läraren vill ha hjälp med hur han skall hantera det här, hur han skall göra. Jag börjar alltid med ett samtal med läraren. I det

här samtalet fokuserar jag på eleven, elevens situation i klassrummet och i relation till läraren. (ip 2)

I detta fall uppfattas läraren fråga vad han skall göra med eleven. Psykologens hantering kategoriseras som en returnering, då hon genom ett konsultativt förhållningssätt lämnar tillbaka frågan till läraren i syfte att genom konsultationen få läraren att hitta svaret på sin fråga.

Psykologen returnerar uppgiften, genom att exempelvis ge läraren handledning på hur han skall hantera ett samtal med en förälder.

Läraren skall ha ett samtal med föräldern och han vill ha hjälp hur han skall förhålla sig till det. Och då har jag handledning på hur han skall hantera samtalet med föräldern. (ip 2)

I detta fall uppfattas läraren vilja ha hjälp att hantera ett samtal med en förälder och psykologens hantering kategoriseras som en returnering av uppgiften, då hon genom att erbjuda handledning tror sig kunna tala om för läraren hur han skall utföra denna uppgift.

Psykologen returnerar lärarens känsla.

En lärare som kommer och berättar om hur en elev är i klassrummet. Han är bekymrad över det. Läraren frågar mig om det är något han behöver känna till för att kunna bemöta eleven på ett bättre sätt. Och den här eleven har jag träffat så jag kände den väl. Och jag tänker att läraren var rädd för eleven. Jag försöker svara konsultativt att det låter som du är bekymrad men det vill inte läraren kännas vid.(ip 13)

I detta fall uppfattas läraren vilja lämna över sin oro för eleven, medan psykologens hantering kategoriseras som returnering, då hon inte vill dela denna oro, eller ta över den utan ser det som lärarens känsla.

Kommentar: När psykologen hanterar en överlämning genom att ta sig an det konsultativt eller erbjuda handledning har jag kodat det som en returnering, då det innebär att det som överlämnas förs tillbaka som en fråga eller uppgift för läraren alternativt som en känsla som tillskrivs läraren. Vid en genomgång av data tycks det som om psykologer som har en inriktning mot ett mer konsultativt förhållningssätt har en tendens att

uppfatta lärarens presentation av ett problem som om det vore en fråga som överlämnas, även om det inte formuleras på det sättet.

En ny lärare som kommer när jag (psykologen) presenterar mig och berättar om mitt arbetsätt och konsultation. Han säger att han har hört av 6-årspersonalen om det här barnet. Läraren tycker att det går bra men såg ibland att eleven var okoncentrerad. Läraren säger flera gånger att det är något med eleven som inte stämmer. /Du kände ingen oro?/ – Nej inte mycket. (ip 17)

I detta fall hanterar psykologen överlämningen som om läraren efterfrågar konsultation dvs som om läraren överlämnar en fråga. Av intervjun framgår att psykologen inte delar lärarens oro utan väljer att diskutera hur läraren skall hantera eleven i klassen.

Psykologen övertar det som överlämnas

Psykologen övertar den fråga som läraren uppfattas överlämna, genom att exempelvis göra en utredning av eleven.

Jag fick uppdraget i första hand genom förskolan, innan barnet kom till skolan. Började med att prata med personalen, som fick beskriva hur det fungerade i gruppen. Jag frågade om barnet var utredd, t ex via bvc. Sen sa jag väl ganska snabbt att jag ville komma, uppfattar ärendet som komplicerat. Vet vad jag skall titta på för att bedöma barnets skolmognad. (ip 7)

I detta fall tar psykologen över frågan om barnets skolgång och gör en utredning för att bedöma barnets behov av resurser i skolan.

Psykologen gör även en övertagning av den uppgift som överlämnas i de fall hon väljer att samtala med föräldrar, barn eller barngrupp.

Läraren berättar om en elev och han tror att barnet har behov av att prata med någon vuxen. Ja ha säger jag, jag kan visst prata med honom, men jag kommer inte att gå in och ge det här barnet någon form av behandling och det förstår läraren. (ip 4)

I detta fall tar psykologen över uppgiften att samtala med en elev som enligt läraren har behov av att prata med någon.

Psykologen gör även en övertagning när hon tar sig an uppgiften att ordna skolsituationen för en elev. Psykologen tar då över *oron* för barnet. Psykologen kan även göra en övertagning av andra känslor som läraren överlämnar vilket sker när psykologen börjar tänka i samma banor som läraren och exempelvis börjar känna oro för hur barnet har det hemma.

Läraren ringer angående en elev och jag (psykologen) föreslår att vi skall träffas. Läraren beskriver eleven och jag får tankar om att det var knepig. Hamnade i det här ganska fort att det kändes som om man måste söka mer hjälp för barnet, att det var sådana problem att man inte klarade av det i skolan, så kändes det. (ip 8)

I detta fall tar psykologen över oron för barnet genom att själva känna det som att något måste göras för att hjälpa eleven.

Psykologen remitterar det som överlämnas

Psykologen skickar exempelvis *frågan* vidare genom att remittera barnet för utredning till andra, som anses ha mer kunskaper eller annan specifik kunskap om elevens problematik.

Psykologen får vid samtal med föräldern tankar om ADHD och föreslår därför att barnet testas. Hon utreder barnet. - *Jag ser vilka svårigheter eleven har och jag undrar vad det här är för någonting och jag misstänker att det kan vara någonting mer, tycker att det är viktigt att titta närmare på det här. (ip 3)*

I detta fall kan psykologen inte själv hitta svaret på frågan om barnets svårigheter genom att göra en utredning utan väljer därför att remittera barnet vidare för ytterligare utredning.

Psykologen skickar *uppgiften* vidare till exempelvis PBU/BUP, socialtjänsten eller föräldrar.

Läraren har ett elev som är stökig framförallt på raster, Läraren har pratat med föräldern om att han skall prata med psykologen och psykologen börjar med att ha samtal tillsammans med lärare och föräldrar, men väljer sedan att även ha enskilda samtal med föräldrarna, och då börjar jag se att det här är mer för PBU och då tar jag det, hur föräldrarna skall söka dit. (ip 9)

I detta fall uppfattar psykologen det som att familjen är i behov av annan hjälp och väljer därför att motivera föräldrarna att gå vidare till PBU.

Psykologen vidarebefordrar de *känslor* barnet väckt av oro, maktlöshet genom att exempelvis motivera andra att ta över.

Psykologen har tagit över uppgiften att tala med en elev, som har det besvärligt hemma. Läraren säger sig se att läraren för illa av det här. När eleven berättar hur det är hemma säger psykologen. *Vad jag hamnat i här, det är att jag måste göra en anmälan till socialtjänsten.*(ip 5)

I detta fall tar psykologen över oron för barnets hemsituation och vidarebefordrar denna känsla genom att göra en anmälan till socialtjänsten.

Sammanfattningsvis. Som tidigare nämnts tycks överlämningen vara ett ytterst sammansatt fenomen och det kan ingå en blandning av såväl *frågor* som *uppgifter* och *känslor* i ett och samma ärende. Ibland hänger de ihop. I ett av fallen frågar läraren hur han skall hantera barnet. Genom att berätta om hur barnet har det hemma, vilket ses som en orsak till barnets svårigheter i skolan, får läraren psykologen att ta över uppgiften att prata med föräldrarna. Psykologen säger sig börja tänka i samma banor som läraren vad gäller elevens hemsituation. Överlämningen av känslan hur barnet har det hemma, bidrar sannolikt till att psykologen gör en övertagning av uppgiften.

Begreppen *överlämning* och *hantering* kan betraktas som en teoretisk konstruktion i syfte att utforska om och hur olika arbetsprocesser kan förstås. Går det att urskilja ett mönster i de variationer psykologerna beskriver genom att relatera överlämning och hantering till varandra utifrån de olika aspekter av dessa begrepp som beskrivits ovan? Går det att hitta den kärnprocess, eller kärnkategori med vilken det går att förklara mönstret i dessa variationer? Detta är frågor som går vidare till den mönstersökande kodning som presenteras i nästa kapitel.

Kapitel 8

GÖRA SIG EN BILD AV PROBLEMET

Resultat av mönstersökande kodning

Problembild som teoretisk kod

Genom att utveckla begreppen överlämning och hantering övergår processen i en *mönstersökande kodning*, där jag undersöker om och hur olika aspekter av överlämning och hantering kan relateras till varandra och bilda en helhet. Detta sker i denna studie med hjälp av en matris. I och med att data vävs in i matrisen, framträder *problembild* som den teoretiska koden, med vilken begreppen hantering och överlämning kan sammanfogas. Som en av informanterna uttrycker det är arbetet ”*inte så lössläppt som det låter, vi har ju fått en bild av problemet*” (ip 19). Det finns en tanke med det psykologen gör. *Problembild* har tidigare sammanförts med andra koder som exempelvis *anmälan* under den öppna kodningen och utgjorde då underlag till det övergripande paraplybegreppet *överlämning*, men urskiljs här som en egen kod. Samtidigt omvandlas det från en statisk term till ett dynamiskt begrepp genom att ges benämningen *att göra sig en bild av problemet*. I o m detta förändras även dess innebörd från att vara något som är till något man gör och kan därmed definieras som en social process.

Frågan är om psykologens varierande hantering av det som överlämnas kan förstås utifrån varianter av den bild av problemet som psykologen gör sig i olika ärenden. Genom nedanstående matris (tabell 2), görs ett försök att beskriva de olika problembilder psykologens hantering kan antas vara baserad på. Beskrivningarna kan ses som empiriskt grundade problembilder utifrån det mönster som framträder vid den mönstersökande kodningen och som enligt Hallberg (1995) utgör ett kontinuerligt växelspel mellan antaganden och verifiering av framväxande kategorier. De kan liknas vid beskrivningarna i en svampbok, där olika svampar beskrivs utifrån det som kännetecknar dem som sort. Utdrag ur intervjuerna kan i enlighet med denna liknelse, betraktas som exempel ur verkligheten som likt foton syftar till att illustrera de beskrivna kategorierna.

Att göra sig en bild

Av tabell 2 framgår nio olika innebörder som psykologer ger det som överlämnas och vilka hanteringen antas baseras på. De beskrivs var för sig och illustreras med utdrag ur de intervjuer som gjorts.

Tabell 2.

Hantering baserad på den bild psykologen gör sig av problemet utifrån överlämningen

ÖVERLÄMNING AV	RETURNERING	ÖVERTAGANDE	REMITTERING
En fråga	1a	2a	3a
En uppgift	1b	2b	3b
En känsla	1c	2c	3c

Ett antagande jag gör på ett tidigt stadium i studien är att den som ber psykologen om hjälp har kommit till olika slags gränser när överlämningen sker. Vid överlämning av en fråga antas läraren ha nått gränsen för sitt *kompetensområde*. Vid överlämning av en uppgift antas läraren ha nått gränsen för sitt *ansvarsområde*. Vid överlämning av en känsla antas läraren ha nått sin smärtgräns och därmed gränsen för sitt *motivationsområde*. Dessa antaganden kan uppfattas utgå från ett lärarperspektiv och därmed stå

i strid med studien som fokuserar på den innebörd psykologen ger det som överlämnas. Vid bearbetning av data framstår denna inkonsekvens allt tydligare då jag vid beskrivning av de olika kategorier som presenteras utgått från psykologens tankar vid överlämningen. Därmed kan inte dessa antaganden grundas i empirin. Eftersom dessa antaganden påverkat mitt tänkande vid analysen vill jag ändå redovisa dem som antaganden jag gör som forskare

Psykologen ser problemet som en fråga för läraren

1a: returnerar

I denna kategori hanterar psykologen överlämningen som om det vore en fråga läraren överlämnar till psykologen. Läraren uppfattas *efterfråga psykologens kompetens* och genom att erbjuda handledning eller konsultation avser psykologen hjälpa läraren att hitta svaret på den fråga läraren uppfattas ha ställt. Det kan handla om frågor hur läraren ska göra för att bemöta eleven på rätt sätt eller om det man gör är rätt eller fel.

Psykologen utgår från att läraren delar uppfattningen att uppgiften ligger inom lärarens ansvarsområde och att det är möjligt att lösa problemet inom detta område. Läraren antas se sig själv som ansvarig och motiverad att lösa problemet.

Psykologen utgår från att läraren har nått gränsen för sitt kompetensområde och ser det som sin uppgift att fylla ett *kompetensglapp* utifrån sitt kunskapsområde. Psykologen anser sig ha den kunskap om fallet som behöver tillföras och tycker sig exempelvis förstå problemet genom sin kunskap om läraren (läraren beskrivs exempelvis ha svårigheter med en viss typ av barn). Psykologen får också bilder av barnet genom det läraren berättar vid överlämningen alternativt det psykologen eventuellt redan vet eller inte vet om eleven. Att inte känna till barnet betraktas också som en kunskap. Om psykologen inte har hört talas om eleven tidigare dras den slutsatsen att det inte kan vara något större problem med barnet.

I denna kategori returnerar psykologen frågan genom att erbjuda konsultation eller handledning. Psykologen definierar problemet som en pedagogisk fråga för läraren och ser det inte som sin uppgift att gå in i eller ta över fallet.

Psykologen anser att uppgiften ligger utanför lärarens kompetensområde, men inom hans ansvarsområde, samtidigt som det anses ligga inom psykologens kompetensområde, men utanför psykologens ansvarsområde.

Läraren anmäler ett barn som exploderar, får utbrott och har svårt att hålla ihop sig, svårt att sitta stilla, flyter iväg och läraren vill ha hjälp med hur han skall hantera det här. Jag (psykologen) fokuserar på eleven, elevens situation i klassrummet och i relation till läraren, vad eleven väcker hos läraren. Kan se att den här läraren retar sig på den här eleven. Vissa typer av barn som han inte klarar av, som väcker lite barnsliga reaktioner hos honom. (ip 2)

I detta exempel uppfattas läraren fråga vara hur han skall bemöta eleven. Psykologen returnerar frågan genom att försöka få läraren att själv se samband mellan sitt eget och barnets beteende.

Det är inte ovanligt att skolpsykologer försöker hantera en överlämning genom handledning eller konsultation eftersom detta ses som en av de arbetsuppgifter som psykologen tilldelas i skolan idag. Många psykologer önskar även arbeta på det sättet och i några av de intervjuer som gjorts har informanterna berättat att de börjat arbeta konsultativt i ett ärende men av olika skäl övergått till ett annat arbetssätt. Av data framgår att lärare i dessa fall inte presenterat problemet som en fråga utan berättat om en elev, men att detta uppfattats av psykologen som om det vore en fråga och inte en överlämning av en uppgift eller en känsla som läraren önskar bli befriad från. Ett exempel på detta är nedanstående citat.

Jag började med att arbeta med lärarna konsultativt. Det som hände sen var att problemen med den här eleven var så stora rent socialt, så det hjälpte inte. Räckte inte med den här hjälpen. Och då lämnade jag den här rollen och gick in direkt. (ip 3)

Psykologen ser problemet som en uppgift för läraren

1b: returnerar

I denna kategori hanterar psykologen överlämningen som om det vore en uppgift för läraren, som antas ha nått gränsen för vad han ser som sitt ansvarsområde. Läraren uppfattas överlämna en uppgift som han inte ser som sin arbetsuppgift utan som något psykologen är satt att göra.

Enligt psykologen faller dock ärendet inom lärarens ansvarsområde. Det är en uppgift som läraren borde klara. Psykologen ser det därför som sin uppgift att få läraren att återta uppgiften, genom att tillföra kompetens via handledning eller konsultation. Psykologen hanterar därmed överlämningen som om det vore frågan om ett *kompetensglapp*.

Om läraren inte *återtar* uppgiften när psykologen *returnerar* den riskerar ärendet att falla "mellan stolarna" dvs mellan två ansvarsområden. Hur psykologen hanterar detta glapp blir beroende av vilket mandat psykologen anser sig ha för att arbeta som konsult respektive handledare, dess placering i förhållande till eller i organisationen, kontakter med ledning etc. Exempelvis uppstår frågan om psykologer, anställda i skolan som elevvårdande medarbetare, kan fransäga sig ansvaret för en elev när läraren inte är beredd att ta sitt ansvar.

I denna kategori väljer psykologen att betrakta problemet som lärarens "bord" medan läraren uppfattar det som psykologens uppgift. Psykologen ser det som att uppgiften ligger inom lärarens men utanför psykologens ansvarsområde.

Exempel på detta är när en lärare vill ha psykologens hjälp att arbeta med konflikthantering i en klass och psykologen returnerar uppgiften genom att erbjuda läraren konsultation i hur han själv skall hantera de konflikter som uppstår i gruppen.

I mitt material hittar jag inte något tydligt exempel som illustrerar hur psykologen returnerar en uppgift genom att erbjuda konsultation/-handledning för att därigenom få läraren att göra en återtagning av det hon vill överlämna åt psykologen. Detta kan förklaras av att jag valt att studera hur psykologen tar sig an ett ärende som medarbetare och inte som konsult. Enligt många informanter var överlämning av uppgifter vanligare förr, även om det fortfarande anses förekomma. I kategori 2 b, finns exempel på hur psykologen övertar en uppgift som överlämnas, då den formuleras som föräldrarnas önskan att tala med psykologen. Frågan är om överlämningar av uppgifter sker mer implicit idag, genom att läraren frågar hur han skall hantera ett problem och att detta uppfattas som en fråga av psykologen, trots att det egentligen handlar om en önskan att överlämna en uppgift.

En av informanterna berättar om ett fall där läraren vill ha hjälp med hur hon skall förhålla sig till barnets mamma, som läraren är i konflikt med. Psykologen returnerar problemet med föräldern genom att starta med handledning på hur läraren skall hantera samtal med mamman. När föräldrarna sedan kontaktar psykologen väljer hon dock att ta över arbetet med dem.

Jag (psykologen) träffar läraren och han vet ju om att föräldern tagit kontakt, det är han som har talat om att jag finns, kan kanske ligga någon mer eller mindre uppmaning till föräldern att kontakta mig. När jag frågar om läraren vill vara

med säger han att han tror att det är bra att dom (föräldrarna) får prata själva med psykologen. (ip 2)

Frågan är om läraren i detta fall egentligen försöker lämna över uppgiften att tala med föräldrarna redan från början, då han enligt psykologen ser orsakerna till problemet i familjen. Psykologen uppfattar det dock som att läraren vill ha hjälp att själv hantera samtalet. Resultatet blir emellertid, som synes, att psykologen övertar uppgiften att prata med föräldrarna.

Psykologen kan även göra en övertagning under ett handlednings- eller konsultationsuppdrag med lärare. En intervjuperson berättar att det hänt att hon tagit ärenden under en konsultation.

Jag kunde se att vissa lärare hade svårt att komma vidare, då föreslår man en elevvårdskonferens, lyfter ut ärenden, där de kan bli ett uppdrag till mig. (ip 23)

Detta exempel visa att psykologen själv kan medverka till att lärare överlämnar uppgifter som psykologen sedan övertar.

Psykologen ser problemet som något läraren önskar bli befriad från

1c: returnerar

I denna kategori uppfattas överlämningen som en önskan från läraren att bli befriad från barnet. Läraren beskrivs tycka att barnet är för svårt och tros ha misstankar om att det är något fel på barnet. Psykologens uppfattning – att läraren önskar bli befriad från barnet - utgår oftast inte från lärarens uttalade önskan att bli av med eleven utan snarare från en känsla psykologen säger sig få i mötet med läraren. Läraren ifrågasätter exempelvis placeringen i klassen eller önskar få barnet testat, vilket psykologen tolkar som att läraren inte vill ha kvar barnet i klassen.

Psykologen anser däremot att läraren borde klara barnet och delar inte lärarens bedömning att barnet är för svårt för att klara i en vanlig klass eller vanlig skola. Psykologen ser det därför som sin uppgift att *inte* befria läraren från barnet. Hon vill istället få läraren att behålla barnet genom att få honom att acceptera barnets svårigheter och därigenom ändra sin syn på och sitt förhållningssätt till barnet. Psykologen ser det som sin uppgift att ändra på läraren till skillnad från att förändra barnet. Detta skall ske genom handledning eller konsultation.

Psykologen hanterar även denna överlämning som om det vore frågan om bristande kompetens (jfr 1a och 1b) och inte en fråga om motivation.

Till skillnad från 1b där läraren uppfattas överlämna en uppgift på grund av att han inte ser sig som delaktig i den, kan läraren i detta fall antas vilja bli av med något som den blivit känslomässigt involverad i. Psykologen uppfattar det som att läraren önskar bli befriad från barnet och ser det inte som en önskan att bli befriad från de motstridiga känslor av skuld, oro, ansvar, skam, mm som mötet med barnet eller föreställningarna om vad arbetet med barnet kommer att innebära, fört med sig.

Psykologen uppfattar att läraren vill definiera barnet som annorlunda, vilket psykologen inte vill medverka till. Barnet anses inte vara udda utan psykologen normaliserar barnets svårigheter (alla barn är olika.) Eventuellt kan psykologen se en utredning eller ett test av barnet som en möjlighet att bevisa att det inte är något fel på barnet. I nedanstående exempel anser sig psykologen känna barnet väl och tycker inte att barnet har några svårigheter.

Jag (psykologen) var inte ett dugg orolig för barnet. Jag tänker att läraren var rädd för eleven. Jag försöker svara konsultativt att det låter som du är bekymrad, men det vill läraren inte kännas vid. Han ville något annat, men jag kan inte förstå vad det var. Vad jag än sa så ville han inte kännas vid problemet utan han vill väl att någon annan skall ha det. Och jag tog inte på mig det. Jag var inte ett dugg orolig för barnet. Fick en känsla av att den här läraren inte vill ha eleven i klassen, men vill ha rent samvete att kunna säga att han har pratat med psykologen. Det första jag tänker på är hur jag skall få eleven kvar i klassen, nästan så jag tänker jämt, när jag får ett bekymmer presenterat för mig. (ip 13)

I nästa exempel ser sig psykologen som en konsult, som inte tar över uppgifter från läraren. Läraren vill ha hjälp med en elev som psykologen genom lärarens beskrivningar tycker sig "se" på följande sätt.

En snäll, oförarglig elev, som inte ställer till någonting. Lärarens önskan är ju att jag skall gå in i klassrummet och konstatera att det här är inte lämpligt. Det här barnet behöver gå någon annanstans. Helst borde jag komma dit och se och göra saker för att läraren ska få känna att det är riktigt det här att eleven inte hör hemma i denna stora klass och sen ska jag ordna så att eleven får gå i en mindre grupp. Läraren vill att jag

*skall utreda barnet, ta reda på vad det här barnet har för fel.
(ip 14)*

Psykologen beskriver vidare hur hon då blir det där ”motståndet”, som inte vill befria läraren från barnet eller skilja ur barnet.

Eleven har nog med sina svårigheter, jag vill att det skall vara ett så vanligt skolbarn som möjligt. (ip 14)

Inte heller i nedanstående exempel delar psykologen lärarens oro för barnet.

Det läraren beskrev var ju inte så jobbiga situationer. Han upprepar att det är något med barnet som inte stämmer och undrar om det är rätt skolform. Jag tror att läraren tyckte att det var väldigt ansvarsfullt att få detta barn i sin klass och ville dela ansvaret. Utifrån hans beskrivningar tyckte jag inte att det var så där avvikande, tänker att lite besvärligt får man väl ha som lärare, det ingår väl i ditt arbete, du vet allt det där man inte säger men som man tänker, att även ta hand om de här barnen, som det är nåt med. (ip 17)

Psykologen returnerar i dessa tre fall problemet med barnet som om det vore lärarens bekymmer. Att befria läraren från problemet är för psykologen samma sak som att befria läraren från barnet (en föreställning som psykologen sannolikt delar med läraren i dessa fall). Psykologen tycks inte se möjligheten att befria läraren genom att exempelvis dela oron med läraren eller ta över känslan av att något måste göras för eleven utan att göra något.

Psykologen ser frågan som sin

2a: övertar

I denna kategori uppfattas läraren överlämna en fråga, som psykologen tycker sig ha speciell psykologisk kompetens för att kunna ge svar på eller söka svar på. Psykologen väljer att göra sig en egen bild av barnet till skillnad från 1 a, där psykologen gör sig en bild av barnet genom den bild hon får av läraren. Psykologen träffar barnet för att göra en egen bedömning utifrån exempelvis ett utredande test. Detta får konsekvenser för psykologens förhållande till barnets föräldrar, vilket gör att psykologen även ser det som sin uppgift att få läraren att kontakta föräldrarna för att få

möjlighet att utföra det som hon ser som sitt uppdrag - skaffa kunskap om barnet. I dessa fall blir psykologen den som tycker sig känna barnet bäst och ser det som sin uppgift att antingen ge tillbaka kunskapen till frågeställaren, behålla den själv eller föra den vidare beroende på vilken bild psykologen tycker sig få av barnets svårigheter, dess orsaker samt skolans möjligheter att komma tillrätta med problemet.

Psykologen har inga egna föreställningar om barnet i bakhuvudet eller också läggs dessa åt sidan så länge. Detta skiljer sig från 1a där psykologen av olika anledningar känner till barnet eller drar slutsatser om barnet utifrån bl a sin kunskap om läraren och vilken typ av barn läraren brukar få svårigheter med.

Under denna kategori hamnar även de fall där en lärare överlämnar en fråga, som psykologen anser ligga utanför lärarens ansvarsområde. Det kan vara ambitiösa lärare som inte uppfattas kunna se var gränsen går för sitt eget eller skolans uppdrag. I nedanstående exempel ringer en lärare och vill prata om ett barn. Vid ett möte med psykologen berättar läraren att han är orolig för barnet bl a för hur det har det hemma och läraren tror att barnet har behov av att prata med någon (detta skulle även kunna tolkas som överlämning av en uppgift, men i det här fallet har jag valt att kategorisera det som en fråga utifrån psykologens val av hantering). Psykologen berättar att hon svarar:

Javisst kan jag prata med eleven och göra en bedömning om jag känner samma oro som du och så återkommer jag till dig. Och så gör jag så och han var jättenöjd. (ip 4)

Psykologen träffar barnet, andra lärare, vårdnadshavare och bedömer att barnet i och för sig behöver massor, men att det som görs i skolan är tillräckligt bra. Läraren sägs "köpa" svaret och återtar uppgiften. Psykologen säger också att om inte varit på sin vakt är hon övertygad om att hon hade blivit behandlare i detta ärende men att hon hade en klar föreställning om att det var en uppgift hon inte skulle ta.

Det finns någon slags förhoppning att ge någon form av behandling till ungarna, dom skall inte vara så aggressiva eller dom skall inte stjäla inte vara si eller så, jag skall förändra dom. Men det skall jag inte göra, varken nu eller senare. (ip 4)

I ett annat ärende söker läraren upp skolpsykologen med anledning av att han har en grupp av elever som råkar i bråk med varandra och skapar dålig stämning. Eleverna söker bl a upp läraren på rasterna för att få hjälp att reda ut sina konflikter. Psykologen uppfattar det som att läraren var beredd att ta på sig detta men att han inte vet hur han ska göra och vill ha hjälp med det.

Läraren försökte mer och mer och frågar hur han skall göra för att det skall fungera. Om jag (psykologen) skulle varit lärare i den här klassen, vilket jag inte tror att jag skulle kunna, tror jag att klassen skulle behöva ha mer styrning, mer ledning och att läraren skulle hålla eleverna i lite kortare tömmar. Samtidigt inser jag att det var inget råd jag kunde ge till den här läraren, det var inte hans, det skulle bli omöjligt för honom att genomföra. (ip 18)

Precis som läraren, vet inte psykologen riktigt vad hon skall svara läraren utan väljer att gå in i gruppen tillsammans med läraren för att hitta svaret på frågan.

Jag tror att den här läraren kom med dålig självkänsla, det här är för svårt för mig och jag gav tillbaka, vi får jobba härifrån, vi kan jobba och hitta en lösning, jag vet inte hur lösningen skall se ut, men vi får jobba, jag tror att vi kan hitta en lösning. (ip18)

Psykologen tar över frågan för att hitta ett svar på lärarens fråga.

Psykologen ser uppgiften som sin

2b: övertar

I denna kategori uppfattas läraren vilja överlämna en uppgift som han inte anser ingå i hans uppdrag som lärare utan något som psykologen skall utföra. Läraren bollar över uppgiften genom att ge uttryck för att barnet eller dess föräldrar behöver någon att prata med. Psykologen antas vara överens med läraren om att uppgiften faller inom skolans ansvarsområde men utanför lärarens. Föräldrar betraktas även som delaktiga samarbetspartners i skolan.

Som medarbetare anser psykologen det vara hennes ansvar att se till att uppgiften inte faller mellan stolarna, vilket innebär att vid behov utföra vissa uppgifter inom skolans värld. Psykologen har ett eget ansvarsområde

och samarbetar med lärarna som medarbetare. Detta till skillnad från kategori 1a, där lärarna blir föremål för psykologens insatser. Psykologen ser det dessutom som sin uppgift att fylla det glapp som uppstår mellan olika medarbetare, inklusive sig själv samt definiera inom vems kompetensområde och/eller ansvarsområde uppgiften hör hemma. Gränsdragningar styrs av föreställningar om vad som är bäst för barnet. Bl a definieras gränsen mellan lärarens och psykologens uppgiftsområde utifrån kompetens. Vem som gör vad - bedöms utifrån psykologen föreställning om lärarens förmåga att samarbeta (medarbeta), hantera barnets svårigheter, klara av föräldrakontakter etc. Psykologen tar över vissa uppgifter som hon anser sig klara bättre än läraren.

Psykologen ser det därvid som sin uppgift att ge stöd åt elever, samtala med föräldrar, stötta lärare samt ha kontakt med skolledning eller andra samarbetspartners. Psykologen ser sig som ansvarig för att problemet löser sig och tar ibland över ansvaret för helheten eller gör sig till en kugge i maskineriet. Samtidigt ser hon det som sin uppgift att få delarna att gå ihop till en helhet genom att vara den som överbryggar, blir en länk eller skapar balans. Att medverka till möten ses som en uppgift i syfte att överbrygga glapp mellan olika delar i systemet och få till stånd samverkan mellan olika system som exempelvis förskola-skola, hem och skola.

I nedanstående exempel ber läraren psykologen gå in och träffa eleverna i en klass. Det är ständiga konflikter. Framförallt är det en flicka som ställer till mycket bekymmer och läraren säger sig få mycket bekymmer att reda ut allt som händer. Psykologen träffar eleverna, men ber samtidigt läraren vara observant på vad som händer i klassen. Psykologen upptäcker ganska snart en elev som styr hela gruppen och ser det som att hon skulle upptäcka det läraren redan visste. Psykologen föreslår därefter en träff med elevens föräldrar.

Läraren ville inte ta kontakt med den här föräldern, det kom fram när jag berättade om eleven, då var läraren inte ett dugg förvånad, då säger han att han tycker att den här eleven är jättejobbig och har en jättejobbig förälder, så här blev jag använd helt klart, för att underlätta för läraren som inte vågade ta kontakt med föräldern. Nu kunde han säga att vi har haft gruppsamtal och skolpsykologen tycker att du och jag skall träffas Han la över ansvaret på mig, det han egentligen redan

visste. Kände redan vid första tillfället att det här måste läraren redan ha sett. (ip 1)

I nedanstående exempel vill läraren att psykologen skall ta kontakt med föräldern till ett bråkigt barn. Det är mycket konflikter på rasterna.

Läraren har pratat med föräldern om att han skall prata med psykologen. Ofta det att läraren vill att man själv skall ringa upp föräldern, men det gör aldrig jag. Det här återkommer ständigt, att lärare vill att man skall ringa upp och dom överlämnar. Jag försöker locka dom och hålla dom kvar och det tycker jag har gått bra. Läraren får en tid av mig och så syr vi ihop det så att det där mötet kan bli av.(ip 9)

Psykologen som är van vid att arbeta konsultativt i förskolan ser det inte som att läraren bjuder upp till någon diskussion om hur han skall lösa problemet utan gör en beställning.

Då såg jag att här var det inte någon idé att prata vidare med läraren (eftersom psykologen inte heller kände läraren). Syftet med det hela är att det skall kännas som en grupp som pratar om ett gemensamt problem, det är min huvudintention, där även föräldern är med i det hela. För det måste sluta med vad vi skall göra. (ip 9)

I detta fallet erbjuder psykologen sig att ha samtal med eleven.

När föräldrarna gav sin bild, då framgick det att de hade ganska mycket konflikter och kämpigt hemma och det var saker som hade hänt. Man hade svårt att reda ut konflikterna på rasterna och därför ville jag prata med barnet. Om det varit mer fokus på klassrumssituationen, om läraren hade beskrivit att han hade problem i klassen, ja, då hade jag gjort ett annat val, då hade jag nog velat träffa läraren enskilt. (ip 9)

Psykologen beskriver vidare hur hon parallellt med enskilda samtal med eleven, träffar lärare och föräldrar och kopplar ihop. Hon väljer även att tala med föräldrarna enskilt och i dessa samtal försöker hon slussa dem vidare och söka hjälp för egen del. Till saken hör att det är ett stadiebyte på gång när läraren lägger över och psykologen säger att:

Jag hade nog gjort annorlunda om det hade varit en lärare som skulle ha fortsatt. (ip 9)

I detta fall ser psykologen det inte som möjligt att returnera uppgiften, eftersom det kommer en ny lärare som tar över barnet. Hon väljer därför att ta över uppgiften att hjälpa barnet och hålla kontakt med familjen

Psykologen delar oron för barnet

2c: övertar

I denna kategori uppfattas läraren vilja överlämna ett barn med problem. Psykologen bedömer att det är möjligt att hjälpa eleven i skolan och ser det som sin uppgift att stärka systemet genom att exempelvis stötta lärare eller elevassistent, (vilket delvis innebär befrielse för lärarens del). Psykologen arbetar för att skolan skall behålla barnet genom att få de vuxna runt eleven att orka med. Psykologer ser det som sin uppgift att ordna och samordna och stå för nödvändigt stöd exempelvis i form av personella resurser och/eller handledning och stödsamtal.

Psykologen delar eller övertar lärarens föreställning om barnets svårigheter och anser att det ligger utanför lärarens möjligheter att hantera barnet utan stöd. Detta skiljer sig från 1c där psykologen inte delar denna föreställning. Psykologen övertar därmed oron och även ansvaret för barnet i skolan, exempelvis vid stadieövergångar.

I denna kategori ingår även de fall där förskolan överlämnar barn till skolan med psykologen som mottagare av barn som psykologen i sin tur skall lämna över till berörda lärare. Arbetet med barnet kan beskrivas som en "följetong". Psykologen kan släppa ärendet när det fungerar, men vara beredd att återta det så snart det uppstår ett nytt glapp i systemet, exempelvis vid lärarbyte eller stadieövergångar. (Till skillnad från 2b där regeln är att läraren har ansvaret och psykologen i undantagsfall gör en tillfällig insats).

Hanteringen liknar den traditionella (i meningen ursprungliga) skolpsykologuppgiften att ta hand om de barn, som tidigare placerades utanför skolan i specialklasser eller specialskolor, men som nu integreras i vanliga klasser, med hjälp av psykologens stöd.

Nedanstående exempel är ett uppdrag som kommer från förskolan. Psykologen uppfattar ärendet som komplicerat och ser det som sin uppgift att planera och ordna nödvändiga stödresurser i skolan.

Jag (psykologen) tänkte praktiskt pedagogiskt mer än diagnostiskt, såg att barnet var en koncentrationsstörd elev, inte någon busig unge. Vi hade ingen speciell grupp då, så jag kunde inte se någon annan lösning för den här eleven än att den fick börja i vanlig klass med stöd. (ip 7)

Psykologen tar över ansvaret för planering och förberedelser, likt en barnmorska som förbereder barnets tillblivelse som elev i skolans värld. Psykologen har kontakt med skolledning och introducerar barnet i klassen genom samtal med lärare samt håller i alla trådar och skapar möten mellan berörda.

Så att alla skall bli överens om hur man skall behandla den här eleven. Rätt mycket spånande om hur man skall lösa olika saker i skolan. (ip 7)

Föräldrarna beskrivs som samarbetsvilliga och glada för att skolan orkar. Läraren slutar och psykologen säger att ”det höll” men var väldigt jobbigt. Psykologen fungerade som ett stöd för den nya läraren som beskrivs som krävande.

Läraren var väl fundersam om det här var rätt att barnet skulle gå där i klassen Jag fick kämpa för att få lärarna att förstå, att utgå från eleven, inte att den skulle vara med, att det var bra för barnet, att det behövde vara ensam med elevassistenten ganska mycket. Tog mycket kraft av mig att försöka förklara den här elevens situation. Elevassistenten känner stöd i mig, vill kolla med mig ibland, stärka honom i att han gör rätt. Jag har ju talat om för honom hur han ska göra (skrattar), att eleven inte orkar vara i stor grupp så mycket, då faller den ju ur och det blir en massa problem att lyfta in och lyfta ut. Lärarna provade och det blev bara misslyckat, så då kunde jag slå näven i bordet, sluta här, när de ville ha in barnet i klassen. Låt eleven vara utanför, mår väl av det. Så kommer en ny lärare på våren, då var det en ny relation att göra honom uppmärksam på det här, att orka och allt. De jobbar vidare. Blir det något akut, hör de av sig. (ip 7)

Elevassistenten, kände vid något tillfälle att det blev för mycket för honom att vara så mycket ensam med eleven. Då kontaktar psykologen skolledningen.

Och så gjorde vi upp lite grand hur vi skulle göra med det så att det skulle bli bra, hur vi skulle stötta assistenten så att det blev bra för eleven, men att assistenten ändå fick lite avlastning. Något måste hända, vad visste jag inte riktigt då. (ip 7)

I detta fall blir psykologen den som tar över och bär oron för barnet och håller i alla trådar, vilket även är fallet i följande exempel, där psykologen stöttar föräldrar och lärare i arbetet med ett barn som bl a bedöms ha perceptuella svårigheter.

Jag (psykologen) följer upp tills man ser att det löper på. Man hanterar eleven, problemen försvann inte. Efter lågstadiet följer jag upp eleven på mellanstadiet. Eleven visar sig ha gått framåt väldigt mycket utifrån sina förutsättningar, men vi inser ju att inför övergången till högstadiet blir det inte alldeles lätt. (ip 21)

Psykologen ser sig som den som bär ansvaret för att följa upp eleven och få det att fungera vid övergångar mellan de olika stadierna.

Psykologen ser problemet som en fråga för andra

3a: remittering

I denna kategori uppfattas läraren ha nått gränsen för sitt kompetensområde, genom att överlämna problemet åt psykologen. I detta fall anser psykologen det nödvändigt att utreda barnet ytterligare och ser det som sin uppgift att skicka frågan vidare. Psykologen kan antas ha nått gränsen för sitt eget kompetensområde. Hon misstänker att det är något fel på barnet och har behov av att konsultera andra som har mer kunskap om exempelvis barn med sk neuropsykiatriska funktionshinder för att få sina misstankar bekräftade. (Intressant i detta sammanhang är att det ofta sker en returnering till skolpsykologen från den instans som ärendet remitteras till, med begäran om att psykologen skall göra en utredning eller test innan barnet utreds vidare).

Om psykologen är den som har mandat att skicka en remiss, så blir hon den som läraren måste vända sig till för att få barnet remitterat för utredning. Psykologen ser sig också som den som direkt eller via läraren måste få föräldern delaktig i denna process

I ett exempel berättar psykologen om ett fall där läraren inte försöker bli av med barnet utan ser det som ett yrkesproblem som de vill ha hjälp att hantera. Psykologen delar personalens föreställning att det är ett barn med

mycket speciella svårigheter och säger sig tidigt få en känsla av att det är ett MBD-barn. Läraren har en fungerande kontakt med föräldern, som gör att psykologen inte behöver gå in i det arbetet. ”Om lärarna inte hade haft det hade det sett annorlunda ut”. Någonstans i bakhuvudet har psykologen en misstanke att det är något fel på barnet och att när det inte går framåt i skolan och det kör ihop sig hemma, kommer tanken upp att ”det räcker inte med det vi gör i skolan”. Psykologen väljer att träffa föräldern tillsammans med lärarna.

Det som händer här är ganska typiskt i skolan, då övergår kontakten som jag haft med lärarlaget till möten där jag träffar föräldern. Nu får jag en annan position genom att jag också är representant för skolan. Vi går ihop och nu blir vi samarbetspartners och jag kan inte hjälpa lärarna längre med deras yrkesproblem på samma sätt som jag har gjort tidigare. Det sker en glidning, jag blir inte samma person utan en kompanjon till lärarna och arbetslaget. Lärarnas arbetsproblem stiger i bakgrunden och tonas ner. Det blir mer av informella kontakter med lärarna och jag blir mer och mer indragen och det leder till att jag börjar ta upp om att titta närmare på barnet. (ip 10)

Psykologen väljer att remittera ärendet för utredning och får det i retur med begäran om test. Hon testar därefter barnet och får sina misstankar bekräftade. Psykologen är sedan den som har kontakt med socialtjänst, PBU, habilitering och blir som hon själv säger en allt i allo hjälpare, som inte kan släppa förrän andra instanser tagit över.

Psykologen ser problemet som en uppgift för andra att lösa

3b: remittering

Psykologen har i denna kategori kommit till gränsen för vad hon ser som sitt eller skolans uppdrag. Eleven uppfattas exempelvis vara i behov av behandling, vilket inte betraktas som psykologens uppdrag i egenskap av skolpsykolog. I vissa ärenden bedöms familjen vara i behov av hjälp och stöd utanför skolan.

Psykologen bedömer att det inte ligger inom skolans möjligheter att hjälpa barnet och/eller föräldrarna (familjen) och ser det som sin uppgift att lämna över uppgiften till exempelvis BUP, PBU, socialtjänst eller till föräldrar att själv söka den hjälp de är i behov av utanför skolan.

I kategori 3a och 3b är det psykologen själv som anser sig ta initiativet till en remittering utifrån en egen bedömning att det är viktigt att gå vidare med frågan (3a) eller uppgiften (3b) till skillnad från 3c där det är läraren som uppfattas överlämna en önskan om befrielse genom att begära en test eller utredning av barnet.

Läraren och psykologen tycks i detta fallet dela uppfattningen att det är psykologens uppgift att föra familjen eller ärendet vidare till någon annan instans utanför skolan. I nedanstående exempel vill exempelvis lärarna att psykologen träffar föräldrarna för att motivera dem att söka hjälp.

Jag (psykologen) hamnade i det här ganska fort att det kändes som att man måste söka mer hjälp för barnet. Att det var såna problem att man inte klarade av det i skolan. Hela tiden handlade det om att skolan försökte få föräldrarna att söka hjälp för barnet. (ip 8)

Psykologen säger sig dela lärarens föreställning utifrån sin bild av läraren. ”Han får inte en massa problembarn utan han får ett barn som är udda”. Psykologen säger också att hon utifrån lärarens bild, uppfattade elevens problem så som läraren beskrev det och att hon såg det som sin uppgift att få föräldrarna att söka hjälp för barnet.

I ett annat fall säger sig psykologen se en lärare som far illa av att föräldrarna ställer motstridiga krav på sitt barn, vilket gör att läraren hamnar i ”korselden”. Psykologens föreslår samtal med föräldrarna, som i sin tur tycker att det vore bra om deras barn fick prata med skolpsykologen. Dessa samtal leder till att psykologen säger sig hamna i en situation där hon känner sig tvingad att göra en anmälan till socialtjänsten, eftersom ingen annan gör det.

När pappan ringt och berättat har jag (psykologen) sagt att han måste göra en barnavårdsanmälan, men han gör inte det. Vad jag hamnar i här är att jag måste göra en anmälan, kände bara att det är min skyldighet. (ip 5)

I detta fall ser psykologen problemet som en fråga för socialtjänsten och gör en anmälan för att föra över uppgiften dit.

Psykologen ser det som att oron för barnet är en angelägenhet för andra

3c: remittering

I denna kategori antas läraren ha nått sin smärtgräns och är inte motiverad att lösa problemet utan önskar bli befriad från det som arbetet med barnet genererar i form av ansvar, skuld, dåligt samvete, rädsla, obehag eller fantasier.

Läraren antas vilja överlämna en önskan om att psykologen genom exempelvis en utredning eller test (diagnos) (be)visar att barnets svårigheter beror på brister hos barnet och inte orsakat av läraren. Detta kan antas befria läraren från skuld och ansvar för att komma tillrätta med problemet.

Alternativt kan det uppfattas som att läraren vill ha barnet behandlat (reparerat), för att slippa bära ansvaret för att ha varit den som skadat barnet.

Psykologen delar lärarens föreställning om att skolan saknar möjlighet att hjälpa barnet och ser det som sin uppgift att befria läraren genom att skicka ansvaret för att hjälpa barnet vidare och därmed få andra att ta över ärendet. Överlämningen är därmed fullbordad för lärarens del. För psykologen fortsätter oftast arbetet med att få andra att ta över fallet. Psykologen riskerar därmed att fastna i ett Svarte Petter-liknande spel, där hon inte anser sig kunna släppa familjen förrän någon annan tagit över kontakten.

Om eleven uppfattas vara i behov av behandling, beskrivs vissa lärare se det som skolpsykologens sak att svara för detta. På några skolor finns även en tidigare behandlingstradition, vilket de skolpsykologer jag intervjuat inte ser som sin eller skolans uppgift. Däremot delar psykologen i denna kategori lärarens uppfattning att barnet är i behov av "behandling". Psykologens uppgift blir att se till att barnet får denna hjälp.

Ärenden som startar med handledning eller konsultation kan hamna i denna kategori, genom att det sker som en psykolog uttrycker det en "glidning" i ärendet. I nedanstående fall bestämmer sig psykologen för att titta närmare på en klass som återkommer på elevvårdskonferenserna. Hon startar med konsultation åt lärarna, men bedömer att de sociala problemen med en elev är så stora att det inte räcker med den hjälpen.

Jag (psykologen) träffade lärarna regelbundet ett antal gånger och försökte bena upp. Det som hände sen var att problemen med den här eleven var så stora rent socialt, så det hjälpte inte. Det räckte inte med den här hjälpen. Jag såg att det var en förälder som behövde stöd och hjälp. Via läraren förstod jag att

mamman hade liknande problem hemma och då tyckte jag att det behövdes stöd i den här familjen. (ip 3)

I detta fall tycker sig psykologen se en förälder som behöver stöd och hjälp. Hon tar på eget initiativ kontakt med familjen och för över ärendet till socialtjänsten. I kontakten med föräldern får hon även dennes bild av barnet.

Det som sedan händer är att jag också får förälderns bild av barnet, att det är ett barn som ger ganska dålig kontakt med sin mamma och jag misstänker att det kan vara någonting mer, tycker att det är viktigt att titta närmare på det här. (ip 3)

Psykologen säger sig se ett barn med speciella svårigheter och bedömer att de insatser som görs i familjen inte heller är tillräckliga. Hon bestämmer sig för att testa barnet och remittera det vidare. Psykologen menar att det inte räcker med det som görs i skolan utan att det behövs mer specialpedagogiska insatser. Allteftersom psykologen skaffar sig mer kunskap om barnet blir hon den som tycker sig känna barnet bäst och blir därmed en länk till andra instanser utanför skolan. Psykologen blir inte bara bärare av kunskap om barnet utan bär snart hela barnet dvs ansvaret och oron för det och arbetar för att PBU skall ta över ärendet.

Problembild som underlag för en kalkyl

Genom att använda en matris som teoretisk kod vid den mönstersökande kodningen görs en varp av ledtrådar, i vilken det empiriska materialet vävs in. När detta sker framträder ett mönster, som integrerar en tentativ struktur med empiriskt stoff. På samma sätt som vid den pusselläggning, som grounded theory ibland liknas vid, kan de delar som växer fram genom att olika bitar fogas ihop, ge idéer om en helhet, vilket forskaren prövar genom att se om nya data stämmer överens med denna bild och därmed faller på plats. Den bild som framträder genom att sambandet mellan överlämning och hantering utforskas med hjälp av ovan beskrivna matris är komplex. Det tycks som om psykologen baserar sin hantering på en bild av problemet som görs utifrån egna och andras föreställningar om såväl *barnets svårigheter* som *lärarens förmåga* att samarbeta med barnet och dess föräldrar. I bilden ingår även uppfattningen om *lärarens förmåga* att samarbeta med psykologen samt föreställningen om *skolans möjligheter* att komma tillrätta med problemet.

Utifrån den bild av problemet som psykologen gör, tycks även en bild av hur psykologen skall ta sig an detsamma, växa fram. Denna bild utgör grunden för psykologens hantering och det rolltagande som sker inom organisationen. Det görs, som en av informanterna uttrycker det, en *kalkyl*, utifrån vilken hanteringen utgår.

*Man vet vilka kalkyler man gör i den situationen, men det går inte att vara generell och säga att om det är en lärare jag kommer dåligt överens med gör jag si, är det en förälder jag tror jag aldrig kommer att prata med gör jag så, det går inte att vara så generell, tycker jag, men man gör en kalkyl, om man nu skall kalla det kalkyl, i varje ärende, om hur man skall gå vidare.
(ip 19)*

Citatet visar att psykologen överväger hanteringen av ett ärende genom att bedöma hur hon skall gå tillväga i det enskilda fallet för att komma vidare. Det handlar om att "välja väg" eller "hitta framkomliga vägar" för sin hantering. *Kalkylering* urskiljs genom denna mönstersökande kodning som en process i sig. I de nio olika problembilder som presenterats utifrån matrisen ingår psykologens olika kalkyler som således kan ses som en följd av den bild psykologen gör sig av det som uppfattas överlämnas till henne. De olika kalkylerna framgår av tabell 3.

Tabell 3.

Psykologens kalkyl utifrån den bild av problemet som görs i varje enskilt ärende

ÖVERLÄMNING AV	RETURNERING	ÖVERTAGNING	REMITTERING
En fråga	Läraren vill lära sig hur han skall hantera problemet (jag kan lära läraren)	Jag kan hitta svaret på de frågor barnet väcker (jag har kompetens)	Andra kan svara på de frågor barnet väcker (andra har kompetens)
En uppgift	Läraren kan göra det som måste göras, om han vill	Jag kan göra det läraren ber om (det som måste göras)	Jag kan få andra att göra det som måste göras
En känsla	Läraren måste klara det	Jag måste klara det	Jag måste få andra att klara det

Av tabellen framgår att psykologens kalkylering handlar om olika vägval och att det bedöms som möjligt att gå via läraren vid returnering, men att man måste gå via sig själv vid övertagning och via andra vid remittering.

Kalkylering som en process

Vid den jämförande analysen visar det sig vara svårt att inordna varje enskilt ärende i en speciell kategori, då hanteringen inte är konstant utan förändras. Matrisen skall därför inte ses som en statisk klassificering utan som ett verktyg som gör det möjligt att upptäcka hanteringen och därmed sammanhängande kalkylering som föränderliga processer som varierar över tid. Hanteringen kan utgå från en bild av problemet, men beroende på vad som händer förändras hanteringen, vilket tyder på en förändring av den kalkyl, på vilken hanteringen baseras. Exempelvis startar en av psykologerna utifrån lärarens fråga om hur han skall förhålla sig till en förälder, med en returnering (1a) där psykologen säger sig handleda läraren utifrån sin bild av problemet som en pedagogisk fråga för läraren. När föräldrarna kontaktar psykologen väljer hon att träffa dem och gör då en

övertagning utifrån en ny bild av problemet som föräldrarnas (2b), vilket kanske var lärarens uppfattning från början. Psykologen säger sig i detta skede dela lärarens bild av barnets hemsituation och övertar därmed lärarens oro för barnet (3b). Denna *rörelse* inom matrisen, gör det omöjligt att beskriva psykologens kalkyler som statiska kategorier. Kalkylen varierar och *att göra en kalkyl* skulle därmed kunna ses som den kärnvariabel (basic social process) med vilket psykologens hantering går att förstå. Kalkylering innebär inte bara att göra sig en bild av problemet utan även andra slags överväganden och frågan är vad som innefattas i den kalkylering som görs. Detta är frågan som går vidare till den selektiva kodningen som presenteras i nästa kapitel.

Kapitel 9

KALKYLERING SOM KÄRNVARIABEL

Resultat av den selektiva kodningen

Genom den *mönstersökande kodningen* (kap. 8) framträder en kärnvariabel till vilken övriga kategorier kan relateras på ett meningsfullt sätt. Denna sociala process har jag valt att benämna *kalkylering* där psykologen utifrån den bild hon gör sig av problemet vid överlämningen, bedömer hur hon skall gå tillväga för att hantera problemet i varje enskilt fall.

Med valet av kärnvariabel görs ytterligare avgränsningar av frågeställningen, som därmed även innebär en begränsning av studien. Enligt Glaser (1978) gör man som forskare inte anspråk på att förklara all varians utan väljer en av många möjliga konstruktioner för att skapa mening i sina data. En annan forskare skulle kanske, utifrån samma empiriska råmaterial, ha gjort andra överväganden och därmed andra val på samma sätt som konstnärer skapar olika "konstverk" med ett likartat råmaterial. Den fortsatta kodningen innebär därmed en fokusering, som även medför en avgränsning av data. Genom denna bearbetning sker en förnyad kodning av data och på samma sätt som i ett kalejdoskop ger denna omstrukturering även upphov till nya mönster.

I detta skede av forskningsprocessen blir också de teoretiska utkast, som skrivs fortlöpande, av allt större betydelse för det teorigenererande

arbetet. I mitt fall förstår jag först här, hur dessa memos skall bidra till att föra arbetet framåt, likt de möten vid vilka en spaningsgrupp sammanfogar olika ledtrådar för att skapa sig en bild av situationen utifrån vilken arbetet kan ledas vidare. Min erfarenhet är att de anteckningar som görs under respektive kodningssteg, där olika tankar och idéer nedtecknas, kontinuerligt integreras i de modeller som växer fram under forskningsprocessen. Den selektiva kodningen utgår därför från såväl de antaganden som tidigare kodning givit upphov till samt intervjuerna i sin helhet.

Kalkylering som kontinuerlig process

Under den mönstersökande kodningen visar det sig att hanteringen är en komplex process, med olika antal turer. Detta tyder på att den bild psykologen gör sig av problemet och den därmed sammanhängande kalkyleringen, *hur man skall gå tillväga för att komma vidare i sin hantering av det enskilda fallet*, är något ständigt pågående. Det är som om psykologens kalkylering handlar om *nästa steg*. ”Det händer så mycket hela tiden under resans gång” säger en av informanterna (Ip 1). Oförutsedda händelser tycks ingå i kalkylen. Det finns inga regler för hanteringen utan undantaget tycks vara regeln. Av den anledningen kalkylerar psykologen bara med ett steg i taget och är ständigt beredd att tänka om och hitta nya tillvägagångssätt. I nedanstående exempel väljer psykologen att ”gå” via mamman för att nå fram till läraren. Hon berättar att hon i ett samtal med lärare och föräldrar stöttar mamman.

Mamman är mycket aggressiv, har alla taggar utåt. Jag hade nog på känn att det kunde bli utspel. Till saken hör att läraren också är aggressiv. /På min fråga om psykologen tyckte sig ha en tillräckligt bra relation till läraren, för att inte riskera den, då hon stöttade mamman, svarar hon/ - Ja, annars hade jag fått välja en annan väg. (ip 1)

Exemplet visar hur psykologen är beredd att göra nya kalkyler om förutsättningarna förändras.

I vissa ärenden kommer psykologen till ”kritiska punkter”, där hon anser att det inte räcker med det som görs utan att det behövs något mer. Hon kan även hamna i oförutsedda situationer som får konsekvenser för det fortsatta vägvalet. Exempelvis om en förälder tar kontakt med psykologen under ett pågående arbete med läraren.

Kongruens/inkongruens

En teoretisk kod som framträder under den mönstersökande kodningen är *kongruens/inkongruens* där hanteringen i vissa ärenden framstår som kongruent (samstämmig) med överlämningen, i andra ärenden inte. Det kan antas råda *kongruens* i de fall hanteringen överensstämmer med överlämningen dvs när läraren uppfattas överlämna en fråga och psykologen ser det som möjligt att göra en returnering eller när psykologen ser det som att läraren överlämnar en uppgift, som hon ser som adekvat att ta över alternativt när läraren önskar bli befriad genom att överlämna de känslor barnet väcker och psykologen antingen övertar dem och därmed befriar läraren genom att dela dem alternativt för dem vidare (remittering).

Inkongruens inträffar när psykologen returnerar överlämning av en uppgift eller en känsla som läraren önskar bli befriad från eller hanterar överlämning av en fråga som om det vore en överlämning av en uppgift.

Materialet visar olika konsekvenser för den fortsatta processen vid inkongruens. Om psykologen håller kvar vid sin kalkyl, vilket innebär oförändrad hantering, kan det resultera i en konflikt mellan lärare – psykolog som kan liknas vid en *omvänd maktkamp*, där syftet är att få den andre att ta över, hålla kvar eller återta ansvaret för barnet. Exempelvis beskriver en psykolog det som händer som en enda lång överlämning från början till slut i ett fall där läraren antas överlämna en önskan om befrielse och psykologen ser det som sin uppgift att inte ta bort barnet från klassen.

Det har nog aldrig varit så klart förrän nu, att det är ett evigt överlämnande som jag aldrig ställer upp på. Det skulle vara mycket enklare om man kunde säga att jag förstår ditt problem, men jag kan inte ta över det, men det gör man aldrig. (ip 14)

I andra ärenden sker en *glidning i ärendet*, när psykologen väljer att förändra sin hantering. Istället för att göra en returnering gör psykologen en övertagning eller en remittering av en fråga eller uppgift utifrån en bild att det inte räcker med det som görs. En psykolog berättar följande.

Via läraren förstod jag att mamman hade liknande problem hemma och då tyckte jag att det behövdes stöd i den här familjen. Det som också har hänt är att jag fått mammans bild av det här barnet, räcker inte med det stöd familjen får.(ip 3)

En annan psykolog beskriver denna situation.

I slutet av hösten kommer läraren till mig och då var mamman alldeles slut och då tyckte läraren att hon skulle behöva träffa mig. Och nu blir det något annat, jag har någonstans i bakhuvudet att den här ungen är det något fel på, jag tror inte att det räcker med det vi gör i skolan. (ip 10)

I dessa båda fall sker en *omkalkylering* som leder till förändrad hantering, medan det i andra ärenden verkar som om *psykologen kalkylerar med inkongruens* från början. En psykolog berättar hur hon valde att gå via föräldrarna för att komma fram till läraren i ett ärende där läraren ber psykologen att gå in och träffa en grupp av elever, i vilken det är mycket konflikter. Psykologen upptäcker en elev som hon bedömer ha mycket dåliga relationer till bl a läraren. Via samtal tillsammans med läraren och föräldern når hon läraren och kan sedan fortsätta att träffa honom för att diskutera hur han skall kommunicera med eleven.

Att jobba med elevens relation till läraren, ja egentligen var det ju hela tiden på något sätt från början till slut. Och sen väljer man olika vägar. (ip 1)

I ett fall berättar psykologen om en lärare som kommer till henne och vill ha hjälp med en grupp elever. Psykologen uppfattar att läraren var beredd att arbeta med problemet och att hon tidigt fick dessa tankar.

Om jag varit lärare i den här klassen, vilket jag inte tror att jag skulle kunna, jag tror att klassen skulle behöva ha mer styrning, mer ledning, att han skulle hålla dom i kortare tömmar och samtidigt inser jag att det inte var något råd jag kunde ge den här läraren, det var inte hans, det skulle bli omöjligt för honom att genomföra. (ip 18)

I ovannämnda ärende väljer psykologen att gå in i gruppen tillsammans med läraren för att hitta en lösning på problemet.

Den *kalkylerade inkongruensen* innebär i det första fallet att psykologen utgår från att det inte är möjligt att göra en returnering av problemet som om det vore en fråga för läraren från början. Hon väljer därför att göra en övertagning av en uppgift samtidigt som hon håller kvar läraren för att kunna göra en returnering senare. Psykologen säger sig gå via mamman för att nå läraren.

I det andra fallet väljer psykologen att inte göra en returnering av frågan till läraren, även om hon uppfattar överlämningen som om det vore en fråga läraren ställer om hur han skall hantera problemet. Istället väljer psykologen att göra en övertagning av frågan, där hon tillsammans med läraren tänker sig hitta ett svar som det är möjligt för läraren att återta.

Glapp

En annan teoretisk kod som framträder, med vilken kongruens/inkongruens kan fogas ihop är *glapp*. Med *glapp* avses det mellanrum som uppstår när en läraren inför ett problem med en elev kommer till en gräns för vad han ser som sitt kompetensområde, ansvarsområde eller motivationsområde. För att lösa problemet behöver läraren ha mer kompetens, ta ett större ansvar, öka sin motivation att stå ut. Överlämning kan beskrivas som ett uttryck för ett *kompetensglapp*, ett *ansvarsglapp* eller *motivationsglapp*.

Överlämning av en fråga kodas som ett *kompetensglapp* då läraren antas ha nått gränsen för sin kompetens och uppfattas efterfråga psykologens kunskap för att kunna hantera eleven. Överlämning av en uppgift kodas som ett *ansvarsglapp* då läraren antas ha nått gränsen för det han betraktar som sitt ansvarsområde och uppfattas vilja att psykologen tar över ansvaret för att lösa elevens problem. Överlämning av en känsla kodas som *motivationsglapp* då läraren antas ha nått gränsen för vad han anser sig ha lust att klara och antas överlämna känslan av att något måste göras till psykologen. Genom sin hantering fyller psykologen ut dessa glapp genom att svara för kompetens, ta över ansvar, alternativt överta känslan av att något måste göras dvs oron för barnet.

Om *kongruens/inkongruens* relateras till dessa olika former av *glapp* går det att urskilja följande mönster. I de fall psykologen hanterar överlämning som om det vore ett *kompetensglapp* är hanteringen kongruent med överlämningen när läraren överlämnar en fråga som han vill ha hjälp att få svar på och psykologen returnerar kunskap genom exempelvis handledning/konsultation. Detsamma är fallet när psykologen gör en returnering av den bedömning hon gjort av barnet genom utredande samtal och/eller test, dvs en *returnering* till läraren i syfte att tillgodose dennes behov av kompetens (*kongruent hantering*). *Psykologen kalkylerar med* att läraren tar ansvar för att lösa problemet och även är motiverad att göra detta, men att han saknar nödvändig kompetens. Som i nedanstående exempel, där en psykolog som svar på frågan om betydelsen av en lärares kompetens svarar.

Skillnaden är att jag, när jag lämnar ifrån mig utredningen så vet jag att jag kan göra mina åtgärdsförslag mer detaljerade än jag kan göra med en lärare som jag vet aldrig tar tag i någonting och mottagandet ser väldigt olika ut. Vissa översätter till pedagogiska termer medan man pratar och andra sitter och ritar en ros på ett papper och avslutar med att säga - jaha, då var det inte särskola då. (ip 20)

Detta citat illustrerar förutom kongruens även den inkongruens som uppstår när psykologen hanterar överlämningen som om det vore ett kompetensglapp när det kanske handlar om bristande motivation.

Inkongruens uppstår även när psykologen hanterar en överlämning av en uppgift som om det vore fråga om ett kompetensglapp. En kongruent hantering skulle i detta fallet utgöras av en övertagning av problemet och därmed ansvaret. En speciell form av ansvarsglapp uppstår vid övergångar från förskola till skola, stadiabyten samt lärarbyten, där personalen i förskolan eller avlämnande lärare inte längre har ansvar för eleven, som i nedanstående exempel.

Jag ville ha utredande stödsamtal med eleven, framförallt eftersom eleven skulle byta lärare på grund av stadiabyte. Jag hade gjort annorlunda om det hade varit en lärare som skulle ha fortsatt. (ip 9)

Om överlämningen kodas som en önskan om befrielse och därmed som ett *motivationsglapp* blir psykologens hantering kongruent om psykologen kan motiveras att ta över alternativt får andra att ta över inte bara en uppgift utan även de känslor som barnet väcker och den oro som driver någon att göra något. Däremot blir hanteringen inkongruent om psykologen gör en returnering i syfte att få läraren att hålla kvar barnet som om han vore motiverad att ta sig an problemet, som i följande fall.

Läraren beskriver ett barn där han tycker att det är något som inte stämmer. Jag tror att han tyckte att det var väldigt ansvarsfullt att få det här barnet i sin klass och att han ville dela det (ansvaret). Läraren kommer med någonting och så känner man att han petar på någonting, så känner man att det här vill jag inte gå med på, tänker att man inte vill medverka till att ta bort barnet. Jag gör som jag brukar, erbjuder läraren att träffas och prata om barnet, vad som är svårt, hur läraren skall kunna hjälpa eleven. Så har vi

en del samtal. Framåt jul som läraren tycker att eleven blir jobbigare och börjar undra hur det är hemma, han har tankar om att det är något fel i huvudet på barnet. (ip 17)

Sammanfattningsvis uppstår kongruens när psykologen genom sin hantering bekräftar överlämningen medan inkongruens inträffar när detta inte sker.

Att kalkylera med kompetens, ansvar, motivation

Psykologens skattning av kompetens, ansvar, motivation synes viktiga i den kalkylering som görs. Vid returnering kalkylerar exempelvis psykologen med att ansvaret för att lösa problemet ligger kvar hos läraren, hos sig själv vid övertagning och hos andra vid remittering. Vid returnering kalkylerar psykologen även med att läraren är motiverad att tillgodogöra sig psykologens kompetens, ta tillbaka uppgiften eller stå ut med problemet. Vid övertagning kalkylerar psykologen med att hon själv bär såväl kompetens som ansvar och motivation. Vid remittering kalkyleras med att andra skall bära detta. Kompetens, ansvar, motivation kan således tillskrivas psykologen själv, läraren eller andra.

Kalkylerad delaktighet

En annan variabel som framträder i analysarbetet är *delaktighet*. Denna variabel "skär" genom kategorierna samtidigt som den såväl binder ihop som differentierar dem. Denna variabel kan kopplas till psykologens kalkylering och bidra till en teori om rolltagande.

När det gäller *psykologens syn på sin egen delaktighet* i ärendet framträder följande kategorier.

P1. Psykologens egen delaktighet ingår inte i kalkylen (ser sig inte som *inte delaktig*).

Jag (psykologen) förklarar för läraren att jag tror att det skulle vara bra att alla lärare runt omkring den här eleven, sätter sig och funderar över hur man bemöter den. (ip 14)

P2. Psykologen kalkylerar med sig själv som *delvis delaktig*.

Jag säger ofta till läraren (inför samtal med föräldrar) att det är jag som har ansvaret för samtalet. Jag har tyckt genom årens

lopp att lärare är oftast inga bra samtalsledare. Det blir ett bättre möte när de slipper föra. (ip 11)

P3. Psykologen kalkylerar med sig själv som *helt delaktig*. (den som har kompetens, "känner barnet bäst" och har ansvar för att följa upp barnet eller den som bär oron för barnet och därför motiverad att göra något).

Eftersom jag tycker att jag känner den här eleven föreslår jag föräldern att vi skall ha gemensam kontakt med PBU. Vi måste tala om för PBU, hur vi som jobbar med det här, hur vi kan samordna. (ip 3)

P4. Psykologens ser sig som delaktig i att *göra andra delaktiga*.

Var det någon som skulle kunna brygga över eleven dit (specialskola) var det jag. (ip 23)

Det gick hela tiden ut på att försöka motivera de här föräldrarna att söka någon form av hjälp. (ip 8)

Psykologens syn på sin egen delaktighet kan antas hänga samman med hur man kalkylerar med *andras delaktighet*, i vilken grad andra bör vara eller göras delaktiga, om och hur andra går att göra delaktiga.

I skolan finns många aktörer och det är inte bara skolpsykologen som är delaktig i elevvårdsarbete. Förutom lärare finns specialpedagoger, elev-assistenter, skolkuratorer, skolsköterskor, skolledare samt föräldrar och eleven själv (som dock huvudsakligen tycks vara föremål för andras insatser än delaktig själv i detta arbete). I min studie begränsar jag mig till hur psykologen kalkylerar *egen delaktighet* relaterad till *lärarens delaktighet*

Kalkyler om lärares delaktighet

Hur psykologen kalkylerar med egen delaktighet antas vara relaterat till *kalkyler om lärarens delaktighet*. Materialet visar att det främst är tre typer eller grader av delaktighet från lärarens sida som psykologen räknar med.

L1. Läraren anses vara *icke-delaktig*. Psykologen äger problemet till dess föräldrarna eller någon annan tar över det.

Man (psykologen) håller kvar läraren om det inte är någonting som gäller bara familjen, fast det ska ju egentligen inte vi syssla med, men det blir så ibland också, fast dom behöver vi inte prata om, för dom är inte så många. Det är nog mer när föräldrar tar kontakt med oss utan att lärare vet om det. Dom försöker vi ju remittera till barnpsyk, men det är bara det att ibland får vi dom (föräldrarna) inte dit och då sitter man lite fast i det (skrattar). (ip 19)

L2. Läraren anses vara en som är eller skall vara *delvis delaktig*. Skolan (vilket även inkluderar skolpsykologen) äger problemet eventuellt tillsammans med föräldrarna.

Jag (psykologen) säger att läraren får kontakta föräldrarna och ge förslag på tider som vi kommit överens om. Sen har jag ett förmöte med läraren, för att höra vad hon är bekymrad över och sen har vi ett möte där syftet är att det skall kännas som en grupp som pratar om ett gemensamt problem, där även föräldern är med i det hela. (ip 9)

L3. Läraren anses vara den som skall vara *helt delaktig*, dvs den som känner barnet bäst och har ansvar för att följa upp. Läraren betraktas som ägare av problemet.

Det börjar med att rektor kommer och begär att jag (psykologen) skall göra en testning av en elev. Då stoppar jag rektorn. Tycker att man skall vänta och istället be lärarna kontakta mig, så att vi kan träffas. Sedan inledde jag min kontakt med lärare och assistent. Sen blev det väldigt konkret hur de kunde göra i olika situationer. (ip 6)

Psykologens bild av sin egen delaktighet kan relateras till hennes uppfattning av lärarens delaktighet. Om psykologen exempelvis ser sig själv som *en som icke skall vara delaktig*, innebär det att hon utgår från att läraren skall vara delaktig eller ser andra som delaktiga i de fall problemet anses ligga utanför skolans område och psykologen utgår från att varken hon själv eller läraren skall vara delaktiga.

Då psykologen kalkylerar med *gemensam delaktighet* avgörs grad av egen respektive lärarens delaktighet av *psykologens bedömning av möjligheten att göra läraren delaktig* alternativt *lämpligheten av att göra läraren delaktig*. Hur olika kombinationer av psykologens och lärarens delaktighet kan gestalta sig utvecklas i nästa kapitel (kap. 10).

Delaktighet kopplat till kalkylerad kompetens, ansvar och motivation

Hur psykologen kalkylerar med egen och andras delaktighet kan antas hänga ihop med frågor som rör kompetens, ansvar samt motivation. Kalkylerna påverkas också av hur barnets svårigheter uppfattas eller definieras. Uppfattar psykologen problemet som pedagogiskt, psykologiskt eller medicinskt? Bedömningen påverkar hanteringen och avgör om det blir returnering, övertagning eller returnering

Vid returnering definieras problemet som om det vore en *pedagogisk* fråga eller uppgift för läraren.

Min uppgift är att kunna sortera, komma med frågor om deras (lärarnas) uppgift, dom tar ju på sig ett ansvar och blir slämt av det. (ip 15)

Vid övertagning ses problemet som en *psykologisk* fråga eller en psykologisk uppgift för psykologen.

Lärarna och föräldrarna ber att få ett samtal för att hitta någon slags gemensamt bemötande mot barnet. Vi vet ingenting om den här eleven., vi vet inte ens om han är utvecklingsstörd, så vi beslutar att jag skall göra den här utvecklingsbedömningen. (ip 20)

Vid remittering anses problemet vara en *medicinsk, eller barnpsykiatrisk* fråga eller en fråga för exempelvis *socialtjänsten*.

En elev som anmäls därför att han var oerhört livlig och motoriskt orolig och lärarna upplevde honom som väldigt omogen och jag utredde honom och upptäckte en liten vaken elev på ett vis, men hade ju både fin- och grovmotoriska svårigheter. Jag såg ju perceptuella svårigheter så jag remitterade den här eleven till habiliteringen. (ip 21)

Beroende på hur problemet definieras avgörs inom vems kompetensområde och därmed även inom vems ansvarsområde frågan faller, dvs vem som anses ha ansvaret för att lösa problemet.

Detta påverkar i sin tur frågor som berör delaktighet och rolltagande, vilka behandlas i nästa kapitel.

Kapitel 10

ROLLENS KALKYLERING

Rolltagandet som en process

Psykologens rolltagande kan beskrivas som en process där hon utifrån sina kalkyler gör sig själv och /eller läraren delaktig. Kalkyleringen innebär också ett val av hur man som psykolog skall hantera dels lärare som inte betar sig delaktiga eller ser sig som icke delaktiga, dels lärare som inte längre vill vara delaktiga utan önskar bli befriade samt lärare som lämnat över problemet till skolans elevvårdskonferens och därmed gjort sig icke-delaktiga. I kalkylen ingår också en bedömning av hur man gör andra som exempelvis skolledning, föräldrar, andra system utanför skolan delaktiga. Psykologens kalkyler påverkas av hennes uppfattning om faktiska möjligheter eller rättare sagt, omöjligheter vad gäller egen och andras delaktighet. Vid stadieövergångar eller lärarbyten, går det exempelvis inte att räkna med att den som överlämnar problemet skall vara delaktig. Det verkar som om psykologen räknar med att uppgiften blir hennes när andra inte tar den.

Genom att organisera data utifrån psykologens kalkyler rörande egen delaktighet kopplad till lärarens ”beräknade” delaktighet framträder en ny bild som genererar fyra olika rolltaganden. I nedanstående fyrfältstabell visas hur rolltagande relateras till delaktighet – icke delaktighet för psykologen respektive läraren.

Figur 5. Psykologens rolltagande utifrån kalkylerad delaktighet

I ovanstående figur relateras beteckningarna på axlarna till de kategorier som preciserats i tidigare avsnitt. P1 och L1 innebär liten delaktighet från psykologen respektive läraren, medan P3 och L3 står för förväntad hög delaktighet. De fyra olika fälten betecknas A, B, C och D. I det följande illustreras psykologens rolltagande i vart och ett av dessa fyra fält.

Roller att kalkylera med

A. Den "lärande" rollen (P1/L3)

Psykologen räknar inte med att behöva vara direkt delaktig i lösandet av barnets problem (P1). Det är lärarens uppgift att komma tillrätta med problemet (L3), som i enlighet med detta definieras som en *pedagogisk fråga för läraren*. Barnets svårigheter anses ligga inom ramen för "normalt" elevbeteende eller det som läraren bör "tåla" eller skall klara. Psykologen utgår från att läraren skall vara delaktig och *ser det som sin uppgift att få läraren att själv klara av att lösa problemet*, genom att tillgodogöra sig den kompetens som psykologen tillför via handledning eller konsultation. Därmed skall psykologen möjliggöra en *återtagning* av frågan eller uppgiften och även ge läraren möjlighet att lösa frågan på ett annat sätt.

Psykologen skall genom samtal utveckla lärarens egen kompetens och därigenom få läraren motiverad att hjälpa eleven. Denna "lärande" roll kan ses som parallell till den pedagogiska roll läraren har i förhållande till eleven. På samma sätt som den ges olika innebörd i skolan, ges den sannolikt olika innebörd i detta sammanhang. Detta gör att konsultation och handledning kan uppfattas av såväl lärare som psykolog som allt ifrån ett interaktivt samspel till en mer hierarkisk process med läraren eller psykologen som den som lär ut och eleven eller läraren, som den som lär in. Läranderollen kan betraktas som en *pedagogisk roll* där psykologen ser det som sin uppgift att tillföra läraren den kompetens han behöver för att klara sin uppgift.

I denna kategori tillskriver sig psykologen kompetens men tillskriver läraren ansvar. Problemet anses ligga inom lärarens ansvarsområde och läraren betraktas som ansvarsbärare i behov av kompetens. Psykologen har fokus på lärarens lärande. Det är genom en förändring av läraren och dess bemötande av barnet, som barnets problem skall lösas.

Jag fokuserar på eleven och elevens situation i klassrummet och i relation till läraren. (ip 2)

I data finns exempel på hur denna läranderoll kan "utvecklas" genom att psykologen samarbetar med läraren och därigenom får läraren att göra en återtagning av uppgiften (se B) och sedan ta rollen som den som lär av psykologen.

Det som hände sen var att jag och den här läraren träffades en stund varje vecka. Läraren berättar vad som händer och vi diskuterar hur man bemöter den här eleven. (ip 1)

Psykologens rolltagande bygger på kalkylen att läraren är motiverad att vara delaktig som lärande, vilket bekräftas av att läraren gör en återtagning av det psykologen returnerar genom att exempelvis *köpa* det psykologen säger och därigenom ta till sig den kompetens med vilken psykologen räknar med att läraren skall förändra sitt beteende eller sin syn på barnet. Därmed överbryggas ett kalkylerat kompetensglapp. Om detta inte sker saknas förutsättningar för psykologen att ta eller hålla kvar denna returnerande roll.

B. Den lotsande rollen (L3/P3)

Psykologen räknar med att såväl hon själv (P3) som läraren (L3) måste vara direkt delaktig i uppgiften att lösa barnets problem i skolan (*ömsesidig delaktighet*). Graden av var och ens delaktighet avgörs från fall till fall. Om psykologen ser det som en fråga som rör såväl hem som skola, anses även föräldrar behöva bli delaktiga. Vem som tilldelas uppgiften att göra icke-delaktiga föräldrar delaktiga beror på vad psykologen kalkylerar med när det gäller lärarens förmåga/oförmåga att hantera denna kontakt. Om psykologen ser det som sin uppgift att medverka till att skapa samverkansmodeller blir graden av delaktighet bl a beroende av hur lärarens relation till exempelvis föräldern anses fungera. Psykologen griper in när hon räknar med att det finns risk för kollisioner eller krockar mellan lärare – föräldrar/elever eller där relationen anses vara infekterad eller inflammerad. Psykologen ser sig exempelvis ha mer kompetens när det gäller samtalsmetodik och konflikthantering i grupp än läraren.

I denna kategori, där såväl lärare som psykolog anses vara delaktiga, tillskrivs båda såväl ansvar som kompetens. Denna kategori framträder som en kombination av kategori A: psykologen som kunskapsbärare med uppgift att lära läraren och kategori C: psykologen som ansvarsbärande uppgiftstagare. Psykologen blir likt en lots, den som ledsagar läraren genom svåra passager, då hon övertar den uppgift som läraren inte anses kunna hantera eller anses vara för riskfyllt att lämna över till läraren. Som "lots" tar psykologen tillfälligt över såväl uppgiften som ansvaret, för att lämna tillbaka det till läraren när uppgiften är fullföljd, exempelvis efter samtalets slut. Problemet anses ligga inom såväl psykologens som lärarens ansvarsområde (exempelvis fostransfrågor, som även inkluderar samverkan med föräldrar). Det kan vara föräldrasamtal, samtal med barn (enskilt eller i grupp) eller bedömningar av barn. Frågan är om detta är den nya skolpsykologrollen, där graden av delaktighet avgörs från fall till fall beroende av vilka "passager" dvs arbetsuppgifter, som bedöms som kritiska för läraren att hantera. Detta rolltagande är i sin tur beroende av psykologens bild av barnets svårigheter, samt dess föreställningar om lärarens såväl faktiska möjligheter som dess förutsättningar kopplade till förmåga, kompetens och motivation att delta i arbetet.

Psykologen har fokus på läraren som medarbetande samarbetspartner. Istället för samtal med läraren handlar det om att få tillstånd möten mellan berörda parter i syfte att skapa en grupp som arbetar för att lösa problemet med eller kring barnet.

Jag (psykologen) försökte spåra in på problemet eller på lösningen och fokuserade på barnet, det här är barnet, hur ska vi göra? fokuserade på skolan. (ip 1)

I detta rolltagande kalkylerar psykologen med *läraren som medarbetare*. Psykologen *håller kvar* läraren, som förväntas vara delaktig utifrån sina förutsättningar.

I ärenden där läraren kommer med ett problem så är det ju ett samarbete, där jag går in med min yrkeskompetens och läraren med sin. (ip 19)

I psykologens hantering ingår såväl returnering som övertagning i detta samarbete. Exempelvis returneras ansvaret för och uppgiften med att kontakta föräldrar angående en tid för de möten, som psykologen ser som sin uppgift att få tillstånd mellan lärare och föräldrar. När psykologen gör en övertagning, hålls läraren kvar som medarbetare genom att tas med och göras delaktig vid de möten psykologen har med exempelvis föräldrar. Detta möjliggör en senare returnering. Förutsättningen för psykologen att "ta" denna medarbetarroll är att läraren går in i motsvarande medarbetarroll i förhållande till psykologen, vilket sker då läraren tar den uppgift som returneras och därmed påbörjar ett samspel med psykologen i syfte att nå det gemensamma målet.

Lättare att samarbeta med en som både kan se föräldraperspektiv, barnperspektiv och undervisning och allt det här, kloka lärare. Vissa lärare är det ju jättesvårt att samarbeta med i den här medarbetarrollen. (ip 23)

I de fall där ett sådant samarbete inte går att skapa eller där faktiska möjligheter att få tillstånd detta samspel saknas vid exempelvis stadiövergångar eller lärarbyten hänvisas psykologen till ett annat rolltagande.

I denna kategori kan problemet växla mellan att definieras som en pedagogisk fråga för läraren alternativt en psykologisk fråga för psykologen beroende på hur psykologen kalkylerar med pedagogens kompetens, motivation och vilja att ta ansvar.

C. Den bärande rollen (P3/L1)

Psykologen "ser" ett barn med svårigheter i behov av särskilt stöd, vilket psykologen anser sig ha ansvar för (P3).

I denna kategori tar psykologen över såväl ansvaret för uppgiften som eventuell oro för barnet. Detta tycks ske i de fall där det finns ett systemglapp, dvs i övergångar mellan förskola och skola eller stadiövergångar eller vid lärarebyten, där det saknas faktiska möjligheter att göra läraren delaktig (L1) samt i ärenden där barnet bedöms vara för svårt för läraren och därför lämnats över till en elevassistent. I denna kategori ingår även de ärenden som läraren avsagt sig uppgiften eller ansvaret för genom att lämna problemet till elevvårdskonferensen, alternativt de fall där läraren av andra skäl inte ställer upp i en medarbetarroll eller anses möjlig eller lämplig att få in i en sådan samarbetsroll. Psykologen blir den som tar över ansvaret för barnet och därmed ansvaret för att lämna över och göra lärare, assistent eller skolläda delaktiga. Psykologen blir antingen den *spindel*, som såväl spinner, som håller i trådarna i det "nätverk" hon själv skapar, genom att göra vuxna delaktiga i lösandet av barnets problematik, alternativt en *maskinist* som ser till att "det mänskliga maskineriet" runt barnet, "bär".

Problemet anses ligga inom psykologens kompetensområde och skolans ansvarsområde vilket innebär en glidning från läraren till skolan. Psykologen agerar i glappet mellan vad som ses som skolans ansvarsområde och lärarens kompetensområde eller motivationsområde. Detta glapp tycks uppstå när barn med svårigheter integreras i den vanliga skolan utan att integreras i lärarens pedagogiska vardagsarbete.

Psykologen har fokus på skolan som lärande miljö. Syftet är att skapa en hållande skolsituation för barnet genom att stödja och stärka systemet på olika sätt. Bl a genom att tillsätta en elevassistent som sedan stötts på olika sätt.

Det finns ju vissa elever som anmäls till mig från 6-årsverksamheten och som jag faktiskt har någorlunda kontinuerlig kontakt med ända upp till 9:an. Det går ganska hyfsat upp till årskurs 3 och så följer man upp det i början av årskurs 4 och går det fortfarande bra då får läraren höra av sig. Som i det här fallet. Man hanterar honom men problemet försvinner inte. Efter lågstadiet följer jag upp det på mellanstadiet och planerar en uppföljning inför högstadiet. Ärendet blir ett följetongsärende. (ip 21)

Jag tänker skola väldigt mycket, skola är fixerat hos mig. Vad skall skolan ha för resurser. Hur ska skolan planera. Har eleven i centrum. (ip 12)

Detta slags rolltagande sker bl a när psykologen inte ges möjlighet att returnera eller samspela med lärare i exempelvis de systemglapp som uppstår mellan stadieövergångar från förskola till skola, mellan olika stadier i skolan eller vid lärarbyten samt då psykologen bedömer det som förutsättningslöst att få tillstånd ett samarbete med läraren av andra skäl.

D. Den överbryggande rollen (P1/L1)

Psykologen ser varken sig själv (P1) eller skolan (L1) som delaktig i barnets svårigheter utan arbetar för att få andra att ta över problemet och därmed befria såväl läraren som skolan och sig själv. Barnet bedöms vara i behov av hjälp eller behandling för sin personlighetsutveckling och denna uppgift anses ligga utanför skolans möjligheter att svara för. Psykologen tillskriver andra kompetens och ansvar och ser det som sin uppgift att motivera dessa att ta över problemet.

När det gäller frågor som rör barns *personlighetsutveckling* anses dessa ligga inom psykologers kompetensområde och behandling har tidigare betraktats som en skolpsykologisk arbetsuppgift. Med den nya läroplanen faller det på lärarens lott att svara för elevens personlighetsutveckling inom ramen för sitt pedagogiska vardagsarbete. Om det anses vara psykologens uppgift att remittera dessa ärenden tyder detta på att denna uppgift fortfarande ses som en behandlande uppgift för psykologer och därmed inte som en pedagogisk uppgift för läraren eller en uppgift för skolpsykologen inom skolans verksamhetsområde. Skolpsykologens uppgift blir att bedöma om ärendet skall föras vidare och i så fall verkställa detta.

Psykologen har fokus på brister i barnets utveckling. Det är barnet som skall förändras, genom exempelvis behandling.

I denna kategori handlar psykologens delaktighet om att göra föräldrar delaktiga i remissarbetet. Psykologens uppgift blir att själv eller tillsammans med lärare eller annan skolpersonal få föräldrar motiverade att söka hjälp och få andra instanser att ta sin roll i förhållande till familjen/ barnet som anses vara i behov av speciell hjälp. I detta arbete blir psykologen ofta *indragen* i föräldrarnas eller familjens problematik och befrias först när de kan motivera andra att göra en övertagning. I nedanstående exempel

berättar psykologen om hur en förälder i de samtal psykologen har tillsammans med läraren börjar berätta om hur det är hemma.

Då börjar jag (psykologen) se att det här är mer för PBU. Psykologen tar då upp hur föräldrarna kan söka dit för att få hjälp med att hantera barnets problematik på hemmaplan. Eftersom föräldrarna inte anses mogna att ta denna kontakt ser psykologen det som sin uppgift att motivera föräldrarna och psykologen ser då risker att arbetet spårar in på ett som hon kallar det "föräldraspår" och att föräldrarna vill haka kvar i skolan istället för att söka annan hjälp. Hon vill då slussa det vidare men kan inte släppa det förrän föräldrarna har tagit den kontakten. (ip 9).

I den överbryggande rollen ser sig psykologen som icke direkt delaktig i lösandet av barnets problem. Däremot tycks arbetet med att befria läraren och skolan ofta kräva hög grad av delaktighet från psykologens sida. Uppgiften med att lämna över till andra beskrivs som ett mycket tidskrävande arbete, i vilket psykologen är allt annat än icke-delaktig.

Sammanfattningsvis tycks psykologens rolltagande baseras på följande olika kalkyler.

- A. Det blir tillräckligt bra eller bättre om läraren gör det. (P1/L3)
- B. Det blir bättre om vi gör det tillsammans. (P3/L3)
- C. Det blir bättre om jag gör det själv. (P3/L1)
(då blir det gjort.)
- D. Det blir bättre om någon annan gör det. (P1/L1)

Dessa olika kalkyler tycks styra psykologens syn på egen respektive lärarens delaktighet och därmed den roll psykologen ger sig själv i relation till den (mot)roll hon tillmäter andra. Rolltagandet är inte statiskt, utan varierar dels mellan olika ärenden dels inom ett uppdrag beroende på grad av komplexitet. Exempelvis kan psykologen ta sig en bärande roll i ett ärende under en period då hon uppfattar sig vara den som bär ansvaret och kompetensen samt oron för barnet. Detta gäller då det inte finns någon lärare att returnera uppdraget till eller samarbeta med, vilket är fallet vid

stadieövergångar eller lärarbyten. I dessa ärenden kan psykologen tillfälligt ha en returnerande roll om det finns lärare som visar sig klara barnet. Psykologen kan även ha flera olika parallella roller i ett ärende, där det pedagogiska uppdraget, barnets lärande, returneras till läraren, medan uppgiften att tala med föräldrar ses som en psykologisk uppgift som psykologen övertar. Andra uppgifter som att hjälpa barnet, eller familjen, ses som uppgifter för andra verksamheter, till vilka det sker en remittering. Detta är fallet i följande ärende.

På ett möte kommer det upp att skolans personal är orolig för hur en elev har det hemma. Psykologen som handleder läraren, föreslår att ”man” kallar föräldern till en elevvårdskonferens

Jag (psykologen) föreslår att man kallar in föräldern på en elevvårdskonferens för att se om det går att motivera föräldern att själv söka hjälp och då vill rektor att jag skall vara med på det mötet. Jag funderade på om jag skulle gå in eller inte, hade så himla många roller i det här, en roll till, tänkte jag. Tänkte också övermodigt att det är nog bäst att jag är med, så infekterat mellan rektor och förälder. Under den här tidsperioden har jag dessutom vanlig handledning med läraren. (ip 6)

I detta fallet ser psykologen det som att hennes olika roller utspelas på ”olika scener”. Om mötet ses som den arena där rolltagandet sker vistas psykologen på många olika arenor i ett ärende med flera parter inblandade. Med olika möten följer olika slags interaktionistiska rolltaganden, vilket i dessa ärenden beskrivs i termer av olika ”turer”, vilket skulle kunna ses som olika former av interaktionistiska turtagningar.

Rollkalkylering som en transaktionell process

I de kalkyler som görs tycks synen på lärarens kompetens väga tungt. Vad psykologen tycker sig kunna räkna med när det gäller lärarens insatser blir sannolikt beroende av den (mot)roll läraren tar utifrån sin syn på sin egen respektive psykologens uppgift. Denna ömsesidiga process har likheter med det komplicerade spel som uppstår mellan föräldrar (mammor) och barn och som av moderna spädbarnsforskare formulerats som en *transaktionell process*. Havnesköld och Mothander (1995) beskriver att i denna process, som utgår från ett systemteoretiskt synsätt, påverkar varje avsänt budskap mottagaren så att varje svar är en produkt av de budskap och svar som tidigare avgivits. På så sätt bildas en kedja där tiden utgör en funktion.

Processen antas vidare äga rum i ett omgivande sammanhang som spelar in och påverkar ”hur de enskilda bidragen, de individuella variationerna och ibland intrapsykiska hinder i form av spöken i barnkammaren kommer att utforma samspelet” (ibid, s 237).

Som tidigare påpekats styrs psykologens rolltagande av de kalkyler som baseras på den bild av problemet som psykologen gör sig. Denna problembild är dock inte statisk utan förändras genom psykologens hantering. Vid kongruens bekräftas rolltagandet medan inkongruens ger upphov till förnyade ställningstaganden. Rolltagandet blir därmed en process som påverkas av såväl psykologens faktiska möten med läraren som eventuella bilder av läraren utifrån tidigare möten. Psykologens bild av läraren färgar även den bild av problemet som görs. Psykologens kalkyl blir därigenom beroende av psykologens uppfattning om läraren i olika avseenden. Betraktas läraren som trovärdig eller inte. Hur tålig uppfattas läraren vara. Detta illustreras med följande exempel.

Jag skapar mig en bild (av barnet) när läraren kommer. Då får jag en bild framför mig. Oftast stämmer den inte alls. Oftast för mycket, ska vi säga, påmålad. (ip 20)

Oftast inte första gången man möter den här läraren och man har ju skapat sig en bild av honom, man har ju fått bekräftelse på att han överdriver, så man har ju bilder av överlämnaren som man skapat om man arbetat länge. (ip 21)

Jaså, det är han igen, ...har aldrig klarat av sin klass. (Ip 20)

En lärare som jag inte arbetat med tidigare. Visste inte vilken smärtgräns läraren hade för det normala. Den går ju på olika ställen och om man jobbat så länge som jag har så vet man att vissa lärare sprattlar till så fort det är något som är lite besvärligt. Hur man som psykolog tar sig an ärenden, vilken kompetens man tillmäter läraren ifråga har jättestor betydelse. (ip 23).

Sammanfattningsvis tycks psykologen hantera sin uppgift utifrån varierande kalkyler om lärarens förutsättningar att hjälpa barnet och/eller sina egna förutsättningar att hjälpa läraren att hjälpa barnet.

I kategori A kalkylerar psykologen med att det går att få läraren att göra en återtagning av det som returneras. Läraren uppfattas som "lärande" och/eller bärande. Det går att förändra lärarens syn på problemet och hur det ska lösas.

I kategori B kalkylerar psykologen med att det går att få läraren att medarbeta såväl med barn som föräldrar och psykolog. Läraren bedöms vara beredd att göra en återtagning av uppgiften, då psykologen gör en returnering efter en tillfällig övertagning.

I kategori C räknar inte psykologen med att det finns en lärare att returnera till eller samarbeta med. Psykologen kalkylerar med sig själv som den som tar över uppgiften att lära känna barnet och få systemet kring barnet att hålla med exempelvis en sk elevassistent som bärande resurs.

I kategori D kalkylerar inte psykologen med att det går att lösa barnets problem i skolan. Psykologen räknar inte med att läraren skall ändra sin syn på problemet eller att läraren kommer att medverka. Psykologen räknar inte heller med att det är möjligt att motverka den utstötning som sker på grund av bristande motivation eller att det är möjligt att få systemet att bära. Det är omöjligt att lösa problemet i skolan. Andra måste ta över.

Psykologens kalkylerade rolltagande bekräftas genom att läraren går in i olika komplementära motroller, vilket skulle kunna ses som olika slags svarsbeteenden.

I A genom att läraren svarar med att göra en återtagning (läraren beter sig lärande).

I B genom att läraren medverkar dvs återtar det psykologen returnerar och/eller följer med då psykologen gör en övertagning (läraren uppfattas samarbeta med psykologen).

I C genom att läraren överlåter åt psykologen att få situationen (systemet) att bära.

I D genom att läraren överlåter att psykologen att få andra att ta över.

När psykologen inte får läraren att återta uppgiften eller bli delaktig, inte själv får situationen att bära, eller andra att ta över, då håller inte kalkylen. Det tycks i sådana fall ske en förskjutning mellan de fyra kategorierna genom att psykologen tvingas förändra sin roll i förhållande till läraren. Denna förändring innebär att psykologen även måste revidera sin kalkyl utifrån en förändrad bild av problemet och vad som anses vara bäst för barnet. Psykologen förändrar sin bild av problemet för att legitimera en förändrad hantering, även när anledningen till det förändrade rolltagandet beror på en reviderad bild av den roll det anses möjligt eller önskvärt att få läraren att ta.

Jag kan se att vissa lärare har svårt att komma vidare och då föreslår jag en elevvårdskonferens där det går att lyfta ut ett ärende och därigenom få det att bli ett uppdrag för mig. (ip 23)

Det tycks också som om psykologen låter andra(s) bilder alternativt andra agenter intervensera i situationer, där det ses som önskvärt att omdefiniera barnets behov för att ge möjlighet att definiera om sin egen roll och därmed såväl grad som typ av delaktighet. En psykolog ger exempel på ett ärende som hon säger sig ha följt konsultativt något år

Jag (psykologen) tycker mig förstå att det inte låg inom det normala, utan att barnet har jättestora svårigheter, tanken snuddade vid allt möjligt DAMP, Asperger, svårt att fånga in. Eftersom föräldrarna måste informeras innan psykologen kan gå in och titta, måste psykologen först ”peppa” lärarna att ta kontakt med föräldrarna för att sedan kunna lyfta ut det ur handledningen till elevvårdskonferensen, där det blir ett fall för psykologen. (ip 23)

I detta fall fortsätter överlämningen av ett problem under den konsultation genom vilken psykologen försöker få till stånd en returnering och återtagning av problemet. Genom att definiera om problemet från att vara en pedagogisk fråga för läraren, där psykologen har en konsultativ uppgift kan det vid en elevvårdskonferens definieras om till att bli en psykologisk

uppgift som överläts åt psykologen. Nedan följer ytterligare ett exempel på hur problemet omdefinieras.

Under en längre tid hade jag den här kontakten med läraren (som psykologen beskriver som konsultativ) men det hjälpte inte, det räckte inte med den här hjälpen, såg (psykologens bild utifrån lärarens beskrivningar, min anm) att det var en förälder som behövde stöd och hjälp. (ip 3)

Genom att definiera problemet som förälderns behov av stöd och därmed som en uppgift för psykologen kunde psykologen i ovanstående ärende ta kontakt med föräldern. Från att ha haft en konsultativ funktion blev en övertagning av problemet möjlig. Detta förändrade rolltagande skedde inte på lärarens utan psykologens eget initiativ, vilket hon själv anser bör ske endast i undantagsfall. Psykologen säger att i det här fallet var det svårt att samarbeta med läraren som är sjuk ganska mycket.

Man kan fråga sig om den förändrade kalkyl och sammanhängande problembild som ligger till grund för ett förändrat rolltagande (rollbyte) även har sin grund i överlämnarens föreställning om sig själv och sin roll i förhållande till eleven. Sannolikt överlämnar läraren inte bara sin bild av barnet till psykologen utan även sin bild av sig själv och egna föreställningar om sin förmåga/oförmåga att hantera barnet. När psykologen börjar få funderingar om läraren skulle det kunna tolkas som ett sådant fenomen.

Det här är (psykologen har inte träffat barnet, min anm!) en liten kille, begåvad, jättelätt för att lära sig... min bild är att han kan väl inte vara så svår att stoppa, förstår inte riktigt vad dom gör på det här stället. (ip 15)

Frågan är om läraren får psykologen att ta över sina funderingar. Den bild av barnet hon så bestämt ger uttryck för har hon ju fått genom läraren.

Det som framträder allt tydligare är att psykologens kalkylerade rolltagande bygger på antaganden om läraren. Det tycks som om psykologens rolltagande påverkas av den bild hon gör av läraren. Om läraren förutsätts vara tillräckligt bra i förhållande till barnet, definierar psykologen sin egen roll annorlunda än om läraren bedöms vara oförmögen att hantera eleven eller ”speciell” i andra avseenden.

Det finns en historia kring den här läraren och som egentligen inte har med det här barnet att göra, men det finns ju ändå som en kunskap hos mig. (ip 4)

Det här har ju med min förförståelse av läraren att göra, jag förstår att det här är en elev som inte uppfyller måttet riktigt. (ip 22)

Dessa exempel visar att den bild psykologen har av läraren sannolikt styr den bild man gör sig av problemet och den kalkyl utifrån vilken rolltagandet sker.

Med barnets bästa för ögonen

Psykologens kalkylering och därmed rolltagande kan således förstås som en interaktionistisk process med läraren som motspelare och/eller en psykologisk process baserad på bilder av tidigare interaktioner (internaliserade rollrelationer), där psykologens tycks definiera sin delaktighet utifrån den roll psykologen väljer att tilldela läraren med *barnets bästa* för ögonen. Detta föder tankar om skolpsykologen som bärare av ett åtagande. På liknande sätt som en gudmor skall garantera sitt gudbarns kristna fostran i samhället, tycks det finnas föreställningar om att skolpsykologen skall utgöra en garanti för barnets liv som skolbarn, något som följande utsagor skulle kunna ses som exempel på.

Jag tänker att barnet måste bli förstått utifrån sina svårigheter. (ip 12)

Ip 22 motiverar beslutet att träffa barnet, för att förståelsen kring honom skall klarna och för att hon skall ha mer information att ge tillbaka till både föräldrar och lärare i syfte att få barnet att må bättre.

Målet, huvuduppgiften är att få ett sånt grepp om det här barnet att jag kan lämna över det till läraren, att den skall kunna möta barnet på maximalt bästa sätt för att barnet skall utvecklas så bra som möjligt. (ip 21)

Mitt mål är att hjälpa den här eleven. Ge barnet de rättigheter det har. (ip 16)

Min uppgift är att försöka skaffa mig en bild av barnet, jag anser att jag är till för barnet, så att barnet skall ha det så bra som möjligt. (ip 3)

Att hjälpa barnet tycks vara den överordnade uppgiften, det ändamål som helgar medlet, dvs det rolltagande med vilket detta mål kan nås.

Rollkalkylering som en inre förhandlingsprocess

Från början beskrevs psykologens rolltagande som ett komplext skeende baserat på de bilder som skapas genom den överlämning som äger rum då läraren kontaktar psykologen angående en elev. Genom denna studie har rolltagandet som social process inte blivit mindre komplex, snarare tvärtom. Den är baserad på kalkyler i vilken bilden av läraren och dennes förutsättningar att möta eleven, väger tungt.

I det interaktionistiska rolltagande, där rollen blir beroende av den motroll läraren "spelar", skapas även bilder av läraren som motspelare. Dessa är sannolikt beroende av såväl psykologens föreställningar om lärare som grupp som förståelsen av den enskilde läraren, (se tidigare citat) samt lärarens egna föreställningar om sig själv som lärare i relation till den elev man önskar hjälp med. Det är sannolikt omöjligt att reda ut vad som är höna och ägg i detta sammanhang, åtminstone inom ramen för denna studie.

Man kan tänka sig att roller skapas genom den transaktionella process som beskrivits tidigare. Med en sådan utgångspunkt skulle det som händer kunna ses som en rollförhandling mellan lärare-psykolog. Men eftersom denna studie bygger på ett rolltagande baserat på *psykologens* egna kalkyler, blir kalkyleringen istället en inre förhandlingsprocess, där psykologen väger olika faktorer mot varandra med avseende på vad som anses vara bäst för barnet. I denna interna förhandling kommer psykologen att hamna i frågeställningen om vem eller vilka, läraren eller psykologen eller någon annan, som anses mest lämpad(e) att hjälpa barnet. Detta leder till följande rollkalkyler.

- A Om läraren anses vara tillräckligt bra legitimeras den lärande rollen (psykologens som konsult eller handledare). Problemet definieras som en *pedagogisk fråga* för läraren (returnering).
- B Om läraren bedöms klara det mesta själv, men i behov av särskilt stöd för att klara speciella elever, särskilda föräldrakontakter, viss typ av konflikthantering eller gruppproblematisering, legitimeras en tillfälligt medverkande ansvarsövertagande lotsroll, i vilken psykologen kan bistå läraren. Problemet anses kräva *såväl pedagogisk som psykologisk kompetens* för att lösas (tillfällig och/eller partiell övertagning, successiv och/eller fördröjd returnering).
- C Om det anses vara omöjligt att få läraren att medverka, legitimeras en övertagande "maskinistroll". Problemet definieras som en *psykologisk fråga* för psykologen. (överlåtelse - övertagning).
- D Om det anses omöjligt för skolan att klara av att hjälpa barnet och lösningen av problemet anses kräva andras medverkan, legitimeras den överbryggande rollen. Problemet definieras som en fråga för *barn psykiatri, habiliteringen* alternativt *socialtjänsten* eller annan specialistverksamhet utanför skolan (remittering).

Med sina kalkyler gör psykologen även en bedömning av egna möjligheter att klara dessa olika roller i förhållande till läraren, organisationen eller andra samarbetspartners, dvs hjälpa läraren att klara barnet, få läraren att medverka, få systemet att bära, få andra att ta över. På samma sätt som läraren, kommer psykologen till kritiska punkter i sitt arbete. I de fall psykologen inte lyckas få läraren lärande eller motiverad att medverka, systemet att bära eller andra att överta uppgiften, sker ett rollbyte. Exempelvis övergår psykologen från den "lärande" rollen till att bli den som övertar en uppgift. Uppgiften omdefinieras därmed och från att vara en pedagogisk fråga för läraren blir det en psykologisk uppgift för psykologen.

Inledningsvis liknades psykologen vid en person som orienterar sig med hjälp av en inre karta i skolans värld på samma sätt som en infödd i en storstadsdjungel. Arbetet sker, som en psykolog uttryckte det, steg för steg. Hon liknar det vid ett schackspel, där varje drag blir beroende av motspelarens spel och varje nytt steg påverkas av det föregående. Detta innebär att det rolltagande som sker inom ramen för skolpsykologens yrkesroll

bygger på ett antal roller, som man likt olika spelpjäser växlar emellan för att nå sina syften. Med varje ärende följer därmed en unik kombination av olika rolltaganden, vilket gör det omöjligt att beskriva denna process mer generellt. Däremot tycks det finnas ett grundläggande mönster för den rollprocess som äger rum i detta rolltagande, vilket beskrivs i nästa kapitel.

Kapitel 11

ROLLEN SOM EN TURTAGANDE TA- OCH GE-PROCESS

En grundad teoretisk modell

Rolltagande som begrepp

Utifrån de resultat som presenterats i denna avhandling blir begreppet rolltagande något oegentligt när det gäller den rollprocess som studerats för psykologen som medarbetare i skolans organisation. Den skolpsykologiska rollen tycks inte vara något man tar utan något som blir till i ett interaktionistiskt samspel med andra. I detta samspel definieras och fördelas uppgifterna "under spelets gång". I skolan som målstyrd organisation finns det med nuvarande läroplan inte några givna uppgifter för psykologen. I de fall läraren ber om hjälp blir psykologen inbjuden att delta och beroende av det samspel som utvecklas kan uppgifterna och därmed rollen definieras. Rollen är inte heller entydig eller klart urskiljbar utan ytterst sammansatt och komplex. Den kan beskrivas som en uppsättning av ett antal möjliga roller (uppgifter) som kan kombineras inom ramen för en anställning som skolpsykolog. I den rolltillblivande process som kommer tillstånd och fortgår i det elevvårdsarbete, där läraren ber om hjälp angående en elev, kalkylerar psykologen med olika roller för att komma vidare mot det som

ses som psykologens mål, barnets bästa. Rollen blir ett verktyg i det skolpsykologiska "hantverket". Vilken roll man kan kalkylera med utkristalliseras under arbetets gång utifrån den bild som görs av dels problemet, dels läraren/skolans förutsättningar att hantera detsamma.

Rollen som verktyg

Psykologen kalkylerar med olika roller utifrån olika slags uppgifter; utveckla lärarens kompetens genom handledning eller konsultation; hjälpa läraren genom att lotsa honom i svårare uppgifter som exempelvis vissa samtal med föräldrar; hjälpa barnet i skolan genom att få systemet runt barnet att bära eller hjälpa barnet och/eller familjen att få hjälp utanför skolan.

Skolans uppgift att ta sig an barn i behov av särskilt stöd, elevfostran och personlighetsutveckling har kommit att bli en fråga för läraren att hantera i det pedagogiska vardagsarbetet med eleven. Därigenom har psykologen alltmer börjat se det som sin uppgift att hjälpa läraren att hantera detta vidgade uppdrag. Konsultation och handledning har därmed blivit nya uppgifter som även inneburit nya rolltaganden, där psykologen istället för att ta över en uppgift, ser det som sin uppgift att "ge" handledning eller konsultation åt lärare, vilket innebär att de returnerar uppgiften med någon form av "bruksanvisning" hur den skulle kunna hanteras. Denna lärande roll har inte ersatt tidigare roller, utan tillförts som ytterligare en roll i skolpsykologens verktygslåda.

I och med att psykologen försätts i en roll genom att det som överlämnas definieras som psykologens uppgift att göra något åt, tenderar den skolpsykologiska rollen att bli av operativ karaktär. Rollen blir därmed en fråga om hur det som skall göras skall hanteras. Av den anledningen blir även konsultation något som psykologen utför och inte en fråga om att läraren konsulterar psykologen som specialist i syfte att reflektera över problemet.

Då det inte finns någon given funktion för psykologer i skolan, överläts till psykologen att själv definiera sin hantering och därmed utforma sina roller i varje enskilt fall.

Psykologen utformar sin roll

Denna studie har begränsats till det "rolltagande" som sker när en lärare ber psykologen om hjälp angående en elev. I avhandlingen visas hur rollen att

bli någon som gör något, kan utformas på olika sätt och att psykologen "växlar" mellan några olika varianter i förhållande till läraren i sin hantering av ett enskilt elevvårdsärende. De rollkategorier som utkristalliserats är: Psykologen gör en *returnering* med hjälp av en *lärande roll*, i vilken psykologen ser det som sin uppgift att tillföra läraren kompetens i syfte att hjälpa eleven. Psykologen gör en övertagning men kalkylerar med returnering i en *lotsande roll*, i vilken psykologen ser det som sin uppgift att få läraren att komma vidare i arbetet med barnet, genom att tillfälligt gå in och i samarbete med läraren, ta över i svåra passager, exempelvis föräldrasamtal, gruppkonflikter, men lämna tillbaka till läraren när uppdraget slutförts. Psykologen gör en *övertagning* i en *bärande roll*, i vilken det överläts åt psykologen att ta över och leda arbetet med barnet i syfte att få organisationen runt barnet att hålla. Psykologen gör en *remittering* i en *överbryggande roll*, i vilken psykologen utifrån sina föreställningar om att det inte är möjligt att hjälpa barnet i skolan, arbetar för att föra ärendet vidare och få andra att ta över.

Studien visar att den roll psykologen definierar som sin är beroende av den bild hon gör sig av lärarens möjligheter att komma tillrätta med barnets svårigheter och den roll psykologen utifrån sina tankar om läraren i detta avseende, tillmäter densamme. Studien visar även att den bild psykologen gör sig av läraren är en komplex process som skapas eller skapats i *interaktion* med läraren.

En roll blir till

Sammanfattningsvis kan den process i vilken psykologens roll blir till beskrivas på följande sätt. Utifrån det problem som presenteras vid den *överlämning* (kapitel 7) som sker då läraren genom att berätta om en elev får psykologen att "bli den som bryr sig" gör psykologen sig en bild av *problemet* (kapitel 8). I denna problembild ingår den *kalkylering* (kapitel 9) utifrån vilken psykologen beräknar sin delaktighet i relation till övriga inblandade. Därmed definierar hon sin uppgift bl a i förhållande till den (mot)roll läraren anses kunna spela i ärendet med *barnets bästa i sikte* (kapitel 10). Problemet definieras antingen som en *pedagogisk fråga för läraren*, eller som en *psykologisk uppgift för psykologen* eller både och. I vissa fall definieras det som ett *ansvar för andra instanser att lösa*, exempelvis socialtjänsten, barnpsykiatrien eller habiliteringen. I interaktion med läraren prövas kalkylen, som antingen verifieras alternativt revideras utifrån den bild av läraren som psykologen gör sig. Med en reviderad kalkyl

sker även en förändrad bild av problemet. Från att från början ha hanterats som en *pedagogisk fråga som returnerats till läraren* genom handledning eller konsultation kan problemet exempelvis formuleras om till att bli en *psykologisk uppgift för psykologen (övertagning)* eller till att bli ett ärende för barnpsykiatrien eller annan instans, där psykologen ser som sin uppgift att föra ärendet vidare till rätt instans (*remittering*). I denna process blir psykologens bedömning av lärarens kompetens, vilja och/eller förmåga att ta ansvar samt motivation att ta sig an problemet av stor betydelse (kapitel 10).

Psykologen kan genom att kalkylera med olika slags kompetens (pedagogisk kompetens, psykologisk kompetens, psykosocial eller barnpsykiatrisk alternativt medicinsk kompetens) laborera med egen respektive andras delaktighet utifrån det ansvar som är kopplat till dessa olika kompetenser. I den kalkyl som görs vägs faktorer som elevens svårigheter mot lärarens eller skolans möjligheter att hantera barnet, in och utgör underlag för psykologens val av *hantering* (kapitel 7). I ärenden där psykologen har en förförståelse av läraren baseras kalkylen på de antaganden som bygger på denna kunskap.

Den modell eller teori som presenterats här och som bygger på kodningsstegen i grounded theory illustreras i nedanstående figur. Av figuren framgår hur relationen mellan psykologiska och interaktionistiska processer leder fram till den kalkylerade roll, med vilken psykologen hanterar problemet.

Figur 6. Rollprocessen från överlämning till hantering

Modellen ovan kan sägas utgöra en sorts renodlad beskrivning av de ingående processtegen, som i praktiken utgör en kontinuerlig spiralliknande

process, där problembild, kalkylering och hantering flätas ihop i olika slags interaktionistiska rollsamspel med läraren som lärande eller samarbetande mot- eller medpart. När läraren exempelvis inte svarar i överensstämmelse med den kalkylerade rollen sker en omprövning av rollen genom att problembilden förändras och därmed den kalkylerade roll, med vilken psykologen ser sina möjligheter att nå målet – barnets bästa. Vid en returnering, där läraren förväntas göra en återtagning i handledning eller konsultation, kan överlämningen gå vidare och psykologen utifrån en förändrad problembild, revidera sin kalkyl och därmed definiera om sin roll och förändra sin hantering.

Som en dans

Som interaktionistisk process blir rolltagandet likt en dans och psykologen beroende av någon att dansa med. Och precis som ”It takes two (or more) to dance” (Aronsson, 1998, s 76). krävs två eller fler för att få tillstånd en roll. Att fokusera på en av de dansande, som gjorts i denna studie, kan i sig betraktas som en omöjlighet då rollprocessen visat sig handla om en ömsesidig turtagning. Läraren antas bjuda upp genom att be psykologen om hjälp, medan psykologen blir den som ”för” genom att definiera problemet och kalkylera sin roll utifrån sin bild av läraren som danspartner, även i de fall läraren inte bjudit upp för egen del, utan för elevens eller föräldrarnas räkning. Liksom en dans blir den kontinuerligt fortgående rollprocessen beroende av såväl psykologen som läraren som aktörer och precis som i ett turtagande samspel handlar det om ett ständigt givande och tagande i ett omlottagande växelspel. Rollen skulle därmed kunna ses som resultatet av en såväl rollgivande som rolltagande turtagningsprocess, där båda parter tar och ger. Mötet blir den arena där rollen blir till. I samspel med andra kan psykologen bli någon som gör något.

Kapitel 12

DISKUSSION

Inledningsvis presenterades denna studie som en forskningsresa med forskningsrapporten som en avslutande reseberättelse. Denna diskussion blir analogt med denna metafor en betraktelse i vilken forskaren blickar både bakåt och framåt. Med facit i handen föds givetvis tankar om och hur denna studie skulle kunna ha gjorts annorlunda och bättre om jag som forskare redan från början hade haft tillgång till den lärdom och erfarenhet jag nu har. Detta gäller främst metoden. Jag är övertygad om att jag, med förvärvad kunskap, skulle påbörja mitt utforskande från en annan utgångspunkt än jag nu gjorde. Det är först nu som jag tycker mig förstå innebörden av begreppet kodning och hur man skall ställa frågor till materialet för att få fram *processer ur data*. Att det handlar om att "vaska fram" sociala handlingar som genom kodningen ges en innebörd. Med tillägnet av grounded theory som metod har det som tidigare bara varit ord även fått en innebörd. Medvetenheten om vikten av memos som *summerande utkast* är också något jag bär med mig till nästa forskningsresa samt tankar om att arbetet med dessa memos skulle kunna inkludera ett mer hermeneutiskt tolkningsförfarande som komplement till den kvalitativa kodning som grounded theorymetoden bygger på.

Beträffande forskningsresan som en upptäcktsresa har det varit en fascinerande upplevelse som givit insikter, inte bara om skolpsykologiskt arbete, utan även om roller och rolltagande som sociala fenomen och processer. Denna kunskap har jag kunnat använda mig av i många olika

sammanhang i mitt arbete som kommunalt anställd psykolog, utbildare och handledare. Det är ju inte bara skolan som övergått från att vara en regelstyrd hierarkisk organisation till att bli en målstyrd verksamhet. Denna förändring gäller all offentlig verksamhet, vilket inkluderar synen på de befattningar som ingår i dessa organisationer. Den skolpsykologiska rollen utgör egentligen bara ett exempel på hur denna organisationsomvandling påverkat utformningen och utvecklingen av yrkesrollen för enskilda tjänstemän genom att strukturella och statiska roller, styrda av befattningsbeskrivningar avpassade för regelstyrda hierarkiska organisationer, ersatts av flexibla och dynamiska systemroller. Denna omvandling av yrkesrollen har också medfört att relationerna mellan olika medlemmar i organisationen som exempelvis lärare – psykolog, lärare - elev förändrats då dessa nya roller är beroende av den gränshantering och det utbyte som sker dem emellan som öppna system. Därigenom blir samspelet och samarbetet mellan medlemmarna i en organisation alltmer betydelsefullt för verksamhetens möjligheter att klara av sitt uppdrag som målstyrd organisation. Studiens resultat visar också att dessa interaktioner även kommer att definiera det individuella rolltagandet dvs vilken plats var och en kommer att inta och utveckla på organisationens ”spelplan” beroende på hur uppgifter fördelas samt om och hur spelet utvecklas till ett ensamspel eller samspel. Väljer exempelvis psykologen att spela bollen tillbaka till läraren med risk för att missa målet (barnets bästa) eller väljer man att spela bollen själv i mål? Och vad ses som det gemensamma målet för de enskilda spelarnas verksamhet och vilka självändamål har de olika spelarna i detta spel?

När det gäller skolpsykologen, utan någon given plats i dagens skola utifrån nu gällande läroplan, blir även frågan om och hur man i framtiden kan göra sig en roll eller skapa en arena i skolan. Många aktörer (specialpedagoger, kuratorer, psykologer, skolhälsovårdspersonal) slåss om att definiera elevernas behov utifrån det synsätt som rättfärdigar behovet av just deras kompetens (Börjesson, 1997). Givetvis blir även psykologerna precis som andra yrkesgrupper inriktad på egen överlevnad och tillväxt i skolans organisation utifrån det systemteoretiska synsätt som presenteras i studien. Frågan är om nuvarande skola med inriktning på att utgöra *en skola för alla barn* med målet att integrera även barn i behov av särskilt stöd i den vanliga pedagogiska verksamheten, inneburit en inkludering som lett till ett osynliggörande av dessa barns behov (Haug, 1998). Med en normalisering av barn i behov av särskilt stöd utplånas även behovet av den särskilda

kompetens som psykologen och andra specialister besitter. Detta väcker frågan om psykologens existens i skolan är beroende av den kategorisering som definierar vissa barn som särskilda (behövande) och den därmed sammanhängande grindvaktsfunktion som var dess ursprungliga funktion. I dagens skola handlar det då inte om att utgöra en nyckelperson vid bedömning av vilka barn som skall placeras i vanlig skola alternativt specialskola utan om att placera barn i rätt kategori, dvs bedöma vilka barn som är i behov av det särskilda stöd (resurser) som skolan får tillgång till för vissa grupper av barn, i form av ekonomiska bidrag med stöd av lagen om särskilt stöd (LSS), alternativt den möjlighet att följa särskolans kursplan som gäller för utvecklingsstörda barn och barn med autism eller autismliknande tillstånd enligt skollagen. Enligt Börjesson (1977) finns det såväl professionella som ekonomiska drivkrafter till att särskilja elever i dagens skola. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv menar Börjesson (ibid) att själva benämningen blir avgörande för den kamp som förs mellan olika intressenter i skolan i syfte att definiera barnen utifrån sin diskurs. Alla med barnets bästa för ögonen! Att göra dessa barns problem till en vardagspedagogisk fråga för lärarna utgör då ett hot mot alla de yrkesgrupper som har ett intresse av särskiljandets psykologi och pedagogik. I denna studie väcks också frågan om hur man kan motivera behovet av psykologisk kompetens utan att definiera problemet som psykologens ansvar att lösa.

En upptäckt av stor betydelse inte bara för den skolpsykologiska verksamheten är det fenomen som framträder genom den öppna kodningen och som jag valt att benämna "överlämning". Detta begrepp indikerar ett komplext skeende mellan psykologen och den som genom att överlämna en berättelse även överlämnar något som överläts åt psykologen att tolka innebörden av. Som en av intervjupersonerna säger så händer det något inom psykologen i och med att läraren presenterar ett problem. "Det skapas en föreställning någonstans". I resultatdelen har jag valt att redovisa detta fenomen utan att knyta det till en specifik teori. Som nämns där väcks dock tankar om överlämning som en psykologisk process av projektiv karaktär jämförbar med överföring och motöverföring, affektiv smitta eller annan omedveten kommunikation (Ogden, 1982; Nilsson, 1998; Thörnqvist, 1998) dvs fenomen som psykologer vid psykologisk behandling inte bara betraktar som oundvikliga fenomen utan även som en nödvändig del av arbetsprocessen, det psykologen använder sig av i ett förändringsarbete och därmed strävar efter att medvetandegöra. Till skillnad från psykologer som

har till uppgift att få den som överlämnar att reflektera över sina föreställningar, är psykologer i skolan inställda på och anställda för att göra något åt ett problem, när en lärare överlämnar känslan av att något måste hända.

I skolan ber läraren inte om hjälp för egen del och är därför inte heller definierad som "klient" i relation till psykologen. Istället är det eleven som är i fokus för psykologens insatser. Ändå visar denna studie att det som är avgörande för psykologens val av hantering utifrån vad som anses vara bäst för barnet, till stor del styrs av psykologens föreställningar om läraren. Även om psykologen säger sig agera utifrån egna val och anser sig ha fria händer i sitt arbete, handlar hon många gånger utifrån lärarens berättelser om eleven och elevens situation. Psykologen får genom läraren tankar om elever och föräldrar och börjar ofta tänka i samma banor, som om lärarens utsagor vore fakta. Som tidigare nämnts skulle psykologens tankar kunna ses som lärarens projektioner och som genom omedveten kommunikation förs över (överlämnas) till psykologen som identifierar den som en känsla som hon säger sig få och därför uppfattar som sin egen. Psykologen säger sig exempelvis "se" ett barn som om hon hade sett barnet med egna ögon genom lärarens berättelse. Psykologen kanske till och med agerar utifrån denna föreställning som om den vore verklig i de fall hon uppfattar läraren som trovärdig. Om psykologen däremot uppfattar läraren som en som överdriver tycks benägenheten att ta till sig lärarens bild minska, kanske till och med bedömas inte stämma överens med verkligheten. Bilden av läraren tycks således spela en avgörande roll för hur psykologens inre bild av problemet gestaltas. Denna "upptäckt" kan säkert uppfattas som en självklarhet, samtidigt som min fråga blir om och hur psykologen i skolan medvetandegör sina bilder av överlämnande lärare eller andra parter i de kalkyler som deras hantering av barnets problematik baseras på. Är det som en psykolog säger, något man inte vågar tala om samtidigt som det, som en annan av informanterna uttrycker det, finns där som en kunskap hos psykologen.

Jag har i studien valt att göra en kategorisering av överlämning utifrån vad som överlämnas, en *fråga*, en *uppgift* eller en *känsla*. Under studiens gång har jag blivit alltmer osäker på om det går att särskilja olika uppdrag utifrån denna indelning eftersom det i varje uppdrag sannolikt finns inslag av alla dessa komponenter dvs en önskan om att få svar på en fråga, behov av att överlämna en uppgift och därmed bli befriad från ansvar och önskan om befrielse av de känslor barnet väckt. Man kan tänka sig att det handlar

om en önskan att bli befriad i samtliga fall - befrielse från *inkompetens* när man överlämnar en fråga och önskar ett svar, befrielse från *ansvar* när man överlämnar en uppgift och befrielse från en *känsla* av exempelvis oro när man önskar bli av med det barnet väcker. Sannolikt väcker arbetet med barn i allmänhet och barn med svårigheter i synnerhet frågor om kompetens, ansvar och motivation. Dessa i sin tur tycks vara beroende av varandra. Om man har kompetens är man även motiverad att ta ansvar och tvärtom. När man saknar kompetens är man inte heller motiverad att ta ansvar. Givetvis önskar man bli befriad från ansvar när man saknar kompetens. Och om man inte vill ta ansvar, gör man även motstånd mot att bli kompetent. Inkompetensen fungerar då som ett försvar. För psykologer som arbetar konsultativt blir frågan om ansvar en huvudfråga. Som specialister skall de besitta kompetens utan att ta över ansvar. I konsultationsprocessen handlar det om att ta ansvar för att inte ta över andras ansvar (Caplan, 1970; Guvå, 1999). För medarbetande psykologer anställda i skolans organisation är inte denna ansvarsgräns given, utan ansvarsfrågan är mer godtycklig, vilket tagits upp i tidigare avsnitt om skolan som social organisation.

Vad som händer när psykologen väljer att överta problemet och exempelvis möter föräldrar och/eller barn har jag valt att inte utforska närmare i denna studie. Anledningen till detta är att avhandlingen fokuserar psykologens rolltagande i förhållande till läraren som överlämnande part. Även där tycks dock psykologens hantering vara beroende av det som händer i dessa möten, där ju även barn och anhöriga överlämnar sina bilder, berättelser, tankar och känslor. Det är intressant att notera hur starkt detta kraftfält kan vara. Detta gör att psykologen i vissa fall blir starkt indragen i familjens problematik och inte kan släppa förrän någon annan tagit över. Exempelvis beskriver en av psykologerna hur hon i ett uppdrag gått i en fälla och blivit en av aktörerna i ett stort familjedrama.

Studien ger även tankar om skolan som ett system som ger föga tid och utrymme för reflektion och eftertanke och därmed lärande. Det är "snabba ryck" och krav på "svar direkt" utan betänketid. En av psykologerna ger följande bild. "Det rycks och det slits och det är bråttom och det är lektion och det är rast och det ringer in och ut och har sig. Det är en puls i skolan som är alldeles enorm. Samtidigt brottas organisationen med elever som har liknande svårigheter vad gäller fokusering, koncentration, uthållighet, fördröjning och förmåga att lära av erfarenheter. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv skulle dessa beteenden kunna ses som organisationens sätt att hantera ångest. Ju större krav som ställs på skolan som målstyrd

organisation, där effektivitet och produktivitet bedöms utifrån nationella prov, antalet icke godkända elever eller elever med ofullständiga avgångsbetyg, ju större är risken för ökad ångest och därmed närliggande skam vilket i sin tur medför en ökad risk för impulsstyrda och oreflektade handlingsmönster (Granström, 2000).

Som psykolog med erfarenhet av förskolan blir jämförelser oundvikliga. Det blir exempelvis tydligt att det skapas olika samverkande system mellan hem och skola och hem och förskola i dessa olika organisationer (se tidigare avsnitt). När det gäller förskolan sker exempelvis en överlämning av barnet genom att föräldrar lämnar barnet till personalen. Vid denna sk "lämning" överlämnas inte bara barnet utan även ansvaret för barnets omvårdnad, utveckling, lärande och fostran. I och med att personalen tar emot barnet har den också gjort en övertagning av dessa funktioner. Lämningen innebär således en överenskommelse mellan föräldrar och personal om förskolans åtagande under den tid barnet är i förskolan. Vid hämtning av barnet återtar föräldrarna sin del av ansvaret för barnet, tills nästa dags lämning. Förskolan har alltså genom att ta emot barnet åtagit sig ett ansvar som innebär en helhetssyn på barnet utifrån ett heldagsperspektiv. Detta gäller även sk barn i behov av särskilt stöd. (Undantag från denna regel är fysiskt sjuka barn som innebär en smittorisk).

Motsvarande överlämning och därmed överenskommelse mellan föräldrar och lärare förekommer som regel inte i skolan, där barnet vanligtvis förflyttar sig själv mellan de olika systemen. När läraren tar emot barnet blir det då logiskt att se det som ett övertagande som enbart gäller det som ryms inom den tid (lektionstid) och det rum (klassrum) och den funktion (ämne) som gäller för läraren och barnet. Det heldagsperspektiv som är naturligt för förskolan och som förespråkades av den sk SIA-utredningen (SOU 1974:53) är inte lika självklart i skolan. Därmed blir det mer oklart vem som har ansvar för det som händer barnet på raster, skolgården och övriga tider utanför klassrummet. Är det en fråga för läraren, skolan eller föräldrarna? Ses problemet som en pedagogisk fråga för läraren eller som en fostransfråga för föräldrar och lärare eller handlar det om barnets personlighetsutveckling – och vem är det i så fall en fråga för? Idag har skolan och läraren ansvar för samtliga dessa uppgifter och när det gäller det pedagogiska ansvaret blir frågan var gränsen går mellan "vanlig pedagogik" och det specialpedagogiska arbete som tidigare utfördes av särskilt utbildade speciallärare. En verksamhet som genomfördes i

specialklasser eller specialsolor utanför den vanliga skolan alternativt i särskilda undervisningsgrupper i skolan eller inom ramen för den vanliga undervisningen. Specialpedagogiskt utbildad personal är idag alltmer inriktad på att fortbilda och handleda lärare i deras arbete med barnen istället för att själv arbeta med enskilda barn. Syftet är att göra läraren mer kompetent att möta även de barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd för sitt lärande. Med tanke på att lärare varit vana vid att kunna överlämna uppgiften att undervisa barn med inlärningssvårigheter till speciella lärare, borde även denna yrkesgrupp mötas av motsvarande problematik som psykologerna när det gäller vad som överlämnas, en fråga, uppgift eller önskan om befrielse. Blir psykologen i de fall specialpedagoger finns som en av aktörerna kring barnets problematik använd i de fall den yrkeskategorin kört fast? Hamnar psykologen i ett stafettlopp, där läraren i första hand överlämnar något till specialpedagogen som i sin tur överlämnar till psykologen som i sin tur remitterar problemet vidare till nästa instans?

När det gäller fostransfrågor hamnar frågan i gränslandet mellan hem och skola och barnets problem leder även till frågor som rör samarbete lärare - föräldrar. Som framgår av studien ökar lärarens benägenhet att överlämna en uppgift när problemet anses falla inom detta område. Och psykologens egna föreställningar om sig själv som mer kompetent än läraren att hantera denna typ av samtal sammanfaller sannolikt med lärarens föreställningar om sin egen otillräcklighet i dessa ärenden. Sannolikt har skolans tanke med att anställda särskilt utbildad elevvårdspersonal som psykologer och kuratorer, även varit att svara för de uppgifter som tidigare inte ansetts ligga inom lärarens ansvars- eller kompetensområde. Problemet uppstår när dessa uppgifter förläggs till lärarens ansvarsområde utan att läraren ges de redskap som krävs för att hantera dem, samtidigt som det inte klart framgår vilket ansvar yrkesgrupper inom skolan med denna speciella kompetens nu har. Att reda ut dessa oklarheter blir sannolikt svårt eller t o m omöjligt då skolan som organisation dessutom har behov av att hålla kvar föreställningar om "det oklara ansvaret" mellan olika yrkesgrupper för att hantera den ångest som med nödvändighet uppstår i skolan. Som målstyrd organisation definieras uppgiften i termer av mål att uppnå och mål att sträva mot. Samtidigt bedöms lärare och skolor utifrån antalet godkända elever. Om skolans ära står på spel blir det sannolikt viktigare att den som har kompetens får "spela" än att andra medlemmar i organisationen ges möjlighet att utveckla sin kompetens med hjälp av exempelvis handledning/konsultation. När det gäller frågor inom fostransområdet kommer

dessutom avgränsningar mellan socionomer och psykologer att aktualiseras på motsvarande sätt som ovan nämnts om specialpedagoger och psykologer. Skolans tankar om lagarbete eller teamarbete (elevvårdsteam) bygger också på tanken att den som har kompetens även tar ansvar. Av den anledningen är det inte oväntat om det uppstår svårigheter att introducera ett konsultativt förhållningssätt i skolan, där psykologen som specialist framtar sig ansvaret för den enskilde eleven och ser det som sin uppgift att tillföra psykologisk kompetens i syfte att utveckla lärarens pedagogiska kompetens. Det är inte heller oväntat att psykologen som anställd i organisationen och del i ett elevvårdsteam kommer att definiera om problemet på det sätt som studien visar beroende på om det placeras inom lärarens, psykologens eller någon annans ansvarsområde.

När det gäller frågan om barns personlighetsutveckling blir det sannolikt än mer komplicerat i och med att ansvaret för detta lagts inom lärarens ansvarsområde samtidigt som möjligheterna att använda speciallärare som resurs minskat eller fallit bort. Lärarens ångest ökar sannolikt och därmed även behovet av att lämna över till psykologen att "göra något" som befriar läraren från det barnet väcker i form av frågor kring ansvar och oro. Det dilemma som uppstår i de fall problemet ses som en fostransfråga, blir troligen än mer komplext i dessa ärenden. När läraren får ansvar för en uppgift han inte har kompetens för kommer motivationen för uppgiften att minska. Precis som vissa barn med inlärningssvårigheter gör motstånd mot lärande (Bruner, 1971) kommer även lärare att motverka lärande i de fall de inte vill ta ansvar. Det sägs att kunskap är makt. Med makt medföljer även ansvar, vilket innebär att kunskap inbegriper ansvar. Inkompetens blir med detta synsätt ett sätt att hålla ifrån sig ansvar och hjälplöshet ett sätt att hantera ångest (Bion, 1961). För psykologens del kommer det i dessa fall att handla om kompetens utan möjlighet att göra något åt problemet om det inte omdefinieras till en uppgift inom ett eget ansvarsområde. Det senare sker i det fall psykologen beskriver att ärendet kan lyftas ut och bli ett ärende för psykologen vid exempelvis en elevvårdskonferens.

Föreställningar om inom vilket ansvarsområde samt kompetensområde barnets problematik faller påverkar sannolikt personalens överlämning till psykologen, där förskolans personal i större utsträckning än skolans lärare överlämnar en *fråga* som handlar om hur de själva skall hantera problemet med hjälp av psykologens kompetens utifrån föreställningen att barnets problem i förskolan anses ligga inom deras ansvarsområde. För lärare i skolan är det inte lika självklart att det som händer i skolan faller inom

deras ansvarsområde som pedagoger, utan det kan även betraktas som föräldrarnas eller elevvårdens ansvarsområde. Överlämningen blir då en fråga om att överlämna i meningen överlåta en *uppgift*, som läraren anser ligga utanför inte bara deras kompetensområde utan även utanför deras ansvarsområde (Colnerud & Granström, 1993).

I såväl förskola som skola finns dock en smärtgräns, där personalen når gränsen för sitt motivationsområde. I dessa fall saknas lust att lösa problemet. Trots att pedagogen ”vet” att det faller inom det egna ansvarsområdet – eller kanske just på grund av denna vetskap - uppträder känslor av skuld och skam blandat med ilska och kanske rädsla för att inte göra rätt och därmed orsaka eleven skador för framtiden. Medvetenheten om vikten av tidiga insatser ökar sannolikt oron för att missa dessa möjligheter för barnets del. Kunde vi ha gjort något annat tidigare? Något måste hända och det skulle redan ha varit gjort, uttryckte sig en lärare vid första mötet med psykologen angående en elev i ÅK 5 som ännu inte lärt sig läsa. I denna kris, som det handlar om, även om läraren inte ger uttryck för sin egen kris, försöker läraren bli fri från något. Frågan är vad. I min studie har jag haft svårigheter att benämna den kod som skall sätta fingret på den innebörd överlämning av en känsla har och som av psykologerna beskrivs som lärarens önskan att bli av med själva barnet. Psykologen beskriver exempelvis lärare som önskar att psykologen testat ett barn för att (be)visa att det inte platsar i en vanlig klass och hur denna överlämning föder ett motstånd hos psykologen att ta bort barnet ur klassen. Till en början kodade jag denna överlämning som en önskan om befrielse av barnet, sedan som en känsla som läraren, genom att överlämna den till psykologen, kunde befria sig från. Den kommer till uttryck som en känsla av att något måste hända. Ingen vet vad. Det som överlämnas tycks vara såväl en oro för barnet som känslan av att något måste göras. I de fall psykologen tar över känslan av att något måste hända, befrias läraren. Därigenom kommer barnet i fokus för psykologens hantering och som en konsekvens av detta även föräldrarna, då det ofta ses som ett första steg i elevvårdshanteringen att ta kontakt med dem. Lärarens egen kris hamnar i skymundan. Med Caplans (1970) konsultationsteori skulle det som händer kunna förstås som en sk temainterferens, där läraren bär på en inre koppling mellan en sk initialkategori och ett katastrofalt utfall som gäller till 100%. Om A föreligger kommer B att inträffa. Om läraren får psykologen att tänka i samma banor, övertar psykologen lärarens temainterferens och hanterar ärendet som om det vore elevens problem och inte en fråga om lärarens fantasier.

Det historiska perspektivet har varit fascinerande och även givit perspektiv på nutiden. 1946 års skolkommision lanserade idéer om lärarens betydelse för eleven som fortfarande kan anses vara lika aktuella. I den nyligen framlagda elevvårdsutredningen (SOU 2000:19) betonas att lärarens betydelse för den enskilde individen är ställt utom allt tvivel (ibid, s 151). Utredningen konstaterar även att elevvårdens arbete ofta utgör en egen verksamhet inom skolan. ”Kuratorer, skolpsykologer och skolläkare är några man kallar in eller lämnar över till när det gäller enskilda ärenden. De erfarenheter och kunskaper elevvårdarna har förs inte på ett mer systematiskt sätt vidare till lärargrupper och skolledning och elevvården påverkar inte heller skolan som system. Detta trots att det ända sedan skolhälsovård och elevvård först nämnts i skolförfattningarna poängteras att verksamheten ska integreras i skolans arbete och att de, utifrån sin kunskap, kompetens och erfarenhet, ska stödja lärarna i deras arbete och påverka skolmiljön” (ibid, s 47).

Under arbetet med denna studie har verkligheten hunnit ikapp mig och mitt arbete som psykologkonsult i förskola har vidgats till att omfatta även skolan. Förutom andras erfarenhet, som delges mig via utbildning och handledning, har jag därigenom även fått möjlighet att själv möta skolan som psykolog, vilket varit en spännande erfarenhet utifrån den kunskap jag fått genom forskningen. Det jag tycker mig höra är att överlämning av ett problem inte bara handlar om en fråga, uppgift eller önskan om befrielse utan även baseras på utvecklingspsykologiska teorier som för länge sedan ersatts av nya. Detta innebär att psykologen möts av en elevsyn där barnet betraktas som en statisk individ. Utveckling ses som en biologisk mognadsprocess. Förutsättningar för lärande antas vara begåvning och andra funktioner som går att utreda med hjälp av metoder som har sin grund i ett annat kunskapsparadigm än det skolans nuvarande läroplan utgår från. Frågor som ställdes till den av 1946 års Skolkommision föreslagna rådgivningsverksamheten utifrån dåtidens statiska utvecklingsteorier handlade om skolmognad, rätt placering vid skolstart, stadiövergångar etc. Dessa frågor ställs fortfarande och fortfarande finns idéer om den ”absoluta kunskapen” och att det utifrån testbaserade utredningar finns möjlighet göra de ”rätta” placeringarna i skolans värld

Frågan är om och hur ny utvecklingspsykologisk teoribildning vunnit terräng när det gäller synsättet inom det skolpsykologiska arbetsområdet. Jag har många gånger fått bilden av skolan som den svarta tavla där allt suddas ut, för att ge plats för nya tankar, nya idéer eller nya läroplaner

medan *Låt stå* längst ner i hörnet alltid står kvar. Det är ständiga förändringar samtidigt som det förblir oförändrat!

Att forska om skolpsykologen i en medarbetarroll har varit en fascinerande och lärorik resa där jag blivit medveten om hur spännande men även riskfyllt och svårt det skolpsykologiska arbetet kan vara. Utan tillgång till de ramar som likt säkerhetslinor syftar till att säkra det professionella yrkesutövandet i psykologiskt behandlingsarbete och psykologisk konsultation, skall skolpsykologen ge sig i kast med problem av skilda slag som överlämnas på olika sätt. Det kan handla om allt mellan formella överenskommelser på en elevvårdskonferens till informella överlämningar som sker i förbifarten då psykologen befinner sig i korridoren eller lärarrummet på väg någonstans. Tillfällen då hon varken har tid eller möjlighet att göra något åt problemet och inte heller någon chans att returnera den "boll" som kastas över och som gör henne till bärare av något som läraren passar på att göra sig av med när hon dyker upp. Samtidigt blir psykologen därigenom någon som förväntas göra något. Hon får en roll i organisationen. Frågan är om psykologen blir mer benägen att bli "en som gör något" för att legitimera sin funktion i en organisation där rollen inte är given?

Att genom forskning synliggöra det osynliga och medvetandegöra det omedvetna innebär alltid ett dilemma med risk att störa den professionella spontanitet som baseras på kunskap och tidigare erfarenhet dvs omedvetenheten när den är som bäst. Med denna intuition har erfarna skolpsykologer likt gamla rävar kunnat överleva och utvecklas i skolans organisation. För dem är alla ärenden unika. Ingenting är typiskt och regellösheten gäller som regel. Samtidigt är risken stor att nya psykologer utan denna "kunskap" går under i skolans värld, vilket många nya psykologer vittnar om. Det finns, som en f d skolpsykolog uttryckte det, inga nya "gamla" skolpsykologer att tillgå. För att kunna möta en organisation som fått till uppgift att arbeta med individer som har svårigheter i sin funktion och/eller relation till andra människor, oavsett om det är barn eller vuxna i förskola, skola, familj, arbetsliv eller andra system, krävs sannolikt motsvarande kunskap som gäller för miljöterapeutiskt arbete. Det handlar om att vara medveten om hur psykologen blir använd som projektnsobjekt och tillskriven de motstridigheter andra i organisationen inte står ut att bära, dvs såväl det goda som onda som hotas att förgöras i en kaotisk eller destruktiv organisation (Belin, 1995). För att kunna returnera det som projiceras till något för organisationen värdefullt och utvecklande krävs medvetenhet om

att containing inte bara innebär förmåga till hållande utan även bearbetning. Därigenom kan det som överlämnas omvandlas till något som går att ge tillbaka i ett skick som möjliggör en återtagning (Crafoord, 1992). För att kunna använda sig själv i denna process måste psykologen ha tillgång till egna möjligheter att reflektera över sitt arbete och därigenom kunna omvandla det de blivit bärare av.

Under forskningen har jag fått tankar om att psykologen på samma sätt som familjen har sin egen "läroplan" som påverkar dess arbete i skolans värld. Det har i forskning visat sig att föräldrars föreställningar om skolan en sk "hemmets läroplan" på ett omedvetet sätt påverkar barnets lärande i skolan (Grosin, 1991). Även psykologens föreställningar om skolans förutsättningar och möjligheter att stå ut med och hantera samt hjälpa barn med svårigheter är sannolikt av stor betydelse för deras hantering av elevvårdsproblematik.

Som psykologkonsult har forskningen även inneburit möjligheter att se konsultation utifrån ett annat perspektiv. Egentligen har det skolpsykologiska arbetet redan från början handlat om konsultation i den meningen att skolan konsulterat psykologen i frågor de ansett psykologen besitta speciell kompetens. Psykologen har bl a genom sina utredningsinstrument haft tillgång till den kunskap som hjälpt skolan att svara på de frågor som ställts angående exempelvis skolplacering, men även undervisning. Frågan är om psykologerna själva tillskrivit sig uppgiften att tillföra skolan även annan psykologisk kompetens som lärare anses behöva, utifrån egna föreställningar om barns behov. Om denna kompetens inte efterfrågas av läraren hamnar psykologen i samma dilemma som läraren, där elevens behov av kunskap inte utgår från eleven själv utan från det som andra bestämmer vara nödvändiga kunskaper. Därmed uppstår med nödvändighet en konflikt mellan skolan och psykologen, eftersom lärare, på samma sätt som eleven inte kan veta vad som finns att tillgå och därmed inte heller kan förväntas "beställa" "rätt" psykologisk kompetens av psykologen. I studien har jag fått idéer om rolltagandet som en transaktionell process som i likhet med det som händer mellan förälder – barn, kan ses som en förhandling mellan dessa parter (Havnesköld och Mothander, 1995). Psykologens rolltagande i skolan kan sannolikt ses som en ständig förhandling mellan lärare-psykolog ifråga om uppgifter, ansvar, kompetens och motivation. Det är emellertid inte riktigt samma sak att vara i ständig förhandling med barn om gränser och ansvar, där man som förälder eller lärare rör sig mellan att ge upp och överlåta åt barnet att själv

bestämma alternativt tvinga barnet att göra som man säger i hopp om att hitta en tredje väg. I förhållande till vuxna människor, som dessutom förväntas agera professionellt i en yrkesroll, är risken stor att psykologen väljer att ge upp när den tredje vägen inte går att hitta, eftersom möjligheten att bestämma över läraren inte finns. Som psykolog är det viktigt att veta att man som legitimerad yrkesgrupp har en skyddad yrkestitel, vilket innebär att man själv bär ansvar för hur man fullföljer sina arbetsuppgifter och att legitimationen som kvalitetsgaranti, kan återkallas av Ansvarsnämnden efter anmälan av Socialstyrelsen (SOU 2000:19). Även om psykologen inte kan bestämma över läraren måste hon således bestämma över sina egna arbetsuppgifter.

Studien har visat hur sammanvävt psykologens arbete är med den utveckling som sker inom skolan på grund av samhällets förändrade syn på människor med svårigheter, där särskiljande ställts mot integration som i sin tur blivit liktydigt med normalisering i meningen att alla är lika. Detta har även kommit att gälla psykologen. På samma sätt som eleven integrerats i vanlig klass, integreras psykologen som medarbetare i skolans arbetsenheter utan möjligheter att hävda sin särskildhet. Frågan är om skolan kan hitta former för integration som möjliggör särskil(j)dheter, dvs mångfald och därigenom skapa möjligheter till ett dynamiskt samspel i organisationen - för elevens bästa!

Psykologens ursprungliga uppgift var att som gränsvakt bedöma vilka elever som kunde tillgodogöra sig undervisning utifrån den tidens syn på kunskap och barns utveckling. Att göra riktiga urval ansågs viktigt för alla parter. I *en skola för alla* (barn) försvinner motivet för denna funktion. Däremot inte uppgiften att säkra systemets gränser och denna funktion kvarstår även om den idag formuleras utifrån andra(s) utgångspunkter. Skolan har ansvar för att de barn, som inte definieras som utvecklingsstörda eller av andra skäl anses vara i behov av individuellt avpassad studiegång, uppnår vissa mål. Genom de nationella prov som elever genomgår i ÅK 5 samt ÅK 9 bedöms hur väl skolan förmått att klara denna uppgift. De nationella proven blir därmed inte bara ett mått på barnets lärande utan även på skolans och lärarnas kvalitet. Barn som inte tilltros klara dessa nationella prov, kommer därmed att utgöra ett hot mot skolans möjligheter att uppnå sina mål. I och med att de utgör ett hot mot organisationen kan de bli ett fall för skolpsykologen. Handlar den önskan om befrielse som läraren överlämnar, egentligen om en önskan att slippa ansvaret för att nå de för skolan fastställda målen avseende dessa barn? Behovet av

psykologiska utredning har, vad jag förstått, ökat dramatiskt under den tid arbetet med denna studie pågått. Utifrån denna studie skulle detta gå att förstå som en överlämning av en önskan om befrielse i de fall lärare nått sin smärtgräns. Från att ursprungligen ha haft funktionen att säkra systemets gränser genom ett psykologiskt urvalsförfarande blir psykologens uppgift i så fall densamma fast motsatt. Istället för att svara på frågan vilka elever som skall in i den vanliga skolan dvs följa den vanliga kursplanen blir frågan den omvända, vilka som skall tas bort.

Utifrån den aspekten kan det förefalla som om psykologens roll i skolan inte förändrats utan kvarstår med uppgiften att befria organisationen från det som hotar den från att fullgöra sin huvudsakliga uppgift. Trots allt tycks dock den nya medarbetarrollen vara förändrad. Att ta över uppgifter och därmed befria läraren från ansvar är något som de flesta psykologer som intervjuats inte anser vara det som gäller idag. Man känner igen det från "förr", men menar att det i större utsträckning handlar om ömsesidig delaktighet. Enligt denna studie innebär denna ömsesidighet en balansgång mellan returnering och övertagning, vilket jag definierat som en lotsande funktion. Att göra en övertagning innebär inte att man släpper läraren. Genom att samtidigt göra en returnering (exempelvis låta läraren observera barnet i klassen, samtidigt som psykologen träffar barnet; låta läraren hålla i kontakten med föräldrarna samt delta i de samtal psykologen har med dem) håller psykologen kvar läraren och drar därigenom in läraren i arbetet kring eleven. Det tycks som om psykologen genom att dela problemet, och därigenom bli *medbärare* av såväl kompetens, ansvar som oro, skapar delaktighet och därigenom får in läraren i rollen som medarbetare. Detta gör det möjligt för psykologen att själv ta en medarbetande psykologroll. Psykologen tycks se sig som den som både är "med på plan" och samtidigt blir spelfördelare i det gemensamma arbetet att lösa ett problem. Med ett systemteoretiskt perspektiv kan det ses som att psykologens uppgift blir att få de olika delarna att fungera till en helhet, dvs det som gör att målstyrda organisationer likt spelande lag kan nå sina mål.

Efter att ha försökt beskriva den kalkyleringsprocess utifrån vilken psykologen hanterar ett överlämnat problem får jag slutligen en tanke att denna process är jämförbar med den forskningsansats jag själv använt mig av i denna studie. Att förutsättningslöst gå in i ett ärende, försöka få en bild av problemet, kalkylera med hur man skall komma vidare och utifrån nya data, nya problembilder och nya kalkyler ta sig framåt och i denna process förhålla sig till och hantera sina förföreställningar är ett förhållningssätt

som karaktäriserar ett induktivt utforskande. Detta är i sin tur grunden i det livslånga lärande som är skolans mål och även mitt eget.

SUMMARY

School psychologists and their role taking

Background and aim of the study

The aim of this study is to explore what kind of roles or functions school psychologists take when teachers ask them for help with a pupil they cannot handle. Furthermore the aim is to explain and make this role taking understandable as a social process by arriving at a model based on theoretical concepts grounded in data.

Like in many other countries, school psychology in Sweden, has its historical roots in a tradition of individual child assessment. From the beginning the primary task was to refer children in need of special help because of learning difficulties to special schools or special classes outside the regular school. Since the 1960's these children have more often been placed in special educational groups within the regular school system. Psychologists were also employed to help the school find out in which way the child could be educated. In the 1980's the national curriculum was changed and since then children in need for special help are integrated in a nine-years compulsory school where the goal is that all children are given education according to their special needs or abilities. Special education and regular education are organised in *one* unitary system. But even if it is clear that all teachers (and school leaders) are responsible for the pupils with special needs, these problems are often handed over to the psychologist. That is particularly true when teachers or school leaders do not regard the problems as learning difficulties, but as social problems or emotional disturbances, which are within the psychologist's area of specialised competence. The question is how the psychologist handles this situation and why she handles it in a certain way.

In Sweden, as in many other countries, the role of school psychologists has been discussed and questioned by psychologists themselves. There are, however, only a few Swedish or international empirical studies focusing the role of the school psychology. Today these studies have less relevance as the school system in Sweden has changed. In the new organisation, psychologists or the profession of psychology have no self evident or legitimate position. According to the current curriculum the school principals are responsible for all pupils and their learning. Principals are free to organise their staff the way they wish in order to attain the goals of the school law. Consequently previous research relying on previous organisations and mandates of school psychologists may be miss leading. Therefore a qualitative method an inductive approach and, grounded theory, (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978) is used to study this unexplored area of research.

Research approach and method

Grounded theory never has been a very common method in psychological research. My question is to explore if this method is usable within this area of research. The task is to discover and conceptualise firstly the essence of specific interactive processes, from the perspective of the participants and secondly the basic social process or structure that organises that world (Hutchinson, 1995). Data have been generated by qualitative interviews (Kvale, 1997; King, 1994). Typical cases, in which psychologists have been involved, are described in 23 interviews. The interviews are focused on the psychologists' way of handling the case from the very start, when the teachers ask for help, until the end of the case or the day of the interview. The school psychologists were asked what they had done and why. A varied sample of collaborating school psychologists was chosen. The taped interviews were transcribed and analysed by coding and comparative analyses in accordance to the principles of grounded theory. Data were successively collected as the process went on and the research question became more specific, according to the different steps in the method. Emerging concepts were constructed into theoretical dynamic concepts in order to arrive at a basic social process which may give an answer to the research question and with which a grounded theoretical model can be built.

Different documents as school curriculum and Swedish Official Reports Series were also used as data basis in this study.

Theories, relevant for the study

Grounded theory is an inductive method and the results of the research are grounded empirically. Possibly relevant theories of relevance are not ignored but continually noted in memos and integrated in the ongoing construction of the theoretical model. When the concept of *role* emerges from data it is explored by using different role theories. When *formally* described, the role could be seen as a *position* in an organisation. From an *interactive* point of view, the role could be seen as the result of an *inter-subjective* agreement evolved in a well-defined situation. In a *psychological* sense, the role could be described in terms of *object relationships* or processes of projective and introjective identifications.

In this study the concept of role is used in the meaning of *role taking* as a social process based on formal, interactive and psychological grounds. Thus, role taking is defined as a concept related to individual's participation in the organisation and the organisation's primary task. The role taking process is assumed to be dependent on interactions between individuals, in reality as well as in fantasy. Because of that, the role taking has to be understood in the context of school as a social organisation, in which individuals and groups are assumed to communicate as open systems in both rational and irrational ways. When a teacher cannot handle a child, it can be understood in terms of a child not taking his role as a pupil. Because of that it is difficult for the teacher to take his role as a professional teacher. When the teacher asks the psychologist for help with his professional dilemma it is possible for the psychologist to take a role. The question is which role and why?

Results and conclusions

The presentation of the results also describes the different *discoveries* and the concepts, which emerge during the process of research. *The emerging concepts* are evolved as dynamic concepts by coding and comparative analysis. Then they are related to each other by *theoretical codes* in different patterns. Finally *the core process* and *the grounded theory* is constructed.

In short the role taking process can be described by grounded theoretical concepts in the following way:

When the teacher asks for help he *hands over* a problem by telling a story. Depending on the psychologist it will be defined as either a *question*

or a *task* or an *affect*, which the teacher wants to get rid of. By this *handing over* the psychologist will be a person expected to do something - she gets a role. The psychologist, in turn, can handle the problem in different ways, which in this study has been coded as *returning*, *retaining* and *referring*.

In the opinion of the psychologists there are no rules for their own handling of a case. In this study it seems to be dependent on a process in which *a picture of the problem is figured out* in the mind of the psychologist. Depending on that picture, the psychologist will *calculate* her role taking, which includes a calculated degree of participation from herself and from the teacher.

Calculating is emerging as the *basic social process* in this study. By this *core variable*, the coded data can be organised in a meaningful way. Calculating is defined as *the next step*, the way in which the psychologist thinks it is possible to go ahead. Thus, the calculating is a form of judgment or consideration, in which the psychologist's opinion of the teacher is of importance. If the teacher is regarded as a good enough teacher, the problem is defined as an educational task for the teacher. But if the teacher is regarded as not qualified, the problem will be defined as a task for the psychologist, within her area of competence and responsibility. The psychologist seems free to calculate on whether the teacher, she her self and other specialists outside the school should participate in this process. The problem is defined in different ways depending on which one of the actors that is judged to be most suitable for the task, according to the calculation of the school psychologist. Depending on what happens, the calculating continues as an ongoing process. If the teacher for example is regarded to be unable to, or not interested in retrieving the problem, or not able to co-operate, the psychologist can recalculate the next step. The calculated participation of herself, the teacher or others can change, by making a new construction of the problem in which the problem is reframed.

Role taking can be seen as work instrument (tool) for psychologist's work. In this study four different kinds of role taking are identified. When the psychologist is *returning the question, the task or the affect* to the teacher, she is taking a *teaching role*. By supervision or consultation from the psychologist the teacher will become more competent and more able to handle the pupil by himself. The teacher confirms this role by taking a corresponding *learning role*.

When the psychologist is *retaining the question, the task or the affect*, she is taking a *carrying role*. In this case the psychologist is calculating that the teacher is not able to participate in solving the problem.

There is also a role taking including both *retaining and returning*. The psychologist retains the problem but calculates to return it later. In this case the psychologist calculates with her own competence and the teacher's participation. The psychologist behaves like a *pilot*, who takes over the responsibility for navigation in difficult passages. The captain hands it over, realising that special competence is required. This role taking demands a teacher, who is able to take a *cooperating (collaborating) role* in relation to the psychologist.

The fourth kind of role-taking is calculated when the psychologist doesn't think it is possible to solve the problem within the school system. By *referring* the problem the psychologist takes a *bridging role* between a pupil and his family and a specialist outside the organisation i.e. a child guidance clinic, a social welfare office or a specialised assessment team.

These four different types of role taking are not mutually excluding. On the contrary, they are used as four different roles in a lot of combinations to be compared to the different chess- men in a game of chess.

The role taking process is a result of the following processes.

The psychologist is sometimes calculating a returning by making the teacher participate. The psychologist brings the teacher with her in the retaining in order to prepare a returning and returning later.

In summary the role taking can be described as a *turn-taking process*, where the role is a result of an interaction process. When the problem is handed over to the psychologist, she *gets* a role. She becomes someone who

does or is expected to do something. Like a dance this interaction is going on as an interactive turn-taking process. The teacher invites the psychologist by handing over a problem, but depending on the calculated degree and kind of expected participation the psychologist may enter the dance in different ways. During the dance it is difficult to find out who is leading and who is following. This study focuses only on the psychologist as an actor. Therefore it is only possible to find conclusions valid for her. The calculating and role taking processes seem to be the result of an inner speech in which the psychologist negotiates with herself. Who would be of greatest help to the pupil? The teacher, the psychologist herself, someone else or a combination of actors

In this study the psychologist is compared to a native, navigating in the jungle by an inner map. Calculating can be seen as the process in which the psychologist is mapping out the next step, the possible way to arrive at the solution she intended to. It seems to be a conscious but implicit process. By this study it may be possible to become aware of calculating as a process of navigation in a role taking process.

Referenser

- Adelswärd, V. & Evaldsson A-C. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, M. (1997). Välj metod efter forskningsuppgift. *Psykologtidningen*, 4, 4-7.
- Allwood, M. (1999). Distinktionen mellan kvalitativ och kvantitativ ansats. Ur Lindén, J., Westlander, G., Karlsson, G. (red). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Uppsala: Rådet för arbetslivsforskning.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, A., Bergling, L., Larsson, K., Rask, L. & Sandegård, G. (1986). *Elevvårdspersonalens roll. Samverkan inom elevvården. En handbok*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Annells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm og inquiry and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6, 379-393.
- Aronsson, K. (1998). Identity-in-interaction and social coreography. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 75-89.
- Artberg, P-O. & Guvå, G. (1996). *Elever i skolsvårigheter*. (Rapport). Södertälje: Konsult & Service. Södertälje kommun.
- Arvidsson, M. (1995). *Lärarens orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Belin, S. (1994). *Vansinnets makt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Berg, L-E. (1977). *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in groups*. New York: Basic Books.
- Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19, 3-10.
- Boalt Boëthius, S. & Jern, S. (1996). *Den svårfångade organisationen*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Bradley-Johnson, S., Johnson, C.M. & Jacob-Timm S. (1995). Where will and where should changes in education leave School Psychology? *Journal of School Psychology*, 33, 187-200.
- Bradley-Johnson, S. & Dean, V.J. (2000). Role change for school psychology: The challenge continues into the new millennium. *Psychology in the School*, 1, 1-5.
- Briggs, C.L. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brimblecombe, N., Ormston, M. & Shaw, M. (1995). Teachers perceptions of school inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25, 53-61.
- Bron-Wojciechowska, A. (1992). Life history som forskningsansats och undervisningsmetod. Forskares och lärares erfarenheter. *SPOV* 17, 35-49.
- Brown, R. (1992). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Basic Blackwell.
- Bruner, J.S. (1971). *På väg mot en undervisningsteori*. Lund: Gleerups.
- Bärmark, J. (1998). *Forskningsproblem i forskningsprocessen*. (Forskningsrapport) Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skola – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Caplan, G. & Caplan, R.B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carlberg, M., Guvå, G. & Teurnell L. (1977). *Konsultation i förskolan*. (Rapport från förskoleteamet). Stockholm: Stockholms läns landsting, Sociala nämnden..
- Carlberg, M., Guvå, G. & Teurnell, L. (1981). *Psykosocial konsultation i förskolan*. Teori och tillämpning. Stockholm: Natur & Kultur.
- Christensson, J. (1991). Clifford Geertz – en antropolog för historiker? *Häften för Kritiska Studier*, 3, 3-12.
- Clayton, L. (1998). Strukturering tillämpat på borderlinepersonligheter. *PsykodramaNytt*, 2, 11-15.
- Cobb, C. (1990). School Psychology in the 1980's and 1990's: A context for change and definition. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. New York: Wiley.
- Cobb, C. (1992). Paradigm shift and the focus of outcomes. *Communique*, 20, 5.

- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. (Doktorsavhandling). Linköping: Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Conoley, J.C. & Gutkin, T.B. (1986a). Educating school psychologists for the real world. *School Psychology Review*, 15, 457-456.
- Conoley, J.C. & Gutkin, T.B. (1986b). School Psychology: A reconceptualization of service delivery realities. In S.N. Elliot & J.C. Witt (Eds.), *The delivery of psychological services in schools: Concepts processes, and issues* (393-424). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Conoley, J.C. & Gutkin, T.B. (1995). Why Didn't - Why Doesn't - School psychology realize its promise? *Journal of School Psychology*, 3, 209-217.
- Crafoord, C. (1992). *Utvecklande förtrolighet. Tankar om kontaktmannaskap*. Lund: Natur och Kultur.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P. E. (1995). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- DsU. (1980:1). *Försök med utvecklingsarbete på elevvårdsområdet*. Stockholm. Allmänna Förlaget.
- Edvardsson Stiwné, E. (1995). *Hur nya yrkesroller förhandlas och skapas*. (Fog-rapport nr 28). Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Egidius, H. (1970). *Skolpsykologi och elevvård*. Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Egidius, H. (1976). *Uppslagsbok i psykologi*. Lund. Signum.
- Emsheimer, P. (1993). Vad beror elevproblem på? *Didactica Minima* 25-26, 71-78.
- Fog, J. (1993). Om moral i det kvalitativa forskningsinterview. *Nordisk Psykologi*, 45, 225-229.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Fyhr, G. (1995). *Vårdinstitutioner söker handledning. En teoretisk analys av ett empiriskt studerat problem*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Pedagogiska institutionen
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Bokförlaget Diadolos.
- Geertz. C. (1991). Tjock beskrivning. För en tolkande kulturteori. *Häften för Kritiska Studier*, 3, 13-55.

- Giarelli, J.M. & Chambliss, J.J (1995). Philosophy of education as qualitative inquiry. In R.R. Sherman, & R.B. Webb, R.B. (Eds). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. San Fransisco: : Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley. CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analyses: emergence vs. forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1968). *Time for dying*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goldinger, B. (1991). Vad gör psykologer och kuratorer i skolan? *Psykisk Hälsa* 2, 107-116.
- Goffman, E. (1974). *Jaget och maskerna – en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm. Rabén & Sjögren.
- Gomaa, H.R. (1998). *The enchanted Loom. School psychologists construct their professional roles and identities (psychologists)*. Michigan State University. Department of Counseling, Educational Psychology and Special Education.
- Graner, R. (1994). *Personalgruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (1981). *Psykologi i skolan*. Lund: Natur och Kultur.
- Granström, K. (2000). *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. & Einarsson C. (1998). *Utmaningar och provokationer i lärares vardagsarbete*. (Fog-rapport nr 41). Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Grbich, C. (1999). *Qualitative Research in Health. An introduction*. London: Sage Publications LTD.
- Grosin, L. (1991). *Skolklimat, prestation och uppförande i åtta högstadieskolor*. (Rapport nr 53). Stockholm: Stockholms Universitet. Pedagogiska institutionen.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* Thousands Oaks: Sage.
- Guvå, G. (1989). Klientmysteriet – ett fall för förskolepsykologen. Om personalinriktad fallkonsultation. *Sfph:s monografiserie nr 32*.
- Guvå, G. (1998). Med klienten i huvudrollen. Strukturella och dynamiska aspekter på grupper som delar av sociala system. Linköping: Paper

- presenterat vid *The first national conference on groups and social psychology*. Linköping May 1998.
- Guvå, G. (1999a). Om konstruktiva och destruktiva krafter i grupper. Ur *Smågruppsprocesser*. (Fog. Samlingsvolym 2). Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Guvå, G. (1999b). *Hermeneutisk metod och grounded theory*. (Arbetspapper). Linköping. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings Universitet.
- Guvå, G. (1999c). The first consultation session. How to meet a teacher who ask for help but not for consultation. Ur *Explorations in process in practice*. (seminar proceedings). Stockholm: 2nd *International Seminar on Consultee-Centered Consultation*.
- Guvå, G. & Hylander, I. (1998). *Att tillägna sig grounded theory*. (Fog-rapport nr 43). Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Hallberg, L. (1992). *Hearing impairment, coping and perceived handicap, in middle-aged individuals with acquired hearing loss: An interactional perspective*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Psykologiska institutionen.
- Hallberg, L. (1994). *En kvalitativ metod influerad av grounded theory-traditionen*. Göteborg: Göteborgs universitet. Psykologiska institutionen.
- Hallberg, L. (1997). Forskningsproblemet styr metodvalet. *Psykologtidningen*, 18, 12-15.
- Hallberg, L. (1998). *En kvalitativ metod influerad av grounded theory-traditionen*. (Rapport från Psykologiska institutionen). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hansson, U. (1993). *Konsultationsmetodik för psykologer i skolan*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (1995). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hutchinson, S. (1988). Education and Grounded Theory. In R.R. Sherman & R.B. Webb (Eds). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer Press.
- Hylander, I. (2000). *Turning processes. The change of representations in consultee-centered case consultation*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.

- Högberg, B. (1996). *Det handikappade barnet i vuxenvärlden . En reflektion över möjligheten att mötas.* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Pedagogiska institutionen.
- Jansson, M. (1977). *Skolpsykologerna – Vad gör de? – Vad vill de?* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Jern, S. Boalt-Boëthius, S. Hidman, U. & Högberg, B. (Eds). (1984). *Grupprelationer. En antologi om förhållanden mellan individ, grupp och organisation.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations.* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Kimball, L. E. (1999). Role expectations for school psychologists held by principals and school psychologists. *Dissertations Abstracts International, A. (Humanities and Social Sciences)* 59, 3349.
- King, N. (1994). The qualitative research interview. In C. Cassel & G. Symon (Eds.) *Qualitative methods in organizational research.* London: Sage.
- Klein, M. (1988). *Kärlek, skuld och gottgörelse.* Borås: Natur och Kultur.
- Kruuse, E. (1998). *Kvalitativa forskningsmetoder i psykologi.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in qualitative research.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kåräng, G. (1980). Skolpsykologen. Den tillämpade psykologins mångsysslare. *Psykolog-Nytt* 22, 14-15.
- Lagercrantz, M. V. (1995). *Den andra rollen. Ett fältarbete bland skådespelare, regissörer och roller.* Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & S.G. Svensson. (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Lowenberg, J.S. (1993). Interpretive research methodology: Broadening the dialogue. *Advances in Nursing Science.* 16, 57-69.
- Lundén A. & Näsman, E. (1980). *Elevvård- till vems bästa?* Stockholm: Prisma.
- Mannino, F.V. & Shore, M. F. (1985). Understanding consultation: some orienting dimensions. *The Counseling Psychologist* 13, 363-367.
- Marsh, A.J., Jacobsen, E. & Kanen, L. (1997). The impact of new legislation on school psychology in the United Kingdom, Denmark and the Netherlands. *School Psychology International.* 18, 299-324 .
- Mead, G. (1969). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.

- Menzies, I.E.P. (1960). A case-study in the functioning of social systems as a defence against anxiety. *Human Relations*, 13, 251-260.
- Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P.L. (1990). *The focused interview. A manual of problems and procedures*. New York: The Free Press.
- Meyers, B., Valentino, C.T., Meyers, J., Boretti, M. & Brent, D. (1996). Implementing preferral intervention teams as an approach to school-based consultation in an urban school system. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7, 119-149.
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing – context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moxnes, P. (1995). *Hjältar, häxor, horor och andra djuproller i mänskligt samspel*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Månsson, P. (1977). Roller och symbolisk interaktion. Ur *Medvetandets sociologi – en introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm; Wahlström & Widstrand.
- Nastasi, B.K., Varjas, K., Bernstein, R. & Pluymert, K. (1998). Mental health programming and the role of school psychologists. *School Psychology Review*, 27, 217-232.
- Nilsson, A. (1998). Människans affektsystem härlett av Silvan Tomkins – dess betydelse för psykoterapi. *Psykisk Hälsa 1*, 31- 58.
- Nordisk Familjebok*. (1907). Stockholm: Nordisk Familjeboks Förlags Aktiebolag.
- Nörretranders, T. (1993). *Märk världen*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Ogden, T.H. (1982). *Projektiv identifikation och psykoterapeutisk teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Olofsson, P-O. & Sjöström, B. (1993). *Existens och sociala relationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ouston, J., Ealy, P. & Fiedler, B. (1996). *OFSTED inspections. The early experience*. London: David Fulton Publishers.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Philips, V., Boysen, T.C. & Schuster, S. A. (1997). Psychology's role in Statewide Education Reform. Kentucky as an example. *American Psychologist*, 3, 250-255.
- Pingel, B. (1999). Objektiv-objekt eller subjektiv-subjekt? En diskussion om forskarens hållning. Ur J.Lindén, G. Westlander, & G. Karlsson. (red). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Pålhagen, L. (1987). *Skolpsykologen – medarbetare eller konsult*. Stockholm: Psykologiförlaget.

- Rask, L. & Wennbo, U. (1983). *Bemötas eller bedömas*. Stockholm: Liber.
- Rennie, D.L., Philips, J.R. & Quartaro, G.K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 29, 139-150.
- Rice, A.K. (1984). Individen, gruppen och intergruppsskeenden. I S. Jern (red.). *Grupprelationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sandell, R. & Wedin. (1995). *Psykologiska undersökningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sherman, R.R. & Webb, R.B. (1995) (Eds.). *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage.
- Simmons, O. (1993). The milkmen and his customer: a cultivated relationship. In B. G. Glaser (Ed.) *Examples of Grounded Theory: A Reader*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Sjödén, C. (1997). Affekter, modulering och transformation. *Psykisk Hälsa*, 3, 227-243.
- Skolverket. (1996). *Elever med behov av särskilt stöd*. (Sammanfattande rapport. Projekt 13007-3). Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1977). *Skolpsykologisk verksamhet. Mål- och innehållsanalys för framtagande av program för skolpsykologverksamhet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1980). 1980 års läroplan för grundskolan: Mål och riktlinjer. Stockholm: LiberLäromedel.
- SOU (1943: 19). *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* (Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G.A.R. Anderbert, J.K.G. Elmgren, D. Katz & J. Landquist). Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1944:20). *Skolan i samhällets tjänst*. 1940 års skolutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1946:31). *Skolans inre arbete*. 1940 års skolutredningsbetänkanden och utredningar. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1948:27). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1961:30). *Grundskolan. Betänkandet avgivet av utredningen om 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- SOU (1962:4). *Arbetsuppgifter och utbildning för viss sjukvårdspersonal*. Stockholm:
- SOU (1972: 26; 27). *Förskolan, del I*. Barnstugeutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU (1974:53). *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete (SIA). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- SOU (1997:21). *Växa i lärande*. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa*. Sslutbetänkande av Elevvårdsutredningen. Stocholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Stefansen, N . C. (1982). Den amerikanska pragmatismen. I P. Lybcke, (Ed.). *Vår tids filosofi*. Copenhagen: Politikens forlag.
- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stern, D. (1995). *Moderskapskonstellationen*. Stockholm; Natur och Kultur.
- Stern, P.N. (1980). Grounded Theory methodology: Its uses and processes. *Image, 1*, 20-23.
- Stern, P.N. (1994). Eroding grounded theory. In J. Morse, (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods (pp. 212-223)*. Thousands Oaks CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Svensson, T. (1992). *Människa, interaktion och social omgivning*. Värnamo: Ekbacken förlag AB.
- Säljö, R. (1999). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati, 2*, 21-36.
- Tapasak R. C. & Keller, H.R. (1995). A Reaction to "Where Will..." and Suggestions for "How To": The need to adress aystem-level variables in School Psychology Role/Function Change Efforts. *Journal of School Psychology, 33*, 201-208.
- Tegner, A. (1956). *Nu ska vi sjunga*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Thomas, A., Levinson, E.M., Orf, M.L. & Pinciotti, D. (1992). Administrators perceptions of school psychologists roles and satisfaction with school psychologists. *Psychological Reports, 71*, 571-575.
- Thörnqvist, C. (1998). Den vertikala processen i handledning. *Psykisk Hälsa 3*, 216-228.

- Trost, J. & Levin, I. (1996). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 9: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (1998:59). Kommittédirektiv. *Utredning om elevvård – skolhälsovård*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wiking, B. (1973). *När nu skolan ändå finns*. Stockholm: Prisma.
- Wilcox, B. & Gray, J. (1996). *Inspecting Schools. Holding schools to account and helping schools to improve*. Buckingham: Open University Press.
- Wiström, C. (1990). Konsultation i skolan. Teori och metodik under 2 decennier. *Psykologtidningen*, 20.
- Wolming, S. (1977). *Validitet ett traditionellt begrepp i modern tillämpning*. (PM nr 129). Umeå: Umeå Universitet.