

GÖTEBORGS UNIVERSITET
PSYKOLOGISKA INSTITUTIONEN

**”När min kompetens tillvaratas på ett bra sätt” –
skolpsykologers upplevelser av att arbeta i elevhälsan**

Stina Adler

Examensarbete 30 hp
Psykologprogrammet
Vårterminen 2015
PM2519

Handledare: Mats Eklöf och Elinor Schad

”När min kompetens tillvaratas på ett bra sätt” – skolpsykologers upplevelser av att arbeta i elevhälsan

Stina Adler

Sammanfattning. Syftet med denna uppsats var att beskriva under vilka omständigheter skolpsykologer upplever att deras kompetens tillvaratas i elevhälsan. Sju intervjuer genomfördes utifrån Critical Incident Technique och analyserades med innehållsanalys. Resultatet visade att 1) insats som genererar psykologisk insikt hos mottagaren, 2) kontroll över yrkesroll, 3) anpassning till given organisationsform, 4) ledning som har psykologisk kunskap och 5) välfungerande elevhälsoteam är viktiga omständigheter för att psykologisk kompetens ska tillvaratas. Resultatets värde för att förstå skolpsykologers psykosociala arbetsmiljö diskuterades och en generell slutsats som drogs var att resurser behöver prioriteras till utvecklingsarbete av elevhälsan.

Psykologen har en lång tradition av arbete i skolan men fick först i och med skollagen från år 2010 särskilt lagstadgat stöd för sin kompetens (Backlund, 2007/2014). Skolpsykologens roll i elevhälsan kan variera stort mellan Sveriges kommuner (Backlund, 2007) och enligt Schad (2014a) kan bristande koherens av det skolpsykologiska arbetet försvåra psykologens utveckling av sin yrkesroll.

Andelen barn och ungdomar med självrapporterade psykiska och somatiska besvär har fördubblats sedan 1980-talet (Statens folkhälsoinstitut, 2011). Den psykiska ohälsan bland unga som ökar i Sverige är att betrakta som ett växande folkhälsoproblem och skolan är en viktig aktör för att i tidigt skede hjälpa elever som mår dåligt (Socialstyrelsen, 2013). Internationella mätningar (såsom PISA) visar att svenska elevers skolresultat har försämrats (Skolverket, 2010). Forskning har visat att skolprestation och psykisk hälsa står i ömsesidigt beroende till varandra (Gustavsson et al., 2010). En skola som understödjer välmående och lärande är att eftersträva.

Enligt svensk författningssamling syftar utbildningen inom det svenska skolväsendet till att främja alla elevers utveckling och lärande. Vidare ska elever enligt rådande svensk skollag ha tillgång till en elevhälsa, en samlad resurs som arbetar hälsofrämjande för elevers utveckling (SFS, 2010:800).

”För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses” (25§, SFS, 2010:800)

Mot bakgrund av att elevhälsa är en lagstadgad resurs i skolan torde elevhälsan som studieområde vara motiverat. I denna uppsats görs avgränsningen att undersöka specifikt skolpsykologers funktion inom elevhälsan. Med tanke på psykologers förhållandevis nyligen lagstadgade inträde i skolan (SFS, 2010:800) betraktade jag

psykologers roll i skolan vara stadd i förändring. Aktuell forskning om skolpsykologers upplevelse av hur deras kompetens tillvaratas i skolan torde vara motiverad.

Min förhoppning är att uppsatsen genererar kunskap om skolpsykologers arbetssituation som i förlängningen kan resultera i vidare diskussion och utveckling av elevhälsan som verksamhet. Potentiella intressenter av undersökningens resultat skulle kunna vara verksamma psykologer i allmänhet och skolpsykologer i synnerhet, men också aktörer inom skolan såsom politiker, skolledare och skolpersonal. Min personliga upplevelse som psykologstudent är att skolpsykologisk kunskap har åsidosatts på psykologprogrammet. Utöver min personliga drivkraft att erhålla mer kunskap om skolan som arbetsområde är min förhoppning också att andra psykologstudenter finner min uppsats inspirerande.

Innan vi kommer till presentationen av mitt resultat och vidare analytisk diskussion är det viktigt att ge en bild av hur elevhälsoarbete är strukturerat i skolans värld.

Elevhälsans framväxt – från skolhälsovård, elevvård och specialpedagogik till en samlad elevhälsa

Skolhälsovården som traditionellt innefattar läkare och sjuksköterska har en historia inom skolan som sträcker sig tillbaka till slutet av 1800-talet. Det hälsovårdande behovet av elever i skolan etablerades i en tid då man insåg att barnens välmående behövde främjas för att förebygga samhällsproblem (Hammerberg, 2001). Skolhälsovården har utvecklats från att ha fokus på lusbekämpning och skolhygien till att inbegripa ett vidare medicinskt perspektiv. Senare har även betydelsen av psykisk och psykosocial hälsa adderats till fysisk hälsa. Psykologer och kuratorer tog mark inom skolans värld i mitten av 1900-talet (Rask et al., 1986).

Psykologers inträde i skolans elevvårdande verksamhet skedde på 1950-talet då differentiering förespråkades som strategi för att tillmötesgå enskilda elevers behov. I och med psykologens kunnande inom utvecklingspsykologi och psykometri hade yrkeskåren en framstående funktion i arbetet för att utreda och bedöma elevers behov (Rask et al., 1986). Wiking (1973) beskriver att en förändring av skolpsykologiskt arbete etablerades på 1970-talet: från att ha arbetat utredande och diagnostiserande förväntades skolpsykologen arbeta behandlande och förebyggande.

Sedan 1958 ska skolan enligt lag tillhandahålla skolhälsovård (Rask, et al., 1986) och Backlund (2007) betraktar den medicinska kompetensen i elevhälsan som en institutionaliserad resurs. Skolpsykologer och skolkuratorer har framtill den nu gällande skollagen som trädde i kraft år 2010 saknat särskild reglering i lag (Backlund, 2014). Psykologer har tillsammans med kuratorer representerat skolans elevvård. Specialpedagoger har ansvarat för skolans specialpedagogiska insatser (Backlund, 2007).

Elevhälsa som begrepp kan härledas tillbaka till regeringens proposition (2001/02:14) Hälsa, lärande och trygghet. Där föreslås att den då aktuella elevvården, skolhälsovården och specialpedagogiska insatser skulle samordnas och tillsammans verka för elevers hälsa och bäst möjliga inlärning utifrån ett förebyggande perspektiv. Dessa samlade resurser skulle bli den nya elevhälsan inom skolan där medicinska, psykologiska, sociala och specialpedagogiska frågor hanteras i en överlappande

verksamhet (SFS, 2010:800). Guvå (2010) beskriver denna förändring som ”då tre skola bli ett”.

Elevhälsan – resurser och organisering

Skolan som institution. Under 1990-talet har skolan förändrats från en verksamhet med centraliserad regelstyrning till en med decentraliserad målstyrning. Skolans uppdrag formuleras av staten och regleras i officiella dokument såsom skollag och läroplaner. Ansvar för utförandet av skolans uppdrag är en kommunal angelägenhet (Berg, 2006; Jarl & Pierre, 2012). Annorlunda uttryckt är staten skolans formaliseringsarena och kommunen dess realiseringsarena (Lindensjö & Lundgren, 1986/2000/2014, refererade till i Berg, 2006). Ett regelstyrt arbete kan beskrivas som präglad av anvisningar där den enskilda yrkesutövaren har litet självständigt utrymme. Ett målstyrt arbete kan kännetecknas av att yrkesutövaren tillika den målstyrde har större frihet att välja metoder för att nå målen (Berg, 2006). Elevhälsan är alltså en målstyrd verksamhet.

Organisering av elevhälsans resurser. Hur elevhälsans resurser specifikt ska organiseras är inte reglerat i skollagen, ansvaret faller på den enskilda huvudmannen och rektorn eller förskolechefen. Huvudmannen (exempelvis en kommun) bedömer hur elevhälsan övergripande ska utformas för att leva upp till skollagens krav. Rektorn eller förskolechefen ansvarar för ledning och samordning av elevhälsoarbetet (SFS, 2010:800) vilket kan innebära utmaningar, exempelvis att pragmatiskt förena yrkeskategoriers olika yrkeskulturer och perspektiv (Socialstyrelsen, 2014). Backlund (2007) undersöker i sin avhandling vilka resurser som elevvården (nuvarande elevhälsa) i grundskolan har och hur dessa praktiskt används. Avhandlingens resultat visar att tillgången till elevhälsoresurser varierar stort mellan olika skolor och enligt författaren kan tänkta orsaker relateras till skolans decentraliserade styrning, olika kommuner har olika politiska riktningar och ekonomiska förutsättningar.

År 2013 var ungefär 4500 specialpedagoger, 2300 skolsköterskor, 1700 kuratorer, 600 psykologer och knappt 100 skolläkare årsarbetande inom kommunal skolverksamhet. Uppgifterna innefattar dock inte inköp av tjänster (SKL, 2013). Skolpsykologer används ofta som extern resurs (Backlund, 2007; Sveriges psykologförbund, 2011) och därmed kan uppgifterna från SKL inte betraktas som helt rättvisa vad det gäller skolans tillgång till skolpsykologer. Studier visar ändå att skolpsykologer i jämförelse med övrig personal är den minsta yrkeskategorin i elevhälsan (se exempelvis Backlund, 2007) och Sveriges psykologförbund (2011) bedömer att det är ett underskott av psykologisk kompetens inom dagens skola. Vidare visar en tillsyn genomförd av Skolinspektionen (2011) att många rektorer upplever att psykologens tid i elevhälsan är otillräcklig för att täcka elevernas behov. Psykologförbundet tog i samverkan med Föreningen Psykologer i förskola och skola (Psifos) år 2009 fram en rekommendation om att det bör finnas en årsarbetande psykolog per 500 elever i grund- och gymnasieskolan för att psykologer ska kunna ha en rimlig arbetssituation (Schad, 2014a). En kartläggning som genomfördes år 2011 visar att det sammantaget i Västra Götalandsregionen finns en anställd psykolog per drygt 1400 elever i grund- och gymnasieskolan (Sveriges psykologförbund, 2011).

Hylander och Ahlstrand (2013) utforskar elevhälso personals föreställningar om elevhälsans organisering och identifierar fyra olika typer av ledarskap och

organisationsformer: lokalt team med en ledare, lokalt team med delat ledarskap, centralt team med en ledare och centralt team med delat ledarskap. I den förstnämnda typen är rektorn ensam ledare. I den andra typen ansvarar rektorn för elevhälsans interventioner på den enskilda skolan men respektive yrkeskategori har en särskild samordnande chef. I den tredje varianten av organisering är teamet fränkopplat skolan, de har en samordnande chef och tar uppdrag från skolor eller direkt från föräldrar eller elever. Den sistnämnda typen kan bestå av centrala flerprofessionella resursteam men också av enskilda yrkesutövare under central ledning som arbetar på uppdrag från enskilda skolor. Rektorn är då ansvarig för elevhälsoarbetet på den enskilda skolan. Enligt författarna skiljer sig professionerna inom elevhälsan åt vad det gäller preferenser för typ av organisering. Skolpsykologerna i författarnas studie föredrar framförallt den sistnämnda typen av organisering.

Enligt Backlund (2007) är olika former av centrala resursenheter en allt vanligare organisationsform för elevhälsoarbete. Författaren menar att det är troligt att de externa resursteamerna används som resurs i enskilda individärenden framför att de integreras i det övergripande elevvårdsarbetet. Även Sveriges psykologförbund (2011) visar i en kartläggning att skolpsykologer framförallt är organiserade i centrala enheter. Enligt förbundet bedöms 94 procent av Sveriges kommuner ha tillgång till skolpsykologer via tre huvudsakliga organisationsformer: central resursenhet (70 %), via avtal med psykolog externt (35 %) eller via anställd psykolog på skolan (10 %).

Elevhälsopersonalens roller. Nationella riktlinjer för elevhälsan har utarbetats (Socialstyrelsen, 2014) och med utgångspunkt från dessa exemplifieras typiska arbetsuppgifter för olika yrkeskategorier i elevhälsan. Sjuksköterskan har ofta direkta elevkontakter och ska erbjuda hälsokontroller samt bevaka vaccinationsbehov. Typiska skolpsykologiska arbetsuppgifter är bedömning och utredning av elever samt konsultation eller handledning till skolpersonal. För elevhälsans psykosociala insatser svarar kuratorn och vanliga arbetsuppgifter är att bidra med kunskap om samhälleliga stödsystem, individuella samtalskontakter samt konsultation och handledning av personal. Specialpedagogen kartlägger typiskt elevers skolmiljö, gör pedagogiska utredningar och konsulterar eller handleder skolpersonal. Utifrån Socialstyrelsens vägledning tydliggörs att elevhälsans olika yrkeskategorier kan ha överlappande arbetsuppgifter.

Backlunds avhandling (2007) visar att skolpsykologer traditionellt har arbetat och fortsätter att arbeta mer mot yngre elever med indirekta insatser såsom stöd till skolpersonal och utredningar. Enligt författaren har kuratorn traditionellt arbetat och arbetar mot äldre elever med mer direkta elevkontakter. Backlund menar också att kuratorn och psykologen till viss del används som utbytbara resurser och tydliggör att yrkeskategoriernas arbetsområden i elevhälsan många gånger överlappar varandra. Enligt Backlund (2014) kan denna överlappning mellan yrkeskategorier i elevhälsan leda till yrkesmässig konkurrens. Författaren diskuterar huruvida psykologens och kuratorns uppdelade ansvarområden inom elevhälsan är drivet av gammal vana framför faktiska behov.

Hälsofrämjande och förebyggande elevhälsa. Enligt Socialstyrelsen (2014) ska elevhälsans arbete fokuseras till hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande insatser på individ-, grupp- och organisationsnivå. Syftet med hälsofrämjande insatser är att främja och bibehålla individens välbefinnande, exempel på arbetsområden är undervisning i goda levnadsvanor samt aktivt arbete med värdegrundsfrågor. Syftet med förebyggande insatser är att minska risken för ohälsa och exempel på arbetsområden är

insatser för att tidigt identifiera personer eller grupper med sårbarhetsfaktorer för ohälsa samt handledning och utbildning om ohälsa till skolpersonal. Syftet med åtgärdande insatser är att hantera redan uppkomna problem och exempel på insatser är stödjande samtal. Elevhälsan ska sträva mot att primärt arbeta hälsofrämjande och förebyggande.

Inom ramen för elevhälsoprojektet ”Kunskapsintegration och professionellt lärande. Mångprofessionellt samarbete och förhandling av innebörder inom skolans elevhälsoarbete” (Hylander, 2011a) visar fokusgruppsintervjuer med skolläkare, skolsköterskor, psykologer, kuratorer, specialpedagoger, rektorer och lärare att elevhälsans representanter retoriskt har överensstämmande föreställningar om elevhälsans uppdrag men att arbetet i praktiken inte stämmer överens med dessa föreställningar. Enligt Guvå (2009) är man överens om att elevhälsans arbete bör fokuseras till ett salutogent synsätt där förebyggande och hälsofrämjande insatser på en generell nivå premieras. I praktiken visar det sig dock att ett individfokuserat patogent perspektiv regerar där många ärenden gäller diagnosticering och vidareremittering. En potentiell orsak till denna differens är enligt Hylander (2011c) frånvaro av etablerade metoder och teorier om begreppen förebyggande respektive hälsofrämjande arbete. Vidare tydliggörs i Hjørne och Säljö (2014) studie om hur elevhälsopersonal samtalar på teammöten bland annat att ett individfokuserat perspektiv antas; under mötena problematiserades elevers svårigheter framförallt utifrån dennes egenskaper och beteenden medan miljön runtomkring barnet inte diskuterades.

Samverkande elevhälsa. Elevhälsoarbete i linje med rådande skollag (SFS, 2010:800) sker samarbetande och samverkande över professionella gränser i elevhälsoteamet. Avsikten med ett sådant mångprofessionellt team är att olika expertkunskaper konstruktivt ska värderas mot varandra (Hylander, 2011b; Hjørne & Säljö, 2014). Samverkan i elevhälsan avser också samarbete med annan skolpersonal såsom pedagoger, med elevers vårdnadshavare och med andra verksamheter såsom socialtjänsten och annan hälso- och sjukvård (Socialstyrelsen, 2014).

Utifrån tidigare forskning tydliggörs att det samverkande arbetet i elevhälsan kan utvecklas. Inom samma elevhälsoprojekt som angetts i föregående avsnitt visar Hylander (2011c) genom gruppintervjuer med elevhälsopersonal att det inom en profession är hög överensstämmelse kring vad ens uppdrag är och hur man praktiskt kan arbeta hälsofrämjande. Vad det gäller synen på andra yrkeskategorier än den egna gäller inte denna överensstämmelse. Författaren menar att ”för samtliga yrkeskategorier tycks det råda en spänning mellan den professionella identiteten och identiteten som medlem av elevhälsan” (s. 53).

Skolpsykologi

Skolpsykolog och utbildning. Enligt Schad (2014a) är psykologutbildningen såsom den bedrivs i Sverige på en generell nivå förberedande för ett yrke som skolpsykolog. Med en generell kompetens om allt från barns normala och avvikande utveckling till grupppsykologi och organisationsutveckling har psykologen möjlighet att arbeta på olika nivåer i skolan. Författaren menar dock att möjligheter till utbildning inom pedagogisk psykologi som specifikt kunskapsområde är alltför få i psykologprogrammet och borde prioriteras högre.

I Sverige finns möjlighet till specialistutbildning inom pedagogisk psykologi där specifikt skolpsykologi eller förskolepsykologi är typer av inriktningar men detta är inte

ett krav för att arbeta som skolpsykolog. Specialistutbildningen är under utveckling och definitioner av specifik specialistkompetens finns idag inte att tillgå (Schad, 2014b).

Definition av skolpsykologisk kompetens och skolpsykologiskt arbete. Psifos är en yrkesförening som har sin förankring i Sveriges psykologförbund och de har formulerat allmänna riktlinjer för skolpsykologiskt arbete: med barnets bästa som utgångspunkt arbetar skolpsykologen på olika nivåer. Insatser kan riktas till barnet självt, föräldrar, pedagoger, annan skolpersonal eller ledning. Insatser kan gälla individuell utredning, behandling, konsultation eller handledning och organisationsutveckling (Sveriges psykologförbund, hämtat 2015-05-05).

Specifika exempel på skolpsykologisk kompetens enligt Schad (2014a) är: ”förståelse för och kunskap om individer, grupper och organisationers utveckling och dynamik samt samspelet dem emellan” (s. 48); ”kunskap om lärande och inläring och vad som underlättar respektive försvårar dessa processer” (s. 48); ”verktyg att mäta beteende- och attitydförändringar över tid” (s. 48); ”utbildning i att utreda och bedöma elevers kognitiva nivå, inlärningsprofil, motivation etc.” (s. 48) och ”utbildning i samtalsmetodik, handledning och konsultation” (s. 48). Schads olika exempel illustrerar en spännvidd i kompetensbegreppet. Att beakta begreppets komplexitet är också därför centralt i föreliggande studie.

Skolpsykologens funktion i skolan - ett exempel. Guvå (2001) undersöker i sin avhandling skolpsykologers rolltagande vad det gäller elevfrågor gentemot lärare. Studiens resultat visar att psykologers arbete ska förstås som en flexibel rollprocess, vilken roll psykologer har i överlämning och hantering av elevhälsofrågor beror på hur problemet definieras och förutsättningar att hantera detsamma. Författaren identifierar fyra olika skolpsykologiska rolltyper. Problemet kan definieras som en pedagogisk fråga som läraren är kapabel till att själv bemästra och psykologens roll blir att returnera frågan till läraren. Vidare kan problemet definieras som en psykologisk fråga som läraren är oförmögen att hantera och skolpsykologens roll blir därmed att överta ärendet. Den tredje rolltypen innebär att både läraren och psykologen aktiveras, psykologen övertar temporärt ett ärende för att sedan föra det tillbaka till läraren. Den fjärde och sista rollen som beskrivs av författaren är då frågan är av exempelvis medicinsk eller psykiatrisk karaktär, ansvaret för ärendet faller varken på läraren eller på psykologen, och skolpsykologens roll då blir att remittera vidare till rätt instans.

Skolpsykologins ställning internationellt. Farell och medarbetare (2007) sammanställer fynd från 43 världsomspännande länder angående skolpsykologins ställning och menar att en väletablerad förankring för skolpsykologin bland annat beror på ett välutvecklat och reglerat ekonomiskt system där alla barns rätt till skolgång prioriteras (inklusive barn med särskilda behov) och en övergripande välutvecklad psykologisk disciplin. I de flesta västeuropeiska länder samt i Australien, Israel, USA och Kanada bedöms enligt författarna skolpsykologin vara väletablerad. Exempel på skillnader mellan länderna som också enligt författarna påverkar den skolpsykologiska praktiken är reglering av skolväsendet på nationell eller mer lokal nivå samt psykologutbildningens längd och grad av specialisering.

En fortsatt redogörelse av skolpsykologi utifrån ett internationellt perspektiv kommer inte behandlas då jag i min uppsats gör en avgränsning till skolpsykologi i en svensk kontext.

Begreppet kompetens

För att besvara uppsatsens syfte tillämpas begreppet kompetens i den specifika frågeställningen. För att tydliggöra en begreppsteoretisk utgångspunkt görs en presentation i det följande.

Kompetens är ett svårfångat begrepp som inte entydigt kan definieras; inom forskningslitteraturen har försöken till definition av professionell kompetens varit många och varierande (se exempelvis Delamare & Winterton, 2005). En bred definition av kompetens kan formuleras som förmågan att handla på ett ändamålsenligt sätt i specifika situationer (i urval Ellström & Kock, 2008; Illeris, 2013; Lindberg & Rantatalo, 2015; Rychen & Salganik, 2003). Epstein och Hundert (2002) definierar professionell kompetens som ”den vanemässiga och förnuftiga användningen av kommunikation, tekniska färdigheter, kliniskt resonemang, emotioner, värderingar och reflektion i det dagliga arbetet till förmån för individen eller sammanslutningen som servas” (s. 226, min översättning).

Psykologisk kompetens. Rodolfa och medarbetare (2005) har utformat en modell i syfte att kunna bedöma hur psykologer utvecklar sin kompetens. Författarna definierar kompetens i en kubmodell utifrån tre domäner. Den första domänen tituleras grundläggande (eng: foundational) kompetens och berör kunskaper, färdigheter och värderingar som ligger till grund för alla psykologer. Exempel på grundläggande kompetens är kunskap om vetenskapliga metoder, förmåga att utveckla meningsfulla relationer, arbete i linje med etiska riktlinjer, förmåga till samverkan med andra professioner, förmåga till normkritiskt perspektiv och insikt om nödvändigheten i en livslång professionell utveckling. Det andra området i modellen är funktionell kompetens som berör vad psykologer praktiskt utför i sitt arbete. Med funktionell kompetens menar författarna exempelvis bedömning av ett problem på individ-, grupp- eller organisationsnivå, behandling utifrån vedertagna metoder och insatser såsom konsultation eller undervisning för att förmedla psykologisk expertkunskap. Den tredje domänen i modellen är den stegvisa professionella utvecklingen som författarna kategoriserar utifrån grad av utbildningsnivå. Vidare studier har med utgångspunkt från kubmodellen (Rodolfa et al., 2005) mer djupgående kartlagt vad psykologisk professionell kompetens kan innebära (France et al., 2008; Kerns, Berry, Frantsve & Linton, 2009).

Reglerad psykologisk kompetens i Sverige. Psykologer i Sverige har i och med sin legitimationsrätt (SFS, 2010:659) ett självständigt yrkesansvar. Enligt Sveriges psykologförbund (1998) kan psykologens professionalitet inte till fullo regleras formellt då arbetet måste anpassas till en enskild klients eller patients behov. Riktlinjer för den enskilda psykologens yrkesutövande i Sverige står att finna i Yrkesetiska principer för psykologer i Norden och i denna uppsats används en bred definition av psykologisk kompetens som formuleras utifrån dessa riktlinjer: psykologisk yrkeskompetens är en kombination av personlig förmåga och kunskap erhållen från utbildning, träning och erfarenhet (Sveriges psykologförbund, 1998).

Den breda definitionen ovan är uppsatsens definitionsram gällande kompetens. Vidare i uppsatsen är det informanternas egna definitioner som fokuseras.

Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med uppsatsen är att belysa och diskutera skolpsykologers roll inom skolans elevhälsa. Mer specifikt är syftet att utifrån kvalitativa intervjuer identifiera organisatoriska och socialpsykologiska omständigheter som skolpsykologer verksamma inom det svenska skolväsendet upplever vara betydande för tillvaratagande av yrkesmässig kompetens i elevhälsan. Följande övergripande frågeställning ämnar uppsatsen besvara:

- Vilka omständigheter upplever skolpsykologer yrkesverksamma inom svenskt skolväsende är viktiga för att deras yrkesmässiga kompetens ska tillvaratas på ett bra sätt i elevhälsan?

Den övergripande frågeställningen har operationaliserats till följande två frågor:

- I vilka situationer upplever informanterna att deras skolpsykologiska kompetens tillvaratas för elevers utveckling och hälsa?
- I vilka situationer upplever informanterna att deras skolpsykologiska kompetens *inte* tillvaratas för elevers utveckling och hälsa?

Metod

Urval av data

Urvalskriterier. Ett strategiskt urval gjordes för att söka uppnå kvalitativ variation i urvalet. Mina inklusionskriterier var legitimerade psykologer som vid studiens genomförande var yrkesverksamma inom skolverksamhet och arbetade med elevhälsoarbete. Jag avsåg söka variation i specifika variabler för att resultatet skulle generera mest möjliga allsidiga beskrivningar av studiens undersökningsområde. Variation söktes i variablerna ålder, tid med psykologlegitimation, yrkeserfarenhet i tid som skolpsykolog och organisatorisk placering. Se Tabell 1 för sammanfattande presentation av respondenterna.

Rekrytering. Sju informanter rekryterades. Antalet respondenter var förutbestämt och praktiska förutsättningar var anledningen till det begränsade antalet. Kontaktuppgifter till psykologerna tillhandahölls via tidigare praktiserande skolpsykologer med kontaktnät inom skolan. Första kontakt med informanterna togs mailledes via chef eller direkt via telefon eller mail. Fortsatt kontakt innan intervjuerna skedde mailledes. Informanterna tillhandahölls ett informationsbrev om studien innan ett självanmält intresse för deltagande gjordes.

Under arbetets gång med uppsatsen har god forskningsetik eftersträvat (Vetenskapsrådet, 2011) och forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning beaktats (Vetenskapsrådet, 2002). Samtliga respondenter har under urvalsprocessen informerats om studiens premisser.

Respondenter. Psykologerna var vid intervjutillfället mellan 32 och 68 år ($M = 47$ år), de hade haft sin psykologlegitimation mellan 2 månader och 26 år ($M = 11$ år) och hade mellan 3 och 27 års erfarenhet av skolpsykologiskt arbete ($M = 11$ år). Fem av psykologerna var centralt organiserade och hade inte rektorn som chef. Två av

psykologerna var lokalt organiserade och hade rektorn som chef. Flera av respondenterna hade med hänsyn tagen till tidigare anställningar erfarenhet av olika organisationsformer.

Tabell 1.

<i>Respondenter – bakgrundsdata</i>					
Respondent	Kön	Ålder	År med psykolog-legitimation	År av erfarenhet som skolpsykolog	Organisationsform
1	Kvinna	42	0 ^a	2	Central
2	Kvinna	32	4	4	Lokal
3	Kvinna	62	24	15	Central
4	Kvinna	42	14	15	Central
5	Kvinna	52	6	7	Lokal
6	Man	33	6	5	Central
7	Man	68	26	27	Central

Not. Med central organisationsform avses anställning i ett centralt resursteam. Med lokal organisationsform avses anställning på en enskild skola.

^a 2 månader

Insamlingsmetod

Intervjuteknik. Verktyg från Critical Incident Technique (CIT) (Flanagan, 1954; Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005; Woosley, 1986) användes i utformandet och genomförandet av den specifika intervjutekniken. Två principer som CIT grundar sig på är 1) att beskrivningar av faktiska beteenden är att föredra framför redogörelser av generella intryck och åsikter samt 2) att endast beteenden som bedöms ha haft en signifikant inverkan på en aktivitet ska inkluderas för analys (Woosley, 1986). För att erhålla beskrivningar kan specifik aktivitet studeras retrospektivt genom intervjuer där aktiviteten beskrivs utifrån ihågkomna erfarna konkreta situationer (Flanagan, 1954). Epistemologiskt kan CIT förstås och användas utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Man tänker sig att personers beskrivningar är meningsskapade för förståelse av hur ett fenomen faktiskt är beskaffade (Brookfield, 1990, refererad till i Sharoff, 2008).

Datainsamling. Den studerade aktiviteten i denna studie definieras som: situationer i skolpsykologiskt arbete där psykologisk kompetens, såsom psykologen uppfattar det, tillvaratas respektive inte tillvaratas för elevers utveckling och hälsa.

Intervjuer genomfördes under januari 2014, utefter informanternas önskemål antingen på deras respektive arbetsplats eller på psykologiska institutionen i Göteborg. Intervjuerna spelades in med ljudupptagning och varierade mellan 48 minuter och 68 minuter.

Utöver bakgrundsfrågor för att kontrollera inklusionskriterier och variationsbredd ställdes inledningsvis under intervjuerna ett antal frågor i syfte att erhålla en grundläggande förståelse för respondenternas aktuella arbetssituation. Dessa

frågor berörde omfånget av elevunderlag man ansvarade för, ålder på eleverna man ansvarade för och hur det praktiska elevhälsoarbetet såg ut.

Därefter följde vad som kan betraktas som den huvudsakliga delen av intervjun; respondenterna uppmuntrades att dela med sig av erfarenheter från sitt skolpsykologiska arbete. Två formulerade frågor presenterades skriftligt till samtliga respondenter: *"Beskriv en situation i ditt arbete som skolpsykolog då du upplevde att din kompetens på ett bra sätt tillvaratogs som resurs för elevers utveckling och hälsa"* och *"Beskriv en betydande situation i ditt arbete som skolpsykolog då du upplevde att din kompetens inte tillvaratogs som resurs för elevers utveckling och hälsa"*. Respondenterna uppmuntrades att dela med sig av flera situationer.

Följdfrågor som avsåg fördjupa förståelsen av hur situationer kommit att påverka respondenten och på vilket sätt de var signifikanta för den studerande aktiviteten ställdes av intervjuaren. Följdfrågorna berörde definition och innebörd av psykologisk kompetens, upplevelse av skolpsykologiskt arbete utifrån individ-, grupp- och organisationsperspektiv, upplevelse av psykologens roll i elevhälsoteamet i relation till teamets övriga yrkeskategorier, upplevelse av skolpsykologiskt arbete utifrån olika organisationsformer och upplevelse av elevhälsans förebyggande och hälsofrämjande arbete. Kontinuerliga muntliga sammanfattningar gjordes under intervjuerna för att säkerställa att respondenterna blivit korrekt förstådda.

Respondenterna hade innan intervjuerna informerats om att de skulle komma att uppmuntras till att dela med sig av konkreta erfarenheter från sitt skolpsykologiska arbete avseende upplevelse av tillvaratagen kompetens. Detta med anledningen att ge respondenterna möjlighet till förberedelse vad det gäller hågkomst och urval av specifika situationer.

Bearbetning och analys av data

Kvalitativ innehållsanalys (Granheim & Lundman, 2004; Krippendorf, 2004) med en induktiv ansats (Elo & Kyngäs, 2008) användes som specifik analysmetod. Innehållsansalysens stegvisa förfarande utgår från Granheim och Lundman (2004). Intervjuerna transkriberades och lästes flertalet gånger för att lära känna materialet. Nästa steg var att sammanfoga all text som kunde besvara studiens frågeställning i ett och samma dokument. Utifrån denna textmassa identifierades runt 180 meningsbärande enheter vilka därefter kortades ner till kondenserade meningsbärande enheter och slutligen abstraherades till koder. Koderna strukturerades i 5 huvudkategorier och 14 subkategorier. Utvalda citat har varsamt redigerats för att underlätta läsning; utelämnade ord och felsägningar har korrigerats för. Kategorierna är inte att betrakta som fullständigt externt heterogena eller internt homogena. Analysens huvudriktning utgår från intentionen om att ge en beskrivande redogörelse av informanternas upplevelse av hur deras yrkesmässiga kompetens tillvaratas med utgångspunkt från konkreta situationer i deras arbete som skolpsykologer.

I kvalitetsvärderande syfte har uppsatsens båda handledare tagit del av analysens stegvisa förfarande och resultatet har diskuterats med handledarna under analysprocessens gång. Då datamaterialet grundar sig på yrkesverksammars upplevelser av sin arbetsituation har etiska reflektioner om potentiellt känsligt material gjorts både proaktivt under min studies planeringsstadium och kontinuerligt under

analysförfarandet. Vikt har lagts vid att säkerställa informanternas konfidentialitet vid hantering och presentation av datamaterialet.

Resultat

Syftet med uppsatsen är att identifiera organisatoriska och socialpsykologiska omständigheter som skolpsykologer verksamma inom det svenska skolväsendet upplever vara betydande för tillvaratagande av yrkesmässig kompetens i elevhälsan. Ett sammanfattande resultat presenteras i Tabell 2 för att underlätta överblick och läsning. Respektive huvudkategori och tillhörande subkategorier presenteras sedan separat och underbyggs med belysande citat. Syftet är inte att ge en utförlig beskrivning av informanternas förmedlade situationer. Nedan återges dock ett urval av kritiska situationer för att skapa förståelse för vilket manifest material som ligger till grund för den fortsatta analysen.

Positiva situationer

- Insatser på flera nivåer till skolvägrande elev: terapeutisk kontakt med elev, samtal med föräldrar och konsultation till pedagoger.
- Insatser på flera nivåer till elev med koncentrationssvårigheter och svårigheter med socialt samspel: observation av elev i klassrummet och handledning till arbetslag. Insatsen riktades till enskild elev men resulterade också i kompetensutveckling hos personalen, pedagoger utvecklade bättre beredskap för framtida liknande situationer.
- Individuell utredning i syfte att utreda hypotes om utvecklingsstörning.
- Konsultation till pedagoger angående bemötandefrågor för enskild elev; att hjälpa pedagoger att utveckla förståelse för elev.
- Psykoedukation om specifik diagnos till övriga yrkeskategorier i elevhälsoteamet.

Negativa situationer

- Rekommendationer efter genomförd individuell utredning praktiseras inte av pedagoger.
- Brist på ekonomiska resurser resulterar i att rekommendationer efter genomförd individuell utredning inte praktiseras.
- Psykologen får efter tjänstledighet överta en utredning påbörjad av annan psykolog, en upplevt omotiverad utredning.
- Psykologen motiverar inte själv en utredning utan får denna beställd från annan part, en utredning och frågeställning som i psykologens tycke inte är för elevens bästa.
- Grupputveckling för personal får inte effekt då för liten psykologtjänst omöjliggör förankringsarbete.

Vad är psykologisk kompetens?

Samtliga informanter uppmanades under intervjun att förklara vad psykologisk kompetens konkret innebär för dem för att tydliggöra deras premisser om begreppsdefinition. Studiens syfte var inte att kategorisera vad skolpsykologerna definierar som psykologisk kompetens. I det följande återges dock ett urval av konkreta beskrivningar av psykologisk kompetens för att tydliggöra informanternas utgångspunkter. Allmänt beskrev flera av informanterna psykologisk kompetens vara en kombination av kunskap erhållen från utbildning (psykologprogrammet och vidareutbildningar) och erfarenhet. Exempel på specifika beskrivningar av skolpsykologisk kompetens var: kunskap om barns normala och avvikande utveckling, förmåga till terapeutiska samtal, kunskap om utredningsmetodik och statistik, kunskap om grupp- och organisationsprocesser, kunskap om psykiska sjukdomar, kunskap om och verktyg för att hantera känslomässigt påfrestande situationer och förmåga till att förhålla sig till individ- grupp- och organisationsperspektiv.

Psykologisk kompetens definieras svårligen. Flera av informanterna beskrev en svårighet att definiera vad psykologisk kompetens är. En informant gestaltar att kompetens är ett stort och vitt begrepp: ”.../ kompetensen /.../ usch jag tycker det är en svår fråga, det är en stor fråga” (informant 1). En annan informant menade att en skillnad mellan psykolog och kurator är att den förra har en mer djupgående kunskap om människan och att den senare ”lärt sig mycket mer mekaniskt” (informant 3). En tredje informant upplevde också att psykologisk kompetens svårligen definieras och beskrev en upplevelse av att myndigheter tror sig kunna operationalisera psykologisk kompetens utan svårigheter: ”Jag tror att myndigheterna tänker så lite grand att det finns en specifik psykologkompetens och den ska fram så att säga” (informant 7).

Tabell 2.

Översikt över huvudkategorier och subkategorier

Huvudkategori

1. Insats som genererar psykologisk insikt hos mottagaren

Subkategori

1.1 En framgångsrik skolpsykologisk insats där psykologisk kompetens är begriplig för mottagaren kan genomföras på individ-, grupp- och organisationsnivå

1.2 Dubbelt ansvar för psykologisk insikt – psykologen har ett ansvar att förmedla sin kompetens och mottagaren har ett ansvar att vara lyhörd för psykologisk kompetens

1.3 Att användas som psykologisk specialist i syfte att förskjuta ett problem genererar inte psykologisk insikt

(tabell fortsätter)

Tabell 2. (fortsättning)

2. Styra över yrkesroll

2.1 Psykologen eftersträvar egenkontroll vad det gäller att anta flexibilitet och att utgå från det enskilda barnets behov

2.2 Psykologisk kompetens i elevhälsan har inte en självklar legitimitet – psykologen har ett ansvar att stå på sig och försvara sin kompetens

2.3 Organisatoriska krav försvårar psykologens möjligheter till egenkontroll

2.4 Litet omfång av psykologtjänst försvårar möjligheter till egenkontroll

3. Anpassning av yrkesroll till organisationsform

3.1 Att vara placerad på en skola - att arbeta med distans till annan skolpersonal och dra nytta av närheten till skolans vardagsklimat

3.2 Att vara centralt placerad – att arbeta med närhet till annan skolpersonal och dra nytta av distansen till skolans vardagsklimat

4. Ledning med psykologisk kunskap

4.1 Med en legitimerad psykolog som chef behöver kompetensen försvaras mindre

4.2 En rektor har vanligen inte psykologisk kunskap och kompetensen behöver försvaras mer

5. Välfungerade elevhälsoteam

5.1 Kontinuerlig teamutveckling hjälper elevhälsoteamet att utföra ett kvalitativt bra elevhälsoarbete

5.2 Yrkesmässig konkurrens i elevhälsoteamet – psykologen har ett ansvar att försvara sin kompetens

1. Insats som genererar psykologisk insikt hos mottagaren

I materialet identifieras processer som gestaltar att skolpsykologerna har erfarenhet av att psykologisk kompetens kommuniceras väl och genererar psykologisk

insikt till mottagaren. Den första subkategorin exemplifierar hur psykologerna kan tillämpa sin kompetens på individ-, grupp- och organisationsnivå. I den andra subkategorin berörs det egna ansvaret psykologerna har att kommunicera och begripliggöra sin kompetens samt mottagarens ansvar att vara lyhörd för psykologisk kunskap. Den tredje subkategorin tydliggör att informanterna också kunde uppleva att kompetensen inte används i syfte att generera psykologisk insikt utan snarare för att förskjuta ett problem.

1.1 En framgångsrik skolpsykologisk insats där psykologisk kompetens är begriplig för mottagaren kan genomföras på individ- grupp- och organisationsnivå. Psykologerna förmedlade i sina berättelser erfarenheter av att psykologiska insatser genererat insikt. Det handlar om att psykologiska aspekter av ett fenomen förstås av den mottagande parten, att denna utvecklar verktyg möjliga att praktisera. Detta arbete kan genomföras på individ-, grupp- och organisationsnivå och exemplifieras i det följande.

Insatser kan vara direkt riktade till elever; en utredning eller samtalskontakt som resulterar i att eleven utvecklar bättre förståelse för sig själv. Indirekta insatser till elever är konsultation eller handledning till skolpersonal alternativt föräldrar som hjälper dessa att förstå och fungera som ett stöd till en enskild elev. Ytterligare exempel är stöd till rektorn i rollen som ledare och teamutveckling till arbetslag.

”/.../ det man får mest konkreta kvitton på så att säga det är ju när jag har gått in och gjort ett aktivt arbete till exempel en utredning eller så /.../.”
(informant 2)

”Ofta säger pedagoger att dom vill ha verktyg ”den här eleven gör si och så, tala om för mig hur jag ska göra”. Och då tänker jag att det viktiga inte är att tala om hur pedagogen ska göra utan det viktiga är att hjälpa pedagogen att förstå barnet /.../.” (informant 5)

Många gånger är förankringsarbete en förutsättning för att insatser ska generera psykologisk insikt: en individuell utredning kräver exempelvis konsultation till pedagoger för att ett stödjande klimat i klassrummet ska uppnås. I materialet tydliggörs också att insatser som genererar psykologisk insikt kan skapa möjligheter till förebyggande arbete: konsultation eller handledning i ett specifikt ärende kan leda till kompetensutveckling, mottagaren erhåller verktyg som ökar beredskapen i framtida liknande situationer.

”/.../ handledningen den riktar ibland sig till ett barn men det är ju en kompetensutveckling där dom [pedagogerna] kan ha nytta av det med flera barn i framtida situationer.” (informant 4)

Ett högkvalitativt skolpsykologiskt arbete beskrivs i materialet innebära ett växelspel mellan individ-, grupp och organisationsnivå när man väl jobbar med en insats. Man kan som skolpsykolog ställas inför situationer där man måste kunna anlägga flera nivåperspektiv på information som framkommer under ett ärendes gång.

”I ett sådant ärende, jag trodde att jag skulle komma in och tala mer om bemötandefrågor, kanske ha lite psykoedukation /.../ men så får man den här informationen om hur det här ärendet är uppbyggt och då får man lyfta det till en annan nivå. Och där tänker jag att vi har en god förberedelse att göra det som psykologer. /.../ Och jag tror skolan är ganska mycket där man får träna sig på också att röra sig mellan dom här nivåerna för man märker så direkt när det tar stopp någonstans och det kan vara på vilken nivå som helst /.../.” (informant 6)

1.2 Dubbelt ansvar för psykologisk insikt – psykologen har ett ansvar att förmedla sin kompetens och mottagaren har ett ansvar att vara lyhörd för psykologisk kompetens. För att psykologisk kompetens ska kunna spridas och generera psykologisk insikt har psykologen ett ansvar att synas, att kommunicera sin kompetens och göra denna förståelig för mottagaren.

”Alltså de skolorna där jag inte träffade [personal] med lika jämna mellanrum där man inte hade ansikte på varandra. Det var ingen som hörde av sig därifrån liksom. /.../ Men så fort jag /.../ Och bara att jag kom dit liksom gjorde att de genast liksom plopp började använda alla sina timmar för de såg att jag var där och kunde komma in bolla någonting /.../ Så fort man kommer i någon lite mer kontinuerlig kontakt där man kan fundera ihop då känner jag att då blir man använd liksom.” (informant 6)

I materialet beskrivs också ett ansvar som ligger hos skolpersonal, att som mottagare tillgodogöra sig förmedlad psykologisk kunskap.

”/.../ men att jobba med lärare som ser det som sitt uppdrag att pedagogiskt tillrättalägga för elever även med svårigheter. /.../ Eh är ju betydligt lättare att känna att min kompetens också tillvaratas för dom är intresserade av att lyssna /.../.” (informant 2)

1.3 Att användas som psykologisk specialist i syfte att förskjuta ett problem genererar inte psykologisk insikt. I materialet identifieras processer där psykologen används som specialist men utan att kompetensen tillvaratas. Det handlar om ärenden där psykologiska insatser blir en förskjutning av ett problem, ärenden som resulterar i felriktade eller oavslutade insatser som inte är för barnets bästa.

Ett exempel på en felriktad insats kan vara då en psykologisk utredning efterfrågas i syfte att remittera elev, ansvaret vill överlämnas till annan instans.

”/.../ man vill för snabbt få en skolpsykologisk utredning för att problemet ska försvinna någon annan ska ta hand om det /.../.” (informant 1)

”Då måste man ”ja men han har ju koncentrationssvårigheter, då måste du väl ändå remittera vidare till BUP?” /.../ Det är inte alls självklart från min synvinkel så i såna i såna situationer där man kommer med ett resultat som dom oftast redan visste att man skulle få men där dom inte är redo att jobba med det som faktiskt behövs, en elev som ha som har svårigheter med planering som kanske behöver mottagande på morgonen. /.../.” (informant 2)

I materialet gestaltas också oavslutade insatser som en förskjutning av ett problem, psykologerna kunde uppleva en frustration över att rekommendationer efter exempelvis en utredning inte leder till åtgärder. Ett problem därvidlag är skolpersonals uppfattning om att inte ha tid eller möjlighet att använda psykologisk kunskap i sitt arbete. Ett annat problem är de faktiska strukturella begränsningar som psykologen behöver förhålla sig till.

”/.../ Men det händer ofta att när jag utreder och vid återgivning till lärarna så hör man det här ”jag har inte tid jag har andra elever som jag måste göra så här” /.../.”(informant 3)

”det är någonting som gör att man inte tar det på allvar det har att göra med begränsningar som finns till exempel i skolan /.../ man lägger mycket tid på att utreda och syftet är att man ska tillgodose barnens behov men när man inte gör det för man inte har pengar eller man har inte datt datt datt /.../ det är jättetröttsamt.” (informant 3)

Psykologerna uttryckte en upplevelse av att bli bärare av ångest som finns i skolans system. Typexemplet är individuella utredningar som beställs för att kanalisera en oro och okunskap inför hur att hantera ett problem.

” /.../ skolexemplet på detta tänker jag är ogenomtänkta utredningar. /.../ man vill ha en utredning för att man vet inte vad man ska göra.” (informant 2)

2. Styra över yrkesroll

I materialet identifieras processer som berör betydelsen av att själv styra sin yrkesroll. Huvudkategorin handlar om att psykologen själv är expert på sin egen kompetens och genom stort inflytande över utformandet av yrkesrollen skapas möjligheter till att kompetensen tillvaratas på ett bra sätt. Den första subkategorin poängterar psykologens förmåga och drivkraft att förhålla sig till flertalet perspektiv och utgå från den enskilda individens behov vid skolpsykologiska insatser. I den andra subkategorin tydliggörs att psykologerna trots legitimitet i skollagen kunde uppleva att yrkesrollen är diffus och behöver försvaras. Vidare tydliggörs i materialet att psykologerna kunde uppleva att organisatoriska krav och psykologtjänstens ringa omfång försvårar möjligheter till egenkontroll av det skolpsykologiska arbetet.

2.1 Psykologen eftersträvar egenkontroll vad det gäller att anta flexibilitet och att utgå från det enskilda barnets behov vid skolpsykologisk insats. Psykologerna beskrev en målsättning att främja en individuell utgångspunkt vid utformandet av skolpsykologiska insatser. Utifrån berättelserna gestaltas en upplevelse av att människan som komplex varelse omöjliggör ett strikt förhållningsätt till flödesscheman.

”/.../ det är inte så självklart allt det vi lär oss och hur man ska liksom dom här processerna dom här flödesscheman så skippar vi en remiss till BUP alltså man kan inte alltid gå efter det när man plötsligt sitter med en människa som inte har språket som är fjorton år och precis kommit till Sverige liksom ensam. /.../ Eh ah då kan man får vara kreativ.” (informant 1)

Det beskrivs att ett restriktivt förhållningssätt till individuella utredningar bör antas, dessa ska endast genomföras efter noggrann motivering med hänsyn tagen till enskild elevs bästa och resursåtgång.

”/.../ jag har inget emot att det [utredningar] görs det är inte så att jag aldrig gör utredningar för det gör jag absolut men det gör jag när jag tycker det är befogat.” (informant 5)

En psykolog har förmåga att förhålla sig till flertalet perspektiv och bör sträva efter att söka flerbottnade orsaker.

”Att se att det är en palett kanske vi bidrar med, tror jag. /.../ och då tror jag att vi kan bidra med att det faktiskt kan vara många faktorer som påverkar och det får man ofta liksom på nåt sätt förtydliga litegrand att det är inte så enkelt.” (informant 7)

2.2 Psykologisk kompetens i elevhälsan har inte självklar legitimitet - psykologen har ett ansvar att stå på sig och försvara sin kompetens. I materialet beskrivs skolan som ett viktigt arbetsfält för psykologen då där finns möjligheter att nå ut till alla barn. Psykologerna poängterade att psykologisk kompetens är unik och inte kan ersättas av annan yrkeskategori. Psykologen har legitimitet i skollagen men i resultatet identifieras berättelser som beskriver utmaningar i att behöva stå upp för sin kompetens i det praktiska elevhälsoarbetet. Psykologen kunde uppleva att inkluderingen i skollagen var en framgång men att mycket arbete kvarstår för praktisk legitimitet i skolan.

”/.../ gjorde också min praktik inom BUP och jag kände att jag nådde inte att nå, här har jag en chans att nå alla barn och det tycker jag är väldigt när det fungerar så är det väldigt givande /.../ Så det finns ah jag ser väldigt positivt på den här utvecklingen att vi kom med i Skollagen, det finns mycket kvar att jobba på. Vi är långt ifrån där som jag ser det barn ska få det som dom behöver för sin utveckling och hälsa så är det.” (informant 4)

2.3 Organisatoriska krav försvårar psykologens möjligheter till egenkontroll. I sina berättelser ger psykologerna uttryck för hur organisatoriska krav kan försvåra tillvaratagandet av kompetens. Psykologen kunde uppleva en felprioritering av resurser och typexemplet i materialet är att man förväntas genomföra omotiverade utredningar.

”Vi har ett avtal här som heter nn. Vi ska göra basutredningar, psykiatrin tar inte ärenden om inte vi har gjort basutredningar. Och det är inte alla gånger som det här leder till att barn får det dom faktiskt behöver. Så kan jag väl säga i det här systemet helt enkelt.” (informant 4)

”Ja, alltså det kan ju vara så här att alltså det har ju med vår organisation här också att göra. Om jag till exempel säger att ”den här utredningen är liksom inte befogad att göra” /.../ Men då är det ju det här att om jag då säger nej så kan man vända sig hit och köpa en sådan utredning här.” (informant 4)

”/.../ speciellt såna [utredningar] som stått i kö och som man ärvt. /.../ Kan falla in under den här det här att jag upplever att min kompetens inte tillvaratas som en resurs /.../.” (informant 2)

2.4 Litet omfång av psykologtjänst försvårar psykologens möjligheter till egenkontroll. Stora elevunderlag och en liten psykologresurs kan innebära ett rolltagande som konsult i elevhälsan. Arbetsbelastningen kan då vara stor vad det gäller att odla kvalitativa relationer till skolpersonal.

”/.../ liten bemanning, så det blir mycket det blir många kontakter som ska hållas flytande på den här tiden då. Många rektorer och annan EHT-personal och sånt där som man får ha kontakt med.” (informant 6)

I det praktiska arbetet används kanske psykologen inte som resurs vid utformande av ärenden utan endast vid utföranden. Psykologerna kunde uppleva svårigheter i att få uppdrag beställda till sig, att annan part bedömer behovet av psykologisk insats.

”/.../ det blir ju mer det här det jag inte tillfrågas om. Och det vet jag ju inte så mycket om för alltså jag är ju inte där så mycket så jag har ingen möjlighet att ha en jätteöverblick över skolorna om vad som pågår /.../.” (informant 6)

”Som en konsult och då handlade det i princip bara om dom barnen jag var inblandad för då ville man ju veta eller diskutera med mig det som man bedömde var frågor för mig.” (informant 2)

3. Anpassning av yrkesroll till organisationsform

I materialet identifieras processer som visar att en central respektive lokal organisationsform ställer krav på olika skolpsykologiska yrkesroller. Att vara placerad på en skola eller att utgå från en central enhet aktualiserar frågor om närhet kontra distans till skolans personal, till elever och till skolan som helhet.

3.1 Att vara placerad på en skola - att arbeta med distans till annan skolpersonal och dra nytta av närheten till skolans vardagsklimat. Då psykologen är placerad på en skola och alltså inte utgår från ett centraliserat team krävs arbete med distans till övrig skolpersonal. Psykologerna beskrev utmaningen som ligger i att balansera rollen som medarbetare kontra handledare till skolpersonal.

”Alltså det är ju svårt att ha olika ärenden, olika roller om man säger så. Med samma personer som man då så dom ska få handledning av mig samtidigt som vi kanske sitter i kanske vi skulle kunna träffa föräldrar eller pedagoger i ett ärende tillsammans/.../.” (informant 4)

”Man blir indragen i olika saker som händer, man är kollegor med dom man ska handleda /.../ Så man är ju lite av en kameleont och lär sig hantera olika situationer /.../.” (informant 4)

Vidare beskriver psykologerna att en placering på en skola innebär större möjligheter att bli inbegripen i skolans vardagliga miljö och arbete än vad som gäller för annan organisationsform.

”/.../ för är du mer liksom inbakad i skolans värld då är det klart att du kommer få andra fördelar, du kommer att bli inbegripen i verksamheten på ett mer vardagligt sätt. Du kan odla relationer som sträcker sig över en lång tid och du får med dig ett vad ska man säga, får en bra position får ju ett annat förtroendekapital och kanske folk blir mer vardagstrygga med en och så vidare /.../.” (informant 6)

3.2 Att vara centralt placerad – att arbeta med närhet till annan skolpersonal och dra nytta av distansen till skolans vardagsklimat. Då psykologen är centralt placerad och alltså inte har sitt kontor på eller utgångspunkt från enskild skola krävs arbete med närhet till skolan.

”/.../ där[i ett centralt team] finns man ju inte alls med i det dagliga arbetet utan man kommer bara ut och konsultar liksom. /.../ Eh så man blir ju ingen levande röst på skolan liksom /.../.” (informant 2)

Vidare kan psykologen uppleva att en central organisationsform möjliggör ett utifrånperspektiv på skolans arbete.

”I den roll jag har nu, när jag är så pass vad ska man säga man får en konsultaktig roll man har så pass lite tid man dimper ner liksom i ärenden. Och i den rollen så kan jag känna man kan få en ganska stor inverkan. Man kan ta sig ganska stora friheter också i det /.../ jag behöver inte vara så himla mån om att hålla mig väl med folk alltid eller så utan man kan vara ganska direkt tycker jag ofta.” (informant 6)

4. Ledning med psykologisk kunskap

I materialet identifieras processer som visar på betydelsen av att ledningen har psykologisk kunskap för att psykologisk kompetens ska tillvaratas på ett bra sätt. Psykologerna hade en upplevelse av att det skolpsykologiska arbetet inte behöver förklaras och försvaras på samma sätt då chefen besitter egen psykologisk kompetens som när en rektor är chef. Utgångspunkten för detta resonemang är att rektorn vanligen inte själv är psykolog utan behöver erhålla psykologisk kunskap.

4.1 Med en legitimerad psykolog som chef behöver kompetensen försvaras mindre. Med en psykolog som chef kunde psykologen uppleva att kompetensen inte behöver försvaras och att man är mer fri i sin yrkesroll.

”Fördel att ha psykolog som chef: man behöver inte förklara och försvara sin kompetens.” (informant 4)

”Större frihet med annan chef än rektor. Fler samlade psykologer möjliggör utbildning och inköp av litteratur i större utsträckning.” (informant 3)

4.2 En rektor har vanligen inte psykologisk kunskap och kompetensen behöver försvaras mer. En rektor besitter i regel inte psykologisk kompetens, i materialet gestaltas upplevelser av att en rektor som chef kan vara försvårande då denne inte förstår psykologens utvecklingsbehov men också motiverande på så sätt att man står upp för sin kompetens.

”Och jag har en enhetschef som är psykolog, hon har jobbat som skolpsykolog innan. Det har vissa fördelar i det att man slipper liksom för en rektor måste man förklara till den, den fattar ju inte varför du ska gå på den fortbildningen ”vad ska du ha det till?” men det kan ju också vara en fördel för man kan bli motiverad det behöver jag kanske inte på samma sätt här och så.” (informant 4)

Psykologerna kunde ha en upplevelse av att en chef utan psykologisk kunskap har svårt att bedöma adekvat skolpsykologisk insats och arbetet försvåras när chefen styr över skolpsykologens arbetsuppgifter.

”/.../ på vissa skolor så hamnar jag ju i ett läge där jag får mycket enskilda ärenden och /.../ och då är man bara på individnivå /.../ och det kan jag tycka är att inte tillvarata min profession eller min kompetens för man blir instängd på en nivå.” (informant 6)

5. Välfungerade elevhälsoteam

I materialet identifieras processer som gestaltar betydelsen av ett välfungerande elevhälsoteam. Den första subkategorin berör psykologens drivkraft till teamutveckling och upplevda utvecklingsområden. I den andra subkategorin tydliggörs att psykologerna kunde uppleva professionell konkurrens i elevhälsan, att andra yrkeskategorier söker sig mot typiska skolpsykologiska arbetsområden och att detta motverkar att psykologernas kompetens tillvaratas.

5.1 Kontinuerlig teamutveckling hjälper elevhälsoteamet att utföra ett kvalitativt bra elevhälsoarbete. Psykologerna gav i materialet uttryck för värdet av ett bra teamarbete som kan uppnås med hjälp av kommunikation. En viktig aspekt av detta som framkommer är betydelsen av att förstå och respektera varandras kompetenser i elevhälsoteamet. Vidare poängteras värdet av att ha gemensamma uppfattningar om hur elevhälsoarbetet ska fokuseras.

”/.../ ofta får man gå tillbaka till EHT och förklara ”det här är mina arbetsuppgifter och det här kan jag göra den här servicen kan jag ge” /.../ påminna varandra om hur vi jobbar, hur vi skulle vilja jobba, hur vi har jobbat innan och hur vi skulle kunna tänka oss att jobba på just den här skolan /.../ om mina kollegor ute på skolorna förstår min kompetens bättre eller vad jag egentligen skulle kunna bidra med så är det ju större chans att dom söker upp mig. /.../.” (informant 1)

”Och som vi har det och som jag känt har vi i teamet respekt för varandras funktioner /.../. Så vi samarbetar jättebra. Och rektorerna också. Så det känns att vi inte trampar på varandra så där /.../ och vi diskuterar väldigt mycket /.../.” (informant 3)

Vidare beskrivs arbete för fungerande samverkan som en viktig del av teamutveckling, att se yrkeskategoriernas olikheter som en tillgång och vara ömsesidigt beroende.

”/.../ i ett välfungerande team /.../ Att man liksom vågar använda varandra på de områden där man själv saknar kompetens.” (informant 6)

”Och vara beredd att kliva av ifrån /.../ Man får backa ifrån sin uppfattning ibland /.../ så någon slags flexibilitet i tanken är bra att ha.” (informant 7)

I berättelserna uttrycks vikten av att definiera och nå enighet om lagstadgade begrepp. Psykologerna kunde uppleva att begreppen ”förebyggande” och ”hälsofrämjande” är problematiska då definitionen inte är entydig.

”/.../ man ska ju jobba förebyggande och hälsofrämjande och sedan är frågan vad är det för det betyder olika saker. För en doktor är det en ADHD-utredning detta /.../ jag tänker att då har jag gått in när det redan är stora bekymmer liksom och jag ska jobba innan det blir kanske dom svårigheter eller innan barnen fått symtom eller hur man ska säga /.../ Jag kan ju mer säga att det jag upplever idag att det inte är definierat enligt skollagen vad är det vilket gör att det blir ett problematiskt begrepp liksom /.../.” (informant 4)

5.2 Professionell konkurrens i elevhälsoteamet – psykologen har ett ansvar att försvara sin kompetens. I materialet beskriver psykologerna erfarenheter av professionell konkurrens i elevhälsoteamen, en drivkraft att framhäva sin egen yrkekompetens.

”/.../ det vanliga liksom. Att varje profession framhäver sig /.../ i stället för att man har tittat på vad är det som ger effekt liksom i skolans värld /.../ Så därför bör olika professioner jobba så här.” (informant 4)

Psykologen har ofta den minsta tjänsten i förhållande till övriga yrkeskategorier i elevhälsan och i materialet beskrivs en upplevelse av att alla yrkeskategorier inte representeras i det praktiska arbetet. I materialet beskrivs en upplevelse av att psykologisk kompetens urholkas i samband med att andra yrkeskategorier närmar sig psykologens traditionella områden.

”/.../ alla andra yrkeskategorier har ju större tjänster än vad jag har.” (informant 6)

”Och det är inte självklart att min kompetens, att man lyssnar på mig och respekterar mig på det sättet såsom jag kände tidigare där kuratorn /.../ enligt skollagen är dom liksom dom som ska jobba med det psykosociala. /.../ Och där den medicinska professionen har ju allt mindre av somatiska besvär för vi är väldigt duktiga i Sverige på att åtgärda dom /.../ och det gör att ah men det är den psykiatriska det är ju medicinsk liksom specialitet det är den psykiatriska vården det är det vi ska jobba med då. Och då hamnar man ju väldigt nära psykologens område så att säga. /.../ Det finns också dom som säger att dom [specialpedagoger] bara vill vara handledande och så hamnar man ganska nära psykologen som också många gånger jobbar handledande.” (informant 4)

Diskussion

I föreliggande uppsats undersöktes hur skolpsykologer själva kan uppleva hur deras yrkesmässiga kompetens tillvaratas i aktuell skolverksamhet. Jag avsåg med undersökningen besvara den övergripande frågeställningen: ”Vilka omständigheter upplever skolpsykologer yrkesverksamma inom svenskt skolväsende är viktiga för att deras yrkesmässiga kompetens ska tillvaratas på ett bra sätt i elevhälsan?”. Resultatet visade att skolpsykologer både kan uppleva att dennes yrkesmässiga kompetens tillvaratas men också inte tillvaratas i sitt arbete och exemplifierade förutsättningar var i resultatet många. Resultatet inordnades under fem huvudkategorier som alla avsåg gestalta omständigheter psykologerna upplevde viktiga för tillvaratagandet av yrkesmässig kompetens. Subkategorierna avsåg gestalta olika erfarenheter av dessa övergripande omständigheter.

Diskussionen utgår ifrån och följer kategoriernas uppdelning, följt av praktiska implikationer och rekommendationer samt metodologisk diskussion och slutsatser.

Att en insats genererar psykologisk insikt är viktigt för att kompetensen ska tillvaratas

Högkvalitativt skolpsykologiskt arbete på individ-, grupp- och organisationsnivå. Enligt riktlinjer ska elevhälsans arbete utövas på individ-, grupp- och organisationsnivå i skolan (Skolverket, 2014). I uppsatsens resultat tydliggjordes vad ett sådant arbete konkret kan innebära. Psykologerna gav exempel på en variation av arbetsuppgifter som enligt dem genererat psykologisk insikt: direkta elevkontakter såsom utredning eller samtal och indirekta åtgärder såsom konsultation till pedagoger, handledning till annan skolpersonal eller teamutveckling till arbetslag. Enligt psykologerna är förankringsarbete och växelspel mellan individ-, grupp- och organisationsnivå många gånger en förutsättning för en framgångsrik insats. Vidare visade resultatet att insatser som genererar psykologisk insikt förutsätter ett dubbelt ansvar, att psykologen förmedlar sin kompetens och att mottagaren lyssnar till budskapet.

Utifrån resultaten kan det konstateras att skolpsykologer har en strävan mot att arbeta med differentierade arbetsuppgifter och varken ha en traditionell utredande funktion eller endast arbeta konsultativt till pedagoger. Liknande resultat har identifierats i tidigare studier (Servais, 2001; Skolöverstyrelsen, 1977) och enligt Hylander (2011c) bör förebyggande skolpsykologiska insatser på organisatorisk nivå

främjas men författaren menar också att individuellt arbete är viktigt, psykologer kan uppleva att detta är ett sätt att ha en förankring i skolans vardag.

Insatser som inte genererar psykologisk insikt kan vara en riskfaktor för stress. Intervjuerna demonstrerade också att psykologerna har en variation av erfarenheter där insatser inte genererat psykologisk insikt. Det handlar om insatser där psykologen upplevt att den egna kompetensen använts för att förskjuta ett problem: att genomföra en omotiverad utredning för att kunna remittera en elev och överlämna ansvaret till någon annan eller att genomföra insatser vars resulterade rekommendationer inte leder till åtgärder. Psykologerna kunde ha en upplevelse av att vara ångestbärare i skolans system.

Dessa omotiverade insatser kan förstås utifrån begreppet illegitima uppgifter, det vill säga uppgifter som går emot normer om vad en anställd kan förväntas utföra (Semmer et al, 2007). Tidigare forskning har visat att utförande av illegitima uppgifter är ett hot mot den professionella identiteten och har samband med arbetsrelaterad stress (Semmer et al., 2015). Psykologernas erfarenheter av insatser som inte genererat psykologisk insikt skulle kunna betraktas som en potentiell stress som utmanar deras välmående.

Orsaker till att insatser inte genererar psykologisk insikt kan utifrån resultatet tillskrivas både psykologiska processer och strukturella faktorer: psykologiska mekanismer leder till en drivkraft att låta någon annan ta hand om ett problem som skapar ångest och begränsningar i skolans resurser förhindrar högkvalitativt skolpsykologiskt arbete. Detta handlar dels om slöseri med de psykologresurser som man har och dels om faktiska strukturella begränsningar i skolans resurser. Diskrepansen mellan skolpsykologens intentioner och hur det faktiska arbetet utförs kan betraktas som ett uttryck för kognitiv dissonans (Forsyth, 2013). Denna dissonans kan vara en stressfaktor (Leander & Nellde, 2014) och alltså stresskapande för psykologen själv, kollegor, annan skolpersonal, föräldrar och elever. Potentiellt skulle denna bristande koherens också kunna leda till en ökad drivkraft att förändra skolans strukturer.

Att själv styra över sin yrkesroll är viktigt för att kompetensen ska tillvaratas

Psykologerna gav många exempel på processer som berör värdet av att själv styra sin yrkesroll. Professionell frihet är en väl etablerad faktor inom arbetsmiljöforskning för att beskriva en arbetssituation (se exempelvis Rubenowitz, 2004).

Att erkänna människans komplexitet. En strävan mot att betrakta människan som en komplex varelse som kräver förståelse utifrån sitt givna sammanhang torde vara en självklarhet för personal inom människovårdande yrken. En hypotetisk anledning till att psykologerna i uppsatsens resultat ändå särskilt lyfte fram sin förmåga och värdet av att anta ett flexibelt förhållningssätt är att dessa utgångspunkter inte alls är självklarheter i praktiken. I en tidigare studie har det identifierats en rädsla för att individuella utredningar ska användas för frekvent och oreflektat (Hylander, 2011c). Finns det i elevhälsan ett rådande klimat som söker förenkla svar på komplexa problem? Möjligen borde elevhälsans problematiserande och kritiska perspektiv utvecklas.

Psykologens nya roll i elevhälsan. I resultatet identifierades processer som gestaltar hur psykologerna kan uppleva en begränsad legitimitet i elevhälsan. Psykologerna kunde ha en upplevelse av att den lagstadgade legitimiteten (SFS, 2010:800) var en framgång men att mycket arbete kvarstår för att en övergripande legitimitet i skolan ska uppnås. Om man antar att den nya skollagens direktiv krävt att skolor behövt göra större eller mindre förändringar av elevhälsan kan en potentiell förklaring till mitt resultat om psykologers upplevda legitimitet tillskrivas yrkesrollers förändringsprocesser. Har psykologer en oklar roll (Lennéer-Axelsson & Thylefors, 2005) i elevhälsan som beror på omvärdering av eller formering av helt ny resurs i elevhälsan? Tidigare forskning har visat att en otydlig yrkesroll försvårar det praktiska arbetet (Forsyth, 2013; Wheelan, 2010) och kan kopplas till stress och hälsorisker (Karasek & Theorell, 1990).

Organisatoriska förutsättningar som begränsar egenkontroll. I resultatet identifierades vidare processer som gestaltar hur organisatoriska förutsättningar kan begränsa psykologernas möjligheter att styra över sin yrkesroll: organisatoriska krav som kräver psykologen på individuella utredningar och psykologtjänstens begränsade omfång som ger psykologen lite tidsutrymme i skolan. Att psykologen ofta har en minimal tjänst och att detta är att betrakta som ett hinder har även identifierats i annan forskning (Hylander, 2011c). Förhållanden som identifierats i resultatet pekar på att skolpsykologiskt arbete kan medföra höga organisatoriska krav och låg kontroll. Traditionell arbetsmiljöforskning har visat att höga krav i kombination med låg kontroll på en arbetsplats är en prediktor för stressrelaterad ohälsa (Karasek & Theorell, 1990). Krav kan enligt författarnas krav-kontroll-modell operationaliseras i termer av exempelvis arbetsbelastning och tidspress och med kontroll kan avses beslutsutrymme gällande arbetsupplägg. Vidare kan hög kontroll och höga hanterbara krav enligt författarna främja motivation, inlärning och motverka ohälsa.

Att anpassa sin yrkesroll till organisationsform är viktigt för att kompetensen ska tillvaratas

Olika yrkesroller i olika organisationsformer. Organisationsform har tidigare beskrivits påverka vilken funktion skolpsykologen kan ha i elevhälsan (Pålhagen, 1987; Schad, 2014a). I uppsatsens resultat identifierades processer som gestaltar psykologens anpassning av sin yrkesroll till rådande organisationsform. Psykologerna upplevde att olika organiseringar aktualiserar frågor om närhet kontra distans till skolan. En psykolog som är anställd av och placerad på en skola behöver arbeta med ökad distans till annan skolpersonal men kan också dra nytta av närheten till skolans vardagsmiljö. En psykolog som är centralt placerad kan lättare anta ett utanförperspektiv men kan behöva arbeta med ökad närhet till skolan. Tidigare forskning har visat på liknande skillnader mellan en lokal skolpsykolog som medarbetare till annan skolpersonal (Guvå, 2001) och en central skolpsykolog som konsult till annan skolpersonal (Servais, 2001).

Enligt Backlund (2007) har centrala organisationsformer för elevhälsan kommit att bli allt vanligare och Backlund (2014) menar att "ett sådant mönster i hur elevhälsoarbete organiseras kan betraktas som ett uttryck för hur föreställningar om det bästa sättet att organisera elevhälsoarbete, avspeglas i skolornas formella organisationer" (s. 24). Jag kan utifrån resultatet inte utläsa en tydlig prioritering mellan en lokal respektive central organisering. Organisationsform verkar innebära både

fördelar och nackdelar som inte enkelt kan värderas mot varandra. En av studiens deltagare hade en konsultroll i elevhälsan (informant 6) och kunde se tydliga fördelar med detta. En annan deltagare som var placerad på en skola (informant 2) kunde se fördelar med att exempelvis ha större vardaglig kontakt med elever, pedagoger och rektorer.

Att ledningen har psykologisk kunskap är viktigt för att kompetensen ska tillvaratas

Höga krav på elevhälsans ledning. I resultatet identifierades processer som gestaltar ledningens betydelse för tillvaratagande av psykologisk kompetens i elevhälsan. Psykologerna beskrev att ledningen behöver ha psykologisk kunskap för att kompetensen ska tillvaratas på ett bra sätt. En chef utan psykologisk kunskap kan styra det skolpsykologiska arbetet mot omotiverade insatser. I materialet identifierades processer som gestaltar att psykologen upplever fördelar med att ha en chef med psykologisk kompetens, psykologisk kunskap behöver då vanligen inte förklaras eller försvaras. Med en rektor som chef (som vanligen inte besitter psykologisk kompetens) kan större krav ställas på psykologen att förmedla psykologisk kunskap. I materialet beskrevs dessa större krav som belastande men också motiverande.

Även tidigare studier har poängterat ledningens betydelse för elevhälsan. Backlund (2007) har beskrivit elevhälsoarbetets ledarskap som otydligt och en studie av Hylander (2011c) visar att rektorer själva upplever att det är svårt att leda ett arbete då man inte besitter aktuell professionell kompetens. Betydelsen av att ledning är kompetent inom medarbetarens specifika arbetsområde har också identifieras i forskning om human service organisationer. Enligt Thylefors (2007) är en generalist utan specifik yrkeskunskap som chef i human service organisationer försvårande, ”den främmande bakgrunden underlättar inte, men den kan i bästa fall kompenseras” (s 242).

Att ingå i ett välfungerade elevhälsoteam är viktigt för att kompetensen ska tillvaratas

Teamutveckling – en förutsättning för ett kvalitativt elevhälsoarbete. I resultatet lyfte psykologerna fram värdet av teamutveckling vilket också är motiverat utifrån tidigare forskning om funktion i grupper (Forsyth, 2013). I resultatet beskrevs vad teamutveckling konkret kan innebära. Psykologerna lyfte fram värdet av att jobba för att elevhälsoteamet har en förståelse och respekt för varandras kompetenser, att man vet vad som kan förväntas av respektive yrkeskategori. Vidare tydliggjordes vikten av att man har gemensamma uppfattningar om hur att bedriva elevhälsoarbetet och att man har gemensamma definitioner av begrepp som tillämpas i praktiken. Slutligen poängterades betydelsen av att man har en fungerande samverkan och att man drar nytta av varandras kompetenser.

Psykologernas beskrivningar skulle kunna förstås utifrån gruppsykologiska faktorer såsom fungerande yrkesroller, välformulerade gemensamma mål samt samarbete och delat ansvar. Dessa faktorer är enligt tidigare forskning väl etablerade förutsättningar för en välfungerande arbetsgrupp (Lennér Axelsson & Thylefors, 2007) och effektiva team (Wheelan, 2010). Hylander (2011b) rekommenderar också

teamutvecklande arbete vad det gäller elevhälsans uppdrag och de olika yrkeskategoriernas uppdrag.

Professionell konkurrens som hämmare. Utifrån resultatet tydliggörs att det inte är givet att elevhälsoteamen är välfungerande. En potentiell konsekvens av professionell konkurrens är ineffektivt elevhälsoarbete: att prioritera sin egen yrkeskategoris stolthet framför elevhälsans primära mål att främja elevers utveckling och hälsa.

I en studie som undersöker elevhälsans olika yrkeskategoriers föreställningar om deras uppdrag i elevhälsan har det tydliggjorts att flertalet yrkeskategorier uppfattar sig ha en helhetsyn över arbetet (Hylander, 2011c). Jag kopplar detta till mitt resultat angående psykologernas upplevelse av yrkesmässig konkurrens inom elevhälsoteamen. Psykologerna beskrev att det inom elevhälsoteamen finns en vilja att försvara och många gånger framhäva sin kompetens framför andras. Psykologerna kunde ha en upplevelse av konkurrens mellan sin egen profession och andra yrkeskategorier när dessa gör anspråk på typiskt skolpsykologiska arbetsuppgifter.

Enligt Brante (2009) är begreppet jurisdiktion särskilt tillämpligt för att begripliggöra professionell konkurrens. Enligt Abbott (1988) avses med jurisdiktion en professions strävan mot att ha ensamrätt över ett specifikt arbetsområde och konkurrens mellan yrkesutövare kan uppstå i och med denna strävan.

Praktiska implikationer och rekommendationer

Uppsatsens resultat pekar mot vissa praktiska implikationer:

- Skolpsykologiskt arbete bör i större utsträckning implementeras på individ-, grupp- och organisationsnivå.
- Insatser som inte genererar psykologisk insikt kan bero på ångestreducerande psykologiska processer och faktiska strukturella begränsningar vilka kan resultera i stresskapande konsekvenser.
- I ärenden behöver anpassning till människans unika behov prioriteras framför rigida förhållningssätt till flödesscheman.
- Psykologen har en förändrad roll i elevhälsan som behöver tid för att etableras.
- Skolpsykologen är expert på sin egen kompetens; professionell kontroll och inflytande över elevhälsoarbetets utformning bör eftersträvas.
- Olika organisationsformer har både sina möjligheter och begränsningar, den ”bästa” organiseringen för skolpsykologen identifieras svårligen. Olika organisationsformer kräver dock att psykologen balanserar olika yrkesroller.
- Stora krav bör ställas på kompetent ledning.
- Teamutveckling i elevhälsan behöver prioriteras.
- Professionell konkurrens kan hämma elevhälsoarbetet.

Utifrån resultaten i studien vill jag formulera denna övergripande rekommendation: att psykologen som resurs i skolan prioriteras och för en välfungerande elevhälsa krävs kontinuerligt utvecklingsarbete på olika nivåer – hos psykologen själv, i elevhälsoteamet och som en aktiv och delaktig medarbetare i hela skolan.

Metoddiskussion

Skolväsendet är komplext och föränderligt. Denna studie har begränsat omfång. Resultaten kan därför betraktas som en ögonblicksbild och bör förstås i relation till rådande samhällsklimat.

En utgångspunkt för uppsatsen har varit ett teoretiskt begrepp som inte har en enhetlig definition: kompetens. I syfte att öka uppsatsens validitet har jag tydliggjort min utgångspunkt vad det gäller begreppsdefinition utifrån litteratur inom området. Vidare har ett urval av informanternas egenformulerade definitioner av begreppet kompetens presenterats och jag kan utifrån mitt resultat identifiera likheter mellan min och informanternas definitioner. Val av teoretiskt begrepp för att undersöka mitt valda problemområde kan ändå vidare problematiseras. Samtal om kompetensbegreppet och specifikt skolpsykologisk kompetens har stor spridning i det offentliga rummet och kan vara förenat med attityder inom olika diskurser. Användningen av CIT som metod torde därmed kunna motiveras än tydligare; genom att informanterna har förmedlat egna erfarenheter utifrån konkreta situationer försöker jag hantera det potentiella problemet att resultatet förmedlar etablerade diskurser, åsikter om skolpsykologisk kompetens i allmänhet. En kritik som riktats mot CIT som metod är dess stora tilltro till minnets kapacitet, konkreta situationer som återges är en spegling av en persons minne och inte egentligt verkliga situationer (Care, 1996, refererad till i Sharoff, 2008). I mitt resultat återges situationer som ligger relativt nära i tiden och detta skulle kunna betraktas som en kompensation för denna kritik om CIT.

Antal intervjuer i min uppsats är förhållandevis få och studiens resultat kan därmed inte betraktas som kvalitativt representativt. Mitt urval innefattas av breda inklusionskriterier då jag ville lyfta fram skolpsykologers upplevelse utifrån många perspektiv. En mer avgränsad grupp informanter hade dock möjliggjort en mer djupgående analys och mer förankrade slutsatser.

Framtida forskning

Förslag på inriktningar för framtida forskning om elevhälsan i allmänhet och specifikt för skolpsykologens funktion är att:

- Vidare studera skolpsykologers psykosociala arbetsmiljö.
- Vidare undersöka olika organisationsformers möjligheter och begränsningar.
- Studera pedagogers, föräldrars och elevers upplevelser av skolpsykologens funktion i elevhälsan.
- Undersöka kuratorers, läkares, sjuksköterskors, specialpedagogers och rektorers upplevelser av skolpsykologens funktion elevhälsan.
- Studera kuratorers, läkares, sjuksköterskors, specialpedagogers och rektorers upplevelser av tillvaratagande av den egna kompetensen i elevhälsan.

Sammanfattade slutsatser

Skolpsykologerna beskrev varierade omständigheter som är viktiga för tillvaratagande av kompetens i elevhälsan. Psykologernas upplevelser bekräftar etablerade socialpsykologiska teorier men är också att betrakta som ny kunskap i förståelsen om hur elevhälsan bör utformas för att främja en god arbetsmiljö och i förlängningen elevers utveckling och hälsa.

Resultatet visade att 1) insats som genererar psykologisk insikt hos mottagaren, 2) kontroll över yrkesroll, 3) anpassning till given organisationsform, 4) ledning som har psykologisk kunskap och 5) välfungerande elevhälsoteam är viktiga omständigheter för att psykologisk kompetens ska tillvaratas. Skolpsykologer har relativt nyligen fått särskilt lagstadagat stöd för sin kompetens i skollagen. Uppsatsens resultat är i detta sammanhang viktiga och kan ha praktiska implikationer när det gäller skolpsykologers utveckling i elevhälsan.

Referenser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan: resurser, organisering och praktik*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet: Institutionen för socialt arbete, Stockholm. Hämtad från <http://su.diva-portal.org>
- Backlund, Å. (2014). Mot en samlad elevhälsa. I E. Schad (red.), *Psykolog i skolan*. (ss. 19-34). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2006). *Skolan i ett institutionsperspektiv* [Elektronisk version]. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I M. Lindh (red.), *Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte* (ss. 15-34). (Vetenskap för profession 2009:8). Borås: Högskolan i Borås. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2320/1819>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, 475-497. doi: 10.1177/1468794105056924
- Delamare, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource International*, 8, 27-46. doi:10.1080/1367886042000338227
- Ellström, P-E., & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9, 5-20. doi: 10.1007/BF03025821
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287, 226-235. doi:10.1001/jama.287.2.226
- Farell, P. T., Jimerson, S. R., & Oakland, T. D. (2007). School Psychology Internationally: A Synthesis of Findings [Elektronisk resurs]. I S. R. Jimerson (red.), *Handbook of International School Psychology* (ss. 501-510). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org.ezp.sub.su.se/10.4135/9781412976138>

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358. doi:10.1037/h0061470
- Forsyth, D.R. (2013). *Group dynamics* (6:e upplagan) Belmont, California: Wadsworth.
- France, C. R., Masters, K. S., Belar, C. D., Kerns, R. D., Klonoff, E. A., Larkin, K. T., & Thorn, B. E. (2008). Application of the competency model to clinical health psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 573-580. doi: 10.1037/0735-7028.39.6.573
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Gustafsson, J-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T., & Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Stockholm: Health Committee, Royal Swedish Academy of Sciences. Hämtad från <http://www.kva.se>
- Guvå, G. (2001). *Skolpsykologers rolltagande: överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet: Filosofiska fakulteten, Linköping.
- Guvå, G. (2009). *Professionellas föreställningar om elevhälsan retorik och praktik*. FOG-rapport, 65. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://www.cefam.se>
- Guvå, G. (2010). *Och de tre skola bli ett. Om elevhälsans tre spår*. FOG-rapport, 67. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://www.cefam.se>
- Hammerberg, L. (2001). *En sund själ i en sund kropp: Hälsopolitik i Stockholms folkskolor 1880-1930*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Stockholm.
- Hjørne, E., & Säljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Education Research*, 63, 5-14. doi: 10.1016/j.ijer.2012.09.005
- Hylander, I. (2011a). *Föreställningar om elevhälsa. Svensk sammanfattning: föreställningar om elevhälsa*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://www.cefam.se>
- Hylander, I. (2011b). *Samverkan – professionellas föreställningar på elevhälsoarenan*. FOG-rapport, 69. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://www.cefam.se>
- Hylander, I. (2011c). *Elevhälsans professioner: egna och andras föreställningar*. FOG-rapport, 70. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://www.cefam.se>
- Hylander, I., & Ahlstrand, E. (2013). *Föreställningar om elevhälsans ledning och organisering*. FOG-rapport, 73. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org>
- Illeris, K. (2013). *Kompetens: [vad, varför, hur]*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M., & Pierre, J. (2012). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.
- Kerns, R. D., Berry, S., Frantsve, L. M. E., & Linton, J. C. (2009). Life-long

- competency development in clinical health psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, 212-217. doi: 10.1037/a0016753
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Leander, J., & Nellde, I. *Mötet mellan ansvar och begränsningar – etisk stress hos primärvårdspsykologer*. Opublicerat psykologexamensarbete, Göteborgs universitet. Psykologiska institutionen: Göteborg.
- Lennéer-Axelsson, B., & Thylefors, I. (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. (4:e upplagan). Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, O., & Rantatalo, O. (2015). Competence in professional practice: A practice theory analysis of police and doctors. *Human Relations*, 68, 561-582. doi: 10.1177/0018726714532666
- Prop. 2001/02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*. Hämtad från <http://www.regeringen.se>
- Pålhagen, L. (1987) *Skolpsykologen- medarbetare eller konsult*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Rask, L., Svensson, G., Wennbo, U., Kjellerås, P., Andersson, A., & Grundberg, K. (1986). *En skola för alla: Att arbeta förebyggande och stödjande. elevvårdspersonalens roll: Samverkan inom elevvården: En handbok*. Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 347-354. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.347
- Rubenowitz, S. (2004). *Organisationspsykologi och ledarskap* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (red:er) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Schad, E. (2014a). Skolpsykologers professionsutveckling. I E. Schad (red.), *Psykolog i skolan* (ss. 35-54). Lund: Studentlitteratur.
- Schad, E. (2014b). The Preparation of School Psychologists and Specialists in Educational Psychology in Sweden. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2:3, 191-197. doi: 10.1080/21683603.2014.934632
- Semmer, N.K., Jacobshagen, N., Meier, L.L., & Elfering, A. (2007). Occupational Stress Research: The "Stress-as-Offense-to-Self" Perspective. *Occupational Health Psychology*, 2, 43-60.
- Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., Elfering, A., Beehr, T. A., Kälin, W., & Tschan, F. (2015). Illegitimate tasks as a source of work stress. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 29, 32-56. doi: 10.1080/02678373.2014.1003996
- Servais, S. (2001). *Psykologen som utvecklare av skolorganisationen: redskap för urval eller jämlikhet?*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet: Psykologiska institutionen, Stockholm.
- SFS (2010:659). *Patientsäkerhetslag*. Stockholm: Socialdepartementet. Hämtad från <http://www.riksdagen.se>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <http://www.riksdagen.se>
- Sharoff, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing*, 13, 301-309. doi: 10.1177/1744987107081248

- SKL (2013). *Personalstatistik i kommunala grund- och gymnasieskolor* (Excel-dokument). Hämtad från <http://www.psynk.se> 2015-05-05
- Skolinspektionen (2011). *Elevhälsa. Sammanställning av rektorernas samtliga svar uppdelade på fristående och kommunala huvudmän*. Hämtad från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/flygande-inspektioner/2011/elevhalsa/elevhalsa-resultat.pdf>
- Skolöverstyrelsen (1977). *Skolpsykologisk verksamhet. Mål- och innehållsanalys för framtagande av program för skolpsykologverksamheten*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolverket (2010:352). *Rustad att möta framiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap. Resultaten i konzentrat*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se>
- Socialstyrelsen (2013-5-43). *Psykisk ohälsa bland unga: underlagsrapport till Barns och ungas hälsa, vård och omsorg 2013*. Stockholm: Socialstyrelsen. Hämtad från <http://www.socialstyrelsen.se>
- Socialstyrelsen (2014). *Vägledning för elevhälsan* (2:a upplagan). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Statens folkhälsoinstitut (2011:27). *Svenska skolbarns hälsovanor 2009/10. Grundrapport*. Östersund: Folkhälsoinstitutet. Hämtad från <http://www.folkhalsomyndigheten.se/>
- Sveriges psykologförbund (1998). *Yrkesetiska principer för psykologer i Norden antagna av Sveriges psykologförbunds kongress 1998*. Stockholm: Sveriges psykologförbund.
- Sveriges psykologförbund (2011). *Tillgång till skolpsykolog? – en kartläggning av landets kommuner 2011*. Hämtad från <http://www.psykologforbundet.se>
- Sveriges psykologförbund (årtalet saknas). *Psykologer i förskola och skola* (broschyr). Hämtad från <http://www.psykologforbundet.se> 2015-05-05
- Thylefors, I. (2007). *Ledarskap i human service-organisationer*. Stockholm: Natur och kultur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://www.codex.vr.se>
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://www.vr.se>
- Wheelan, S.A. (2010). *Creating effective teams: a guide for members and leaders* (3: upplagan). Thousand Oakes, California: SAGE.
- Wiking, B. (1973). *När nu skolan ändå finns: En psykologs syn på skolan som samhälle och arbetsplats*. Stockholm: Prisma.
- Woosley, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20, 242-254. Hämtad från <http://search.proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/617381024?accountid=11162>