

Hur kan psykologen i skolan flytta tyngdpunkten i arbetet från enskilda elever till skolan som helhet?¹

Teoretiska antaganden

I denna uppsats betraktas en organisation (t ex en skola) som ett system av formella och informella roller i ett nätverk av relationer där den struktur som rollerna och deras inbördes relationer utgör ständigt återskapas i en process (samtidigt är varje situation, t ex en arbetsplatsträff på en skola, både igenkännlig för alla samtidigt som ingen kunde förutse exakt vad som skulle hända). Detta innebär dels att en förändring i en del av systemet (t ex rektorns rolltagande) kan ge återverkningar i övriga delar av systemet. Samtidigt kan övriga delar av systemet ha en starkt konserverande effekt på en del av systemet som försöker ändra sig (t ex psykologen i skolan²) (Burke 2011).

Processer antas till stor del vara omedvetna. Det omedvetna syftar på ”det nya omedvetna” (Eisold 2009) som är något mer och delvis annat än det som Freud avsåg. Det handlar om en del av det som sker i och mellan människor och grupper och som är dolt för oss men som hjälper oss att *anpassa oss till omvärlden* med en hastighet och på ett sätt som det medvetna inte har kapacitet till. Samtidigt finns det risker med det omedvetna som blir speciellt påtagliga om vår egen eller vår grupp³ *självkänsla* är riskerad. I dessa fall kan det omedvetna censurera information, skuldbelägga andra eller göra något annat för att upprätthålla den egna självkänslan (Eisold 2009). Vi har nytta av att på ett medvetet plan förhålla oss nyfiket till det omedvetnas rikedom på ledtrådar till vad som kan vara en väsentlig detalj av något som är angeläget för oss i vårt rolltagande. Vi har också nytta av att på ett medvetet plan försöka få syn på och förhålla oss kritiskt till omedvetna antaganden som vi gör om de vi möter och om oss själva och om vårt rolltagande. Detta gäller speciellt om vi misstänker att vår självkänsla riskerar att skadas eller har skadats. Det är då t ex lätt hänt att man idealiserar den egna rollen, som man ofta har mycket kunskap om, och nedvärderar angränsande roller (Long 2002). Risken för detta ökar om man stöter på svårigheter i samarbetet där man t ex upplever att den andre försöker tvinga in en eller hålla kvar en i en roll som man inte önskar, t ex i rollen som någon som *enbart* utreder och testar barn, och som därför kan skada ens självkänsla på ett omedvetet plan. Risken ökar då för att man då inte lyckas förhålla sig lagom empatisk till den andre och att man istället håller honom/henne ifrån sig med minskad möjlighet att förstå vad det är som motiverar den andres beteende och därigenom också minskade möjligheter att förändra sitt eget rolltagande i förhållande till den andre.

¹ Denna fråga skrev jag om i ansökan till en kurs i avancerad organisationspsykologi, som jag precis avslutat och som utgör de sex kurserna i specialistutbildningen. Det är därför inspirerande att nu få ta mig an den. Frågan är även aktuell för mig i mitt arbete eftersom jag vid årsskiftet bytte geografiskt område inom vilket jag ansvarar för kontakten med rektorerna, vilket möjliggör ett annat rolltagande och att från början ha ett mer strategiskt (och inte bara operativt) tänkande kring mitt rolltagande.

² Ofta kallad skolpsykologen men eftersom detta begrepp riskerar att föra tankarna fel används här istället psykolog i skolan.

³ Med en grupp^s självkänsla menas helheten av till stor del omedvetna föreställningar om olika aspekter av självbilden som delas av många i gruppen och som kan vara tydliga överdrifter, t ex att gruppens arbete är meningslöst (självaktning), att man inte kan något (självförtroende) eller att man inte kan lita på omvärlden (tillit). De tre självbildsaspekterna utgår från Honneths (2003) antagande om människans tre psykologiska behov av erkännande.

När man får/tar en roll som man önskar förändra så kan det ske i tre steg som görs gång på gång i en spiralliknande process (Larsson 2009):

- Vad den givna rollen är och innebär (finding role)
- Utforska erfarenhet av att inta rollen (taking role)
- Möjligheter av att förändra rollen (making role)

Bakgrund och syfte

Skolverket anger att målet för elevhälsan i skolan är att ”skapa en så positiv lärandesituation som möjligt för alla elever” (skolverket) och i skollagen står att elevhälsoarbetet ska vara ”främst förebyggande och hälsofrämjande” (skollagen 2011). Psykologer i skolan (hädanefter kallade psykologer) ingår idag ofta i en centralt organiserad elevhälsa medan det på skolorna ofta finns lokala ”elevhälsor”. Dessa kallas ofta för elevhälsoteam även om det många gånger är tveksamt om de uppfyller kriterierna för ett team utan snarare är att betrakta som regelbundet återkommande *möten* där vissa yrkeskategorier ingår.

Psykologer i Sverige bedriver idag ofta en individriktad praktik som dessutom ofta handlar om att utreda och remittera barn utifrån ett patogent synsätt (Guvå 2009). Det finns samtidigt en önskan hos psykologerna att flytta tyngpunkten i arbetet (i) från enskilda elever till organisationen (Hylander 2011) och (ii) från ett patogent synsätt till ett salutogent⁴ (Guvå 2009). Ett eget intryck är att rektorer och deras rådgivare, såsom skolverket, idag verkar stå lite handfallna i arbetet med att leda det förändringsarbete som behövs för att elevhälsoarbetet ska bli i huvudsak förebyggande och hälsofrämjande. Rektorer verkar ha en begränsad kunskap om hur man bedriver förändringsarbete och även ha en syn på organisationen som något mekaniskt (snarare än något organiskt). Detta visar sig bland annat genom att det mest populära sättet att bedriva förändringsarbete på just nu i den kommun där jag arbetar verkar vara att studera och försöka kopiera lyckade exempel.

Trots psykologers egen önskan om att flytta tyngdpunkten i arbetet och ett yttre krav från skollagen som stödjer en sådan önskan så märks ingen förändring i praktiken (Guvå 2009). En viktig fråga är hur man kan förstå detta? Det är även relevant att fundera på vilka organisatoriska och hälsofrämjande uppgifter som, om en förändring kom till stånd, skulle kunna vara adekvata och ändamålsenliga för psykologer? Denna fråga är relevant eftersom det bara är om arbetets syfte kan uppnås i högre utsträckning som en utvidgning av rollen är befogad och om utvidgningen innebär lagom abstrakta uppgifter (Abbott 1988). Det räcker inte med att det är en önskan från professionen eller att det är en lag. Vidare kan man behöva ha en idé om vilka olika roller som psykologens organisation kan behöva utveckla för att hamna rätt i förhållande till skolans organisation? Även frågan om vilket organisatoriskt stöd och vilken utmaning de olika psykologrollinnehavarna kan behöva för att komma till sin rätt antas vara adekvat? En relevant professionsfråga är vilka kunskaper och färdigheter som är lämpliga i de olika psykologrollerna? Och sist men inte minst kommer frågan om vilken strategi som psykologer kan behöva för att erhålla jurisdiktion för dessa utvidgade uppgifter (Abbott 1988)? Detta är några av de frågor som denna uppsats försöker besvara eller åtminstone adressera.

⁴ Salutogent och hälsofrämjande används här som synonyma begrepp.

En ledig jurisdiktion

Att bistå rektorn i hans/hennes arbete med att leda skolans elevhälsoarbete så att det blir i huvudsak förebyggande och hälsofrämjande verkar vara en uppgift som ingen idag har (mer än möjligtvis en och annan extern organisationskonsult). Jurisdiktionen⁵ är med andra ord ledig och psykologerna skulle tydligen gärna önska den. Denna uppsats handlar om hur psykologer som ett första delmål i relation till enskilda rektorer kan skaffa sig denna jurisdiktion på den enskilda arbetsplatsen. En parallell väg för att även erhålla en mer allmänt erkänd jurisdiktion kan vara att en grupp psykologer tillsammans med en handledare utforska erfarenheter av att ha intagit rollen (taking role) och att de tillsammans skapar en professionell erfarenhets- och kunskapsbank kring att ha intagit rollen, som andra psykologer sedan kan lära sig av när de ska följa efter. Psykologerna kan därefter undersöka möjligheter av att förändra rollen (making role). Det kan då vara viktigt att medlemmarna i handledningsgruppen utmanar varandra i detta arbete så att man får hjälp att hålla fast vid sitt ansvar och inte reducerar det när man stöter på motstånd hos både den man möter och hos sig själv. Det är i detta förändrade rolltagande som både ens egna och den egna organisationens och skolans omedvetna sociala motstånd kan bli synliggjorda i bland annat psykologens erfarenheter när han/hon på nytt intagit den nu något förändrade rollen. Erfarenheterna är till stor del omedvetna och det krävs en speciell sorts associativ uppmärksamhet för att man ska bli varse dem (Eisold 2009) och sannolikt behövs även organisatoriska ramar som stödjer kärninnehållet i detta utforskande arbete på ett tillräckligt bra sätt (Boalt Boëthius & Ögren 2012). Att återge den del av dessa erfarenheter som man tror handlar om skolan i bearbetad form till rektorn tros kunna vara värdefullt för rektorn i hans/hennes ledarskap för att kunna planera och leda skolans förändringsarbete⁶. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att om psykologens något annorlunda rolltagande utmanar skolan för mycket så kan det leda till att skolan omedvetet försöker skada psykologens självkänsla, som i sin tur kan göra att psykologen börjar censurera för att upprätthålla sin självkänsla. I detta fall finns det risk för att psykologen har svårt att vara nyttig för skolan eller till och med kan riskera att vara skadlig om han/hon inte har tillgång till de organisatoriska ramar som kan stödja kärninnehållet i detta för självkänslan känsliga utforskningsarbete som lätt kan upplevas som kränkande för psykologen. I detta fall är det viktigt att han/hon får möjlighet att få syn på de omedvetna skeendena och även möjlighet att reparera sin självkänsla via erkännande (Honneth 2003) i handledningsgruppen eller motsvarande. I utforskandet är det viktigt att även vara observant på att det som skolan gör med psykologen kan vara ett sätt för skolan att berätta för psykologen om de erfarenheter som skolans rollinnehavare har. Den allmänna utgångspunkten för rolltagandet är alltid att först låta sig påverkas innan man kan tillåta sig att försöka påverka. I allt arbete med andra tänker psykologen i analogi med föräldrarnas roll i förhållande till sitt barn där han/hon först visar barnet, sedan gör det tillsammans med barnet och slutligen står bredvid och beundrar barnet när barnet gör det själv

Innan kontaktpsychologen kan ta sin roll på det sätt som beskrivits ovan bör han/hon ta sin roll likt en aktionsforskare så att rolltagandet inte blir för annorlunda. I denna roll ger kontaktpsychologen tillbaka till rektorn i rollen som strateg vilka uppdrag som skolan

⁵ Med jurisdiktion menas en professions rätt att arbeta med en viss uppgift (Abbott 1988)

⁶ Detta förutsätter att man har en överenskommelse med rektorn som innebär att han/hon förväntar sig en sådan återkoppling.

ansökt om bistånd med, vad uppdragsformuleringarna varit, hur arbetet lagts upp, hur arbetet gått, om det funnits något gemensamt tema i uppdragen etcetera. Denna rapportering är betydligt mer fokuserad på observerbara saker och betydligt mindre spekulativ än det som beskrivits ovan. Syftet med åiterrapporteringen är dels att tillsammans med rektorn fundera på vad erfarenheterna under gångna läsåret innebär för skolan inför det kommande läsåret och vad det i sin tur innebär för psykologen. Annorlunda uttryckt kan man säga att kontaktpsychologen söker mandat för ett övergripande uppdrag som uppdragsansvarig och genomförare ska ha med sig i bakhuvudet eller kanske något ännu mer konkret, som t ex att det ska alltid finnas en tydlig uppdragsformulering innan genomföraren påbörjar arbetet i ett uppdrag. När kontaktpsychologrollen etablerats kan han/hon ytterligare utvidga rollen genom att få mandatet att undersöka och åiterrapportera sina mer, vid en första anblick, dolda erfarenheter i enlighet med det som beskrivits ovan. Det handlar allmänt om att hela tiden undersöka möjligheterna att successivt utvidga rollen (jurisdiktionen) och därefter (åter)ta den något annorlunda jämfört med tidigare och när man gjort det undersöka vilka erfarenheter man gjorde, som sedan åiterrapporteras till rektorn då man tillsammans undersöker möjligheterna att (åter)ta rollen något annorlunda och så vidare. Psykologen kan i detta även vara en modell för rektorn (psykologen visar) som kan undersöka möjligheterna att ta sin roll något annorlunda i förhållande till psykologen (tillsammans med) och naturligtvis även i förhållande till skolan (psykologen står bredvid och beundrar när rektorn gör det själv).

Innan kontaktpsychologen kan ta sin roll likt en aktionsforskare, som beskrevs i förra stycket, behöver psykologen ofta först gå igenom tre faser, som var och en har fokus på en roll: fas I - genomförarrollen, fas II - uppdragsansvarigrollen och slutligen fas III – kontaktpsychologrollen.

Arbetet med att utveckla roller, den egna organisationen och det egna kunnandet för att bättre kunna bistå rektorn görs med hjälp av tre delmål. Det första delmålet innebär att kontaktpsychologrollen är etablerad. Det andra delmålet avslutas med att två roller som arbetar tillsammans gentemot rektorn etableras, en roll som kallas för coach och en annan som kallas för konsult. Det avslutande delmålet är avslutat då rektorns behov av konsulten påtagligt minskat och coachen värdigt kan dra sig tillbaka. Coachens och konsultens uppgifter diskuteras mer utförligt senare i uppsatsen.

För att ta det från början så ligger fokus på följande roller för psykologen i nämnd ordning:

1. Genomförare
2. Uppdragsansvarig
3. Kontaktpsycholog – aktionsforskare
4. Kontaktpsycholog – konsult/coach
5. Konsult och coach
6. Coach

Avgränsningar

Denna uppsats utgår från en organisation, som ser ut som den som undertecknad ingår i, och som tillhör den kommunala förvaltningen i en medelstor svensk kommun. Detta innebär att psykologen är centralt organiserad och fungerar som internkonsult (inte

anställd av rektorn). På skolorna finns ett elevhälsoteam som leds av rektorn och där skolsköterskan, kuratorn, specialpedagog och/eller speciallärare ingår som ordinarie medlemmar. Dessa är anställda av rektorn med undantag för kuratorn och ibland skolsköterskan som normalt arbetar på två skolor och de har en av de två rektorerna som sin chef. Elevhälsoteamet har normalt möte varje vecka. Lärare kan tillfälligt delta i dessa för att presentera ett problem som de vill få belyst, lösa eller lämna över. Psykologen deltar normalt i ett elevhälsoteamsmöte var fjärde vecka. Totalt deltar psykologen i elevhälsoteamsmöten i fem sex olika skolor. Rektorn ingår även i en ledningsgrupp tillsammans med andra rektorer och förskolechefer, som leds av en skolchef. Psykologen arbetar huvudsakligen inom ett geografiskt område som ungefär motsvarar skolchefens och inom detta område genomför psykologen merparten av psykologuppdragen. Totalt finns det fyra skolchefer som rapporterar till en förvaltningschef, som i sin tur rapporterar till en barn- och utbildningsnämnd bestående av lokalpolitiker.

I uppsatsen nämns inget om hur arbetet förankras hos den egna chefen och i den egna organisationen i övrigt. Detta behöver naturligtvis göras. Samtidigt är det så att när man är innovativ och tar initiativ så får man ibland gå på det egna mandatet och sedan gå tillbaka till den egna organisationen och berätta vad man gjort för att först i efterhand kolla om det var okej. Att skriva denna uppsats har dock tydliggjort för mig själv hur min plan ser ut i skrivande stund. Detta innebär att den lättare kan granskas av både mig själv och andra.

En ökad osäkerhet i samhället och i skolan

Detta kapitel syftar till att beskriva hur man kan förstå den underliggande dynamiken i samhället och i skolan som på ett kraftfullt sätt hindrar ett annat rolltagande för psykologen än en individinriktad praktik som oftast handlar om att utreda och remittera barn utifrån ett patogent perspektiv.

I mitten av 90-talet kännetecknades kulturer runt världen av ”likhet och kontinuitet”. Detta skapade en social ”hållande” miljö, som bidrog till medborgarnas självkänsla och gjorde mellanmänniska relationer förutsägbara (Stapley 2006). Sedan mitten på 90-talet har förhållandena ändrats och den sociala miljö som samhället tillhandahåller kännetecknas snarare av en ”dynamisk process” med stora förändringar av ”sällan tidigare skadat slag”. Detta antas leda till att den sociala ”hållande” miljön urholkas och leder till en *försämrad självkänsla* hos medborgarna och därmed *en försämrad förmåga att hantera osäkerhet*. Exakt vad som bidragit till förändringen är svårt att säga eftersom vi fortfarande befinner oss i den. En hypotes är att globaliseringen bidrar starkt med en kraftigt ökad konkurrens, riskkapitalism, finanskriser, stora flyktingströmmar, teknologiska utvecklingar och miljöförstöringar (Stapley 2006). Förväntningarna på olika samhällsliga institutioner att erbjuda ”hållande” av olika slag antas öka i tider av osäkerhet. Finanssektorns funktion att tillhandahålla en känsla av säkerhet har minskat på grund av finanskrisen. Detta antas ytterligare bidra till att trycket på skolan att leva upp till många gånger omedvetna och orealistiska förväntningar.

Hypotesen att förmågan att hantera osäkerhet minskat generellt i samhället påverkar speciellt organisationer med uppgift att hantera mellanmänniska relationer, som t ex skolan. Skolans elever behöver även *hantera osäkerhet i inläringssituationen* där de ibland behöver lämna det gamla och beprövade för att ersätta det med något nytt

(ackommodation). Detta ställer i sin tur krav på lärarens förmåga att hantera osäkerhet eftersom han/hon ska bistå eleven i inlärningsituationen. Om det upplevda kravet överskrider den upplevda förmågan riskerar det att antingen leda till ett kampbeteende där läraren med mest makt i relationen skyller misslyckandet på eleven, som är den med minst makt och till ett flyktbeteende för eleven. Detta kan lätt riskera att bli till onda cirkelar för båda.

När det gäller flyktingströmmar så har Sverige tagit emot relativt sett många flyktingar jämfört med andra länder i västvärlden. Tidigare kom många flyktingar från Eritrea och Somalia och sen kom många från Afghanistan och nu kommer många från Syrien. Hofstede har undersökt vad som kännetecknar olika nationskulturer. Hans hypotes är att kulturer besvarar ett antal frågor, t ex hur individen förhåller sig till kollektivet, hur man förhåller sig till att makt är ojämlikt fördelat och hur man förhåller sig till osäkerhet (Hofstede 2011). Alla kulturer behöver besvara samma frågor men svaren skiljer sig åt. ”Svaren” som kulturerna i Eritrea, Somalia och Afghanistan under historiens gång landat i skiljer sig alla mycket från den svenska⁷ (Hofstede 2011). Att skillnaderna är stora innebär att läraren och flyktingeleven inte blir så förutsägbara för varandra vilket försvårar kommunikationen och *skapar osäkerhet* hos båda.

När det gäller att skapa en känsla av säkerhet är det även viktigt hur väl ett land står sig i internationella jämförelser när det gäller akademiska färdigheter eftersom detta tas som tecken på i vilken utsträckning landet kommer att stå sig i den internationella konkurrensen i framtiden. Detta innebär att hantera *konkurrens* och rivalitet på ett symboliskt plan (Obholzer & Roberts 1994). De fallande placeringarna i PISA-mätningar kan tolkas som att Sverige inte lyckas så bra och riskerar att skada nationens och politikernas självkänsla. Risken finns då att politikerna baserar beslutsfattandet på ett förenklat och kanske till och med censurerande tänkande. Tecken på detta skulle kunna vara att resultatstyrning fått en mer framträdande roll jämfört med den normativa i skolan. I den normativa styrformen styr man bland annat med hjälp av vilka normer, värderingar, kunskaper och färdigheter som den man rekryterar förväntas ha. I den resultatstyrda styr man på ett mer kamporienterat sätt genom att sätta mål för resultatet, t ex 15 % avkastning på insatt kapital eller att 98 % av eleverna ska nå kunskapsmålen (Alvesson & Svenningsson 2007)). Vid resultatstyrning bryr sig den som styr verksamheten (barn- och utbildningsnämnden) inte om hur målet nås. Jag tror att den resultatstyrda styrformen riskerar att bidra till att skolan riskerar att bli mer kamporienterad och påverka alla relationer ner till lärare-elev relationen i ett ”hunden på katten”, ”katten på råttan” mönster. Detta tros ytterligare försvåra för läraren och eleven att hantera osäkerhet i relationen i inlärningsituationen.

De samhälleliga förändringarna sedan mitten på 90-talet som snarare ökar än minskar i takt tros ha lett till ett ökat oreflekterat kamptillstånd i skolan där upplevda svårigheter i mötet mellan läraren och eleven riskerar att skada bådats självkänsla. Läraren, som är den med mer makt i relationen, kan för att upprätthålla den egna självkänslan omedvetet förklara svårigheterna med elevens *bristande* kognitiva förmåga, *bristande* koncentrationsförmåga, *bristande* föräldrastöd etcetera. Det som händer är att läraren reducerar sitt ansvar genom att t ex gå från att äga ansvaret (”jag gör det!”), till att acceptera det (”okej då, jag gör det!”), till att projicera det (”någon annan får göra det!”),

⁷ Syriens nationskultur har Hofstede inte undersökt (Hofstede 2011).

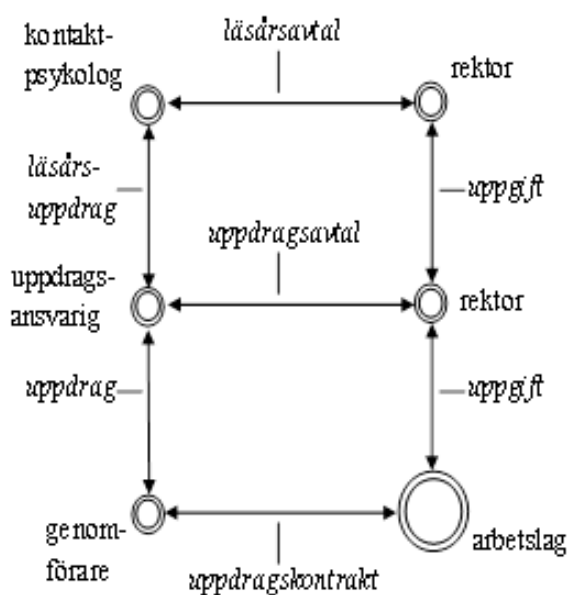
till att slutligen förneka det ("det finns inget som någon kan göra!")⁸. När läraren reducerar sitt ansvar riskerar detta samtidigt att transformeras ansvar till skuld som hamnar på eleven vilket innebär att läraren riskerar att inte leva upp till sina yrkesetiska principer, t ex "alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier." (lärarnas riksförbund).

Den anpassning av miljön i klassrummet som skolan har möjlighet att göra upplevs många gånger som begränsade av skolan. Det som då återstår är för eleverna att anpassa sig, protestera eller skolka. De elever som riskerar att bidra till att lärarens självkänsla skadas kan omedvetet eller medvetet uppfatta lärarens skuldbeläggande. Detta innebär att elevens självkänsla också skadas och eleven anpassar sig då genom att fly från mötet med läraren i inläringssituationen genom att bli ännu stökigare, ännu mindre koncentrerad, ännu mindre fysiskt närvarande etcetera.

Den process som läraren och eleven hamnar i riskerar att förstärka varandra i två onda cirklar som hakar tag i varandra likt två kugghjul⁹.

Utveckling av skolan som en följd av psykologens rolltagande

I Figur 1 redovisas den organisation som psykologen långsiktig eftersträvar att bygga upp (den egna organisationen och länkarna mellan den egna organisationen och skolans) respektive bidra till (skolans). Uppbyggnaden sker nerifrån och upp på ett sätt som överskådligt kommer att redogöras för nedan.

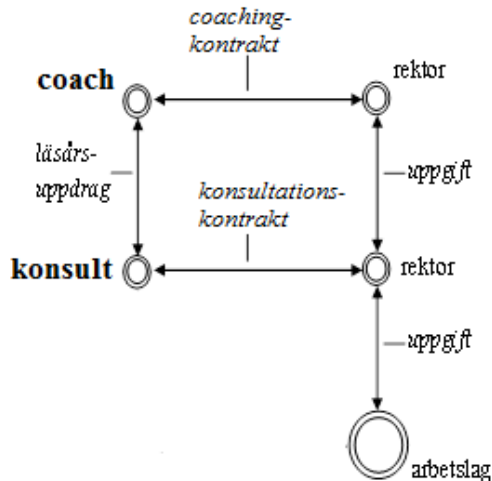


Figur 1. Roller och länkar mellan roller mellan psykologens organisation och skolans samt inom psykologens organisation respektive inom skolans¹⁰ (Gustafsson 2001).

⁸ David Armstrong har beskrivit denna stegvisa reducering av ansvarstagandet i förordet till en bok (Hann 2003).

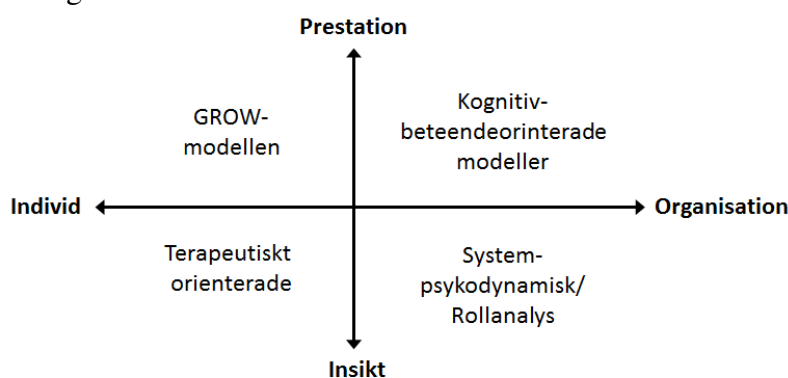
⁹ Naturligtvis förekommer det också att det är barnet/ungdomen som är "problemet" om han/hon inte är i skick att fungera i elevrollen på grund av spelmissbruk (sömnbrist), drogmissbruk, depression etcetera. I dessa fall behövs det åtgärder som inte handlar om pedagogik och det är då adekvat att läraren bidrar till att ansvaret läggs över på någon annan.

Efter det att organisationen med dess roller och länkar är etablerade som redovisas i Figur 1 kan psykologens organisation transformeras till den som redovisas i Figur 2. Observera att den roll som i Figur 1 kallades för kontaktpsykolog i Figur 2 kallas för coach och den roll som i Figur 1 kallades för uppdragsansvarig i Figur 2 kallas för konsult.



Figur 2. Psykologens organisation och skolans organisation med länkar mellan där rektorn som strateg blir bistådd i sitt arbete av en coach och rektorn som operativ chef blir bistådd i sitt arbete av en konsult.

Med coaching menas här den som är inriktad på organisation och insikt, se Figur 3, och kallas för systemisk och psykodynamisk eller rollanalys (nederst till höger i Figur 3). Denna typ av coaching handlar om ett dubbelt lyssnande efter dels individen i organisationen och efter kanske framför allt organisationen i individen, den så kallade "organisation in the mind" (Armstrong). "Det är svårt att se den organisatoriska verkligheten" eftersom den bland annat är komplex, abstrakt och till stor del omedveten (Larsson 2009). Att i dialog med en coach få syn på något av detta kan vara en emancipatorisk och meningsskapande verksamhet som kan hjälpa rektorn i hans/hennes rolltagande.

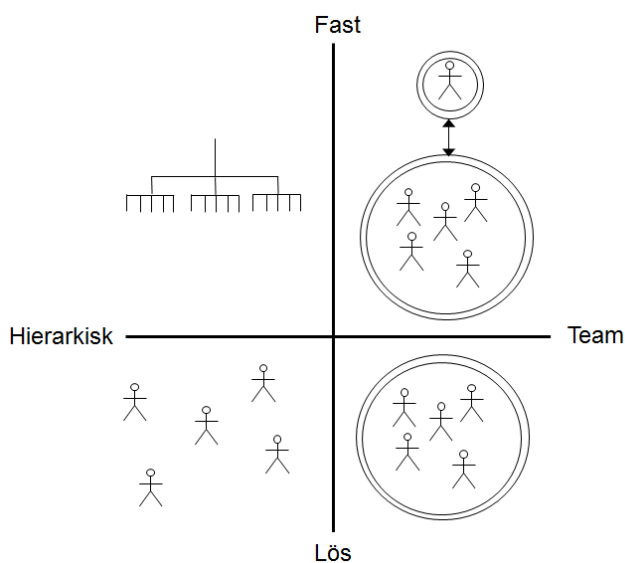


Figur 3. Olika inriktningar på coaching (Larsson 2009)

¹⁰ Den övre uppgiften från den övre rektorsrollen (rektorn som strateg) till undre rektorsrollen (rektorn som operativ chef) avser strategiska uppgifter som sträcker sig över läsåret. Den undre uppgiften från rektorn till arbetslaget syftar till att hjälpa arbetslaget att både ha fokus på uppgiften, som rektorn och arbetslaget kommit överens om, och att hålla fast vid ansvaret genom att arbetet ska återrapporteras till rektorn.

Den som ska bemanna coach-rollen (Figur 2) bör inte vara samma person som varit kontaktpsykolog (Figur 1) eftersom han/hon kan bära på för mycket erfarenheter från skolan för att kunna vara tillräckligt mottaglig för rektorns unika föreställningar om skolan och att vara i skolan. Den psykolog som ska bemanna coach-rollen får istället initialt sin jurisdiktion av kontaktpsykologen, som rektorn vid det laget har ett förtroende för och därför litar på. Den som varit kontaktpsykolog (som är samma person som i huvudsak varit uppdragsansvarig) skulle kunna vara lämplig att bemanna konsultrollen (Figur 2) eftersom han/hon dels känner rektorn och dels känner till skolan och att det därför kan tänkas bli en kort startsträcka vid ett uppdrag. Ett tänkbart problem skulle kunna vara att det kan bli konkurrens mellan coachen och konsulten och att coachen upplever att konsulten inte lämnar över stafettpippen. Rektorn kan å sin sida uppleva en rolltydlighet och kanske även en benägenhet att vända sig till konsulten som han/hon känner bättre vilket skulle kunna dränera coachingen på dess innehåll. Det handlar om övervägande som både kan ha etiska aspekter som kan behöva ställas mot effektivitetsaspekter och som man kan behöva problematiseras från fall till fall. Erfarenheten kan så småningom visa vad som brukar vara gångbart och utmytna i en policy.

Långt innan man nått så långt behöver man som psykolog fundera på vad det är för sorts organisation som man möter. I detta arbete är Kjell Granströms indelning användbar, se Figur 4. Det som här betraktas som eftersträvaransvärt är en fast team-organisation. Observera att denna överensstämmer med den operative rektorn och arbetslaget i Figur 1 och att denna struktur stöds av uppdragsansvarig och genomförare från sidan (länkarna) i Figur 1.



Figur 4. Olika typer av organisationer med avseende på om den är fast kontra lös respektive hierarkisk kontra team. Källa: Kjell Granström.

Det arbete som erfarenhetsmässigt många gånger behöver göras inledningsvis i kontakten med en skola är att hjälpa arbetslagen att gå från en lös hierarkisk- till en lös team-organisation. Detta arbete görs av psykologen i rollen som genomförare. Cirklarna i Figur 4 innebär att personerna är i roll och därför har förutsättningar för att kunna arbeta. Om det är flera personer inom samma cirkel så har de en tillräckligt lik syn på vad uppgiften är och på hur de ska ta sig an den och de har därför förutsättningar för att kunna samarbeta. Till detta ska genomföraren försöka bidra. I ett första skede kan

genomföraren behöva visa de han/hon träffar att han/hon har något användbart att erbjuda när han/hon träffar på personen i den hierarkiska och lösa organisationen. I detta fall är ramarna för psykologens och pedagogernas arbete otydliga och det kan uppstå etiska problem och dilemman. Pedagogernas brist på roller och arbetets brist på ramar gör att det kan vara svårt för genomföraren att stå emot pedagogernas önskemål att bidra till en förenklad "berättelse" som beskriver hur problemet och skulden är elevens.

En beprövad arbetsgång för genomföraren är att på djupet försöka lyssna på berättelsen om barnet/elevens. En sådan berättelse kan ge ledtrådar om vilken utmaning som eleven står inför och som han/hon kanske inte vågar ta sig an av rädsla för att skada självkänslan. Det är naturligtvis bra om berättelsen också kan ge ledtrådar om på vilket sätt eleven kan ta sig an utmaningen. Kanske har eleven märkt att läraren tenderar att skuldbelägga honom/henne och eleven har därför lite tappat tilltron till läraren. Genomföraren kan berätta berättelsen om eleven för eleven när läraren är med (genomföraren visar). Om eleven känner igen sig i berättelsen kan han/hon återfå lite av tilliten till läraren genom att läraren visar eleven att han/hon förstår något av hur det är för eleven. Berättelsen utmynnar i den situation som läraren och eleven befinner sig där de behöver fundera mer konkret på vad elevens utmaning är, hur elevens ska ta sig an den och vad det i sin tur innebär för läraren och för samarbetet mellan läraren och eleven. Berättelsen gör det möjligt för eleven att få tag på uppgiften, som sedan lärarens uppgift utgår ifrån. Både läraren och eleven kan därmed vända sina onda cirklar till goda och de två kugghjulen kan stödja varandra i vändningen. Eleven behöver acceptera att han/hon har ett utvecklingsområde som han/hon behöver träna på och ge läraren mandatet att utmana eleven håller fast vid sitt ansvar när han/hon stöter på svårigheter. Vanliga utvecklingsområden handlar om att stå ut med osäkerhet, att fokusera på uppgiften och mobilisera sina resurser, att lyssna, att kämpa på vid svårigheter och så vidare. Hur det formuleras beror naturligtvis på barnets ålder. Det är viktigt att barnet verkligen förstår färdigheten, vet hur det känns när han/hon använder sig av den och slutligen aktivt väljer att använda sig av färdigheten i det skarpa läget (med stöd av lärarens utmaning kopplat med positiv förväntan). Med ett sådant arbetssätt kan genomföraren hjälpa läraren att hjälpa eleven på ett sätt så att bådas självkänsla återupprättas.

Lärarnas förtroende för genomföraren kommer successivt att öka och det blir dags att i större utsträckning bemanna uppdragsansvarigrollen. Uppdragsansvarig har i uppgift att undersöka om genomföraren får rimliga förutsättningar för sitt arbete. Detta gör uppdragsansvarige bland annat genom att ställa frågor som inledningsvis kan upplevas som lite utmanande för rektorn. Det handlar återigen om att psykologen tar rollen något annorlunda än tidigare för att successivt utvidga den. Frågorna kan handla om att be rektorn fundera på vem som genomföraren ska träffa? Är det möjligt för rektorn att fundera på vilken uppgift som han/hon vill ge till arbetslaget? Ska uppdragsansvarig först träffa arbetslaget och göra en inledande kartläggning och sen återkomma till rektorn? Vad förväntar sig rektorn för återkoppling när uppdraget är avslutat? En målsättning är att uppdragsansvarig i samband med ett uppdrag ska kunna presentera ett upplägg för rektorn som han/hon har möjlighet att granska innan han/hon ger klartecken. En annan målsättning är bidra till rektorn att successivt är mer i roll och att länken mellan rektorn och arbetslaget etableras så att skolan utvecklas mot en fast teamorganisation. På detta sätt antas psykologen aktivt bidra till att skolan blir mer hälsofrämjande genom att psykologen försöker bidra till att pedagogerna tar ansvar och gör det gemensamt (genom att de börjar fungera som ett team med en gemensam syn på

uppgiften och hur de ska ta sig an den). Att pedagogerna tar gemensamt ansvar är något som man kunnat visa bidrar positivt till elevernas resultat (Hylander 2011).

Genomföraren rapporterar till uppdragsansvarig som i sin tur rapporterar till kontaktpsychologen. Eftersom det är samma person som vanligtvis bemannar alla tre rollerna så är det en fördel om rapporteringen görs skriftligt. Rapporteringen ska bara innehålla sådant som den mottagande rollen (uppdragsansvarig eller kontaktpsycholog) kan ha nytta av. I kontraktet med arbetslaget bör genomföraren ha överenskommit om konfidentialitet (inte sekretess) och berätta för arbetslaget vad han/hon tar med sig i form av form för och innehåll i arbetet, som rektorn i sin tur kan ha nytta av i sin roll som pedagogisk ledare för skolan. När kontaktpsychologen, när han/hon arbetar likt en aktionsforskare, ställer samman alla uppdragen över ett läsår för en skola kan det framträda mönster av strukturer och processer som kan vara relevanta för rektorn att få reda på eller att tänka kring tillsammans med kontaktpsychologen.

När kontaktpsychologrollen är etablerad och likaså den strategiske rektorns roll är det dags att undersöka möjligheterna till att förändra rolltagandet för den som möter den strategiske rektorn. Hur ser rektorns behov ut? Är rektorn redo för att möta en coach? Kontaktpsychologen måste naturligtvis presentera syfte och upplägg med coaching så att den strategiske rektorn kan granska det. Kontaktpsychologen kan redan tidigare ha gett lite smakprov på hur det skulle kunna vara för rektorn att arbeta med en coach. Möjlighet för konsultation för den operative rektorn kan, som sagt finnas kvar. Vad som ska avhandlas i coachingen och vad som är lämpligt för konsultation kan behöva diskuteras och regleras.

Det som beskrivits ovan är en plan för hur psykologen i skolan kan få en utökad jurisdiktion. Som alla planer behöver den naturligtvis följas upp och återplan(t)eras. Syftet med planen är inte att psykologen ska sluta konsultera till arbetslag, handleda arbetslag och att utreda elever men kanske kommer dessa arbetsuppgifter att bara utgöra en mindre del av det som psykologen kommer att göra i framtiden? Kanske kan det vara uppgifter som man normalt börjar med i sin karriär som psykolog i skolan. Karriärstegen skulle t ex kunna vara 1) genomförare, 2) uppdragsansvarig, 3) kontaktpsycholog, 4) konsult och 5) coach¹¹. De vertikala länkarna i den egna organisationen i Figur 1 innebär bland annat ett rådrum och en möjlighet för t ex genomföraren att få en förståelse, få bekräftelse, bli utmanad eller på andra sätt få sin självkänsla återupprättad av uppdragsansvarig när genomföraren gör sina första erfarenheter i "en osäker värld". Professionens koppling till den utvidgade jurisdiktionen skulle kunna bli tydligare med en sådan karriärstege (Abbott 1988). Idag är det vanligen så att det inte finns någon karriärstege för psykologer i skolan. Oberoende om man precis fått sin legitimation eller om man arbetat i över 30 år så förväntas man göra samma sak. Detta riskerar att innebära att alla i större utsträckning får lära sig på egen hand och professionens kunskap kommer vara utspridd och inte samlad (jämför med en lös och hierarkisk organisation i Figur 4). När kunskapsmassan inte är samlad är det svårt att både utvidga kunskapsmassan och jurisdiktionen. Om psykologerna i skolan har olika specialiseringar samtidigt som de inte har en gemensam syn på vad uppgiften är och hur de ska ta sig an den (både den operativa och den strategiska) så kommer man att riskera att ha en snäv syn på vad uppgiften är som utgår

¹¹ Detta förslag till karriärstege speglar måhända att författaren håller på att bli specialist i organisationspsykologi. En neuropsykolog skulle kanske föredra en annan stege.

från den egna och inte den samlade kompetensen. En ”lösning” blir att man inte antar utmaningen utan istället passivt väljer att ha en lös hierarkisk organisation. En möjlighet kan ligga i att precis som för eleven berätta en berättelse som gör att man förstår vilken utmaning man står inför. I detta fall skulle det kunna vara berättelsen om den ökade osäkerheten i samhället som gör att både eleven och läraren får svårt att hålla fast vid sitt ansvar. Om man enades om att denna berättelse (eller någon annan) just nu står i förgrunden så kunde man fundera på vad det innebär för utmaning för alla (likhet) och för envar (olikhet). Detta kunde vara startpunkten för att psykologer i skolan rör sig i riktning från en lös hierarkisk organisation mot lös team-organisation och kanske även till en fast sådan. I sådana fall skulle det strategiska arbete som skisserats i denna uppsats i större utsträckning göras som en gemensam insats med ett tydligare och fastare yttre mandat som gör att det skisserade förändringsarbetet får större chanser att lyckas än om det bara är ett individuellt projekt. Sannolikt är det så att det behövs ett mandat för att driva en sådan fråga inom den egna organisationen, d v s man behöver vara chef. Är man inte chef kan man istället försöka hitta kollegor som är intresserade av samma sak och där man kan stödja och utmana varandra i förändringsarbetet.

Referenser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2007). *Organisationer, ledning och processer.* Lund: Studentlitteratur.
- Armstrong, D. (2005). *Organization in the Mind: Psychoanalysis, Group Relations and Organizational Consultancy.* London: Karnac.
- Boalt Boëthius, S. & Ögren, M-L (2012). *Möjligheter och utmaningar i grupphandledning. Teori och verklighet.* Lund: Studentlitteratur.
- Burke, W. (2011). *Organization Change: Theory and Practice.* Thousand Oaks: SAGE Publications
- Eisold, K. (2009). *What you don't know you know. Our hidden motives in life, buisness, and everything else.* New York: Other press.
- Gustafsson, L. (2001). *Ramar som ger rum – Konsulterande organisation till skillnad från konsultorganisation.* Ett föredrag av: Leg. psykolog Lars Gustafsson, Valence Consulting. Psykologföreningens vårseminarium. Långholmen 16-17 mars, 2001.
- Guvå, G. (2009). *Professionellas föreställningar om elevhälsans retorik och praktik.* FOG rapport 65. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Hann, E. D. (2003). *The Consulting Process as Drama: Learning from King Lear.* London: Karnac.

-
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2011). *Organisationer och kulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Hylander, I. (2011). *Samverkan – professionellas föreställningar på elevhälsoarenan*. FOG rapport 69. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Larsson, M. (2009). *Coaching-individualiserad ledarutveckling i tiden*. Föreläsning i AGSLO:s regi. Malmö: St Gertrud Konferens & Restaurang.
- Long, S. (2002). *The Internal Team: A Discussion of the Socio-Emotional Dynamics of Team (work)*. I R. Weisner and B. Millett (Eds.), *Human Resource Management: Contemporary challenges and future direction*.
- Lärarnas riksförbund (u. å.) Lärares yrkesetiska principer. Hämtad 27 maj 2014, från Lärarnas riksförbund, <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/yrkesetik/lararesyrkesetiskaprinciper/>
- Obholzer, A. & Roberts V. Z. (Red) (1994). *The unconscious at work. Individual and organisational stress in the human services*. London: Routledge.
- Stapley, L. (2006). *Globalization and terrorism. Death of a way of life*. London: Karnac.