



Psykologyrkets utveckling i Sverige

Seniorpsykologer berättar

Pedagogisk psykologi 1

Ingela Palmér

Skolpsykologins historia

Barbro Goldinger

Erfarenheter som skolpsykolog mellan åren 1965 och 1987

Birgitta Norrman

En historisk exposé från POMS jubileumsfest 26 oktober 2012

Seniorpsykologerna inom Sveriges Psykologförbund
i samarbete med Psykologihistoriska Sällskapet

Innehåll

Innehåll.....	1
Inledning	2
Författarpresentationer	4
Skolpsykologins historia Ingela Palmér.....	6
Det började på 1940-talet... ..	6
Psykologutbildning i fokus.....	7
Från generalist till specialist.....	8
De första psykologtjänsterna	8
Utredningar och läroplaner.....	9
1950 och 1960-talet:.....	9
Utbyggnad av psykologtjänster under 1960-talet och framåt.....	11
Aktuella utredningar och rapporter under 1990-talet	13
Sveriges Psykologförbund har uppmärksammat behovet av skolpsykologer.....	14
Psykologverksamheten i ett Stockholmsperspektiv	15
2000-talet – vägen till lagstiftning om psykologer i skolan	16
Regeringens proposition 2001/02:14 ”Hälsa, lärande och trygghet”	17
Den nya skollagen 2011	17
Tankar om framtiden... ..	18
Erfarenheter som skolpsykolog mellan åren 1965 och 1987 Barbro Goldinger.....	20
Bakgrund	20
Sorteringstid 1965 – 1970	21
Brytningstid 1970 – 1975	22
Samtalsgrupper.....	23
Specialklassorganisationen.....	26
Fördjupningstiden	28
Familjegrupper	29
Samarbete med förskolan	30
Utformningen av projektet	32
Föräldrarnas medverkan	35
Tillägg	37
En historisk exposé från POMS jubileumsfest 26 oktober 2012 Birgitta Norrman	39
Fakta om omsorgsvärlden	39
Diskussion kring behovet av en förening.	41
Utveckling av psykologverksamheten.....	43
Forskningen under 70-talet.....	44
Lokomotivet	45
Avslutning.....	45
Personförteckning	47
Förkortningar	Fel! Bokmärket är inte definierat.

Inledning

Föreningen Seniorpsykologer inom Sveriges Psykologförbund har initierat ett projekt där pensionerade psykologer beskriver sitt arbetsliv. De olika berättelserna speglar förutsättningarna för psykologarbete under andra hälften av 1900-talet, hur samhälleliga förändringar och idéer har påverkat yrkesrollen och hur psykologerna själva har format sina arbetsuppgifter. Berättelserna utgör personliga dokument över hågkomsterna. De är sammanställda områdesvis inom det kliniska (del 1), arbetspsykologiska (del 2) och pedagogiska området (del 3). Dessutom finns ytterligare en avdelning med berättelser som inte kan kategoriseras på ovan nämnda sätt men som dels beskriver psykologers arbetssituation under en period när yrket knappast fanns, dels psykologarbete i anknytning till psykologutbildning och forskning (Ett ämne – två världar del 4).

Författarna beskriver sin väg till psykologyrket som då de började sin yrkesbana saknade en sammanhållen psykologutbildning som grund. Ingången i yrket varierar därför i hög grad liksom de ämnen dåtidens unga psykologer läste. Kampen för en sammanhållen psykologutbildning fördes av Psykologförbundet och finns beskriven i Bengt Göranssons skrift ”Profession på väg. Markering och etablering” (Psykologförbundet 1997). En ämneskombination av psykologi, pedagogik och sociologi (eller statistik) kom i en första förordning 1959 och stadfästes 1964. Psykologförbundet hade i uppgift att ”certifiera” psykologerna, dels med en B-behörighet (biträdande psykolog) som erhöles efter fil.kand och praktisk tjänstgöring och dels A-behörighet (självständig psykolog) som följde på lic.examen. För att komplettera grundutbildningen infördes en tvåårig vidareutbildning efter grundutbildningen (PEG). Psykologexamen tillkom 1972, den statliga legitimationen 1978 och ett sammanhållet femårigt psykologprogram 1982.

Berättelserna avspeglar den situation som det innebar att komma som en ny yrkesgrupp och kräva plats och gehör för psykologiska kunskaper, en kamp som alla psykologer fick utkämpa. Det gällde att klara av motsättningar till annan personal som kunde känna sig hotad både vad gällde monopol på kunskaper och intressen att bevaka, inte minst i fråga om status. Psykologi var för många något

mystiskt och ovederhäftigt, ibland till och med hotfullt, vilket också satte sin prägel på uppfattningen om psykologer.

Det finns gemensamma teman i flertalet berättelser trots att de är hämtade från helt olika verksamheter. Till en del beror detta på att många av de beskrivna arbetsplatserna funnits inom den offentliga sektorn. Det är teman som handlar hur psykologerna utvidgade sina insatser mot nya arbetsfält, hur aktiv kampen var för att få personer med funktionshinder att accepteras, hur man arbetade mot att öka insyn och delaktighet i utredningar och behandlingar och hur organisationsförändringar kom att påverka arbetet och psykologernas egen situation. Ett annat tema är de konflikter inom psykologkåren som uppstod när nya psykologiska metoder introducerades och hur de så småningom assimilerades. Det gällde t.ex. olika former av gruppmetoder som ifrågasattes av de som försvarade den traditionella inriktningen med individbaserade bedömningar och behandlingar. Ett annat exempel är beteendeterapeutiska metoder som stred mot gängse psykoanalytiskt inriktade teorier.

Vi får alltså ta del av en yrkeskårs framväxt och utveckling från den tid då få visste vad psykologi var och vad en psykolog kunde användas till. En ytterligare tanke med att presentera dessa berättelser är att ge nya psykologer en historik så att nuvarande erfarenheter av psykologyrket kan förstås utifrån den utveckling som skett under årtionden. De erfarenheter som speglas är en rik provkarta på hur enskilda psykologer, men också i grupp, påverkat sin egen arbetssituation och i hög grad spridit psykologisk kunskap till sin omgivning.

Även de psykologer som varit med under denna period har glädje av att läsa, kanske med igenkännande leenden. De som hittills har läst brottstycken av texterna har alla börjat minnas och berätta egna erfarenheter. Det betyder att det finns många fler berättelser. Därför önskar vi att ännu fler vill dokumentera sitt arbetsliv, både de som avslutat sitt yrkesliv och de som är mitt upp i det.

Texterna har i ringa grad redigerats. För sammanställning och förord till de olika avsnitten svarar en redaktion som har bestått av Ulla-Britt Selander, v. ordförande i Seniorpsykologerna samt professorerna Siv Boalt Boëthius och Gunn Johansson som representanter för Psykologihistoriska Sällskapet.

Redaktionen

Författarpresentationer

Ingela Palmer. Skolpsykolog från 1972 och chef för psykologenheten i Stockholm från 2000. Ledamot i styrelsen för Psykologförbundet under 12 år. Ordförande för pedagogiska utskottet i Specialistordningen fram till 2013, därefter ledamot i nuvarande Specialistrådet.

Ingela Palmér tar i ”*Skolpsykologins historia*” avstamp i skolpsykologins utveckling alltifrån 1940-talet till nutid. Hon beskriver bl.a. de lagar, föreskrifter och läroplaner som bidragit till och utformat psykologiska insatser i skolan, men även hur de tidigare psykologsamfunden och senare Sveriges Psykologförbund agerat i dessa frågor. Vidare beskrivs de utredningar och rapporter som under senare tid legat till grund för hela skolans och även psykolog-funktionens utveckling. Ingela har arbetat på central nivå i Stockholms län och det bildar utgångspunkten för hennes beskrivning av hur utvecklingen tittat sig i ett Stockholmsperspektiv och avslutar med reflektioner kring både den nya skollagen som tillämpas sedan 2011 och hur man som skolpsykolog kan tänka om framtiden i såväl ett svenskt som ett europeiskt perspektiv.

Barbro Goldinger. Till att börja med verksam som folkskollärare . 1952-53 utbildning på Ericastiftelsen. 1963 fick hon certifikat som barnpsykoterapeut. Skolpsykolog från 1965. Evaluerad som leg. psykolog 1979 och leg. psykoterapeut 1991. Hedersdoktor vid Linköpings Universitet år 2000.

Barbro Goldinger är ett välkänt namn inte bara i Stockholmsområdet för sina banbrytande insatser. I hennes berättelse ”*Erfarenheter som skolpsykolog mellan åren 1965 och 1987*” beskrivs psykologens utveckling från arbete med sortering av elever till ett gruppbaserat arbetssätt. Det var just med utvecklingen av samtalsgrupper, s.k. familjegrupper, bestående av elever eller lärare och i vissa fall föräldrar som Barbro fick ett stort gensvar. Hon talar här om sina tankar kring anknytning, under en tid då anknytningsteori ännu inte var uppfunnen. Ett annat kärt ämne för Barbro är specialklassorganisationen som också engagerat övriga deltagare i denna skrift. Några exempel på hur Barbro arbetat med enskilda elever inom denna grupp ger en stark upplevelse. Berättelsen här utgör ett axplock av

hennes breda erfarenheter. Den som vill läsa mer kan ta del av de referenser som finns i slutet av kapitlet, där även hennes egna skrifter ingår.

Birgitta Norrman. Leg. psykolog, leg psykoterapeut, specialist i klinisk och pedagogisk psykologi. Har arbetat inom Landstinget ca 20 år som psykolog på institutioner och habiliteringscenter, som universitetsadjunkt och föreläsare på Lärarhögskolans institution för specialpedagogik och i Stockholms kommun med bl.a. särskilt mottagande i grundsärskolan i ca 20 år. Parallellt forskat om utvecklingsstörning på ALA och medverkat i kurser på IHPU samt i läroböcker. Aktiv i föreningen POMS.

Birgitta Norrman har varit verksam inom omsorgen och deltagit i många år i kampen för de utvecklingsstördas rättigheter i samhället. Artikeln ” *En historisk exposé från POMS jubileumsfest 26 oktober 2012*” är ett föredrag från ett jubileum, en historisk exposé över 40 år. Här finns alla prominenta personer nämnda som spelat en avgörande roll för utvecklingen både för de utvecklingsstördas rättigheter och för psykologernas insatser för dem, såväl på ett politiskt plan som individuellt.

Skolpsykologins historia Ingela Palmér

Det började på 1940-talet...

Den svenska skolpsykologins historia tar sin början under 1940-talet. I samband med att 1946: års Skolkommision (SOU 1948:27) presenterade sin utredning uppmärksammades för första gången behovet av skolpsykologer i den svenska skolan. Kommissionen betonar att skolan bör arbeta med undervisning och fostran, där den enskilde elevens egna förutsättningar och intresse bör ligga till grund för utvecklingen. Skolans uppgift skulle förändras utifrån hur samhället förändrats under 1900-talet, och målet skulle vara att utveckla skolan utifrån ett demokratiskt synsätt.

Alltsedan 1842-års folkskolestadga antogs i Sverige hade det skett en utveckling av skolan, i omfattning och undervisningstid, och utveckling av antalet ämnen. Sedan lång tid tillbaka hade skolans uppgift tidigare varit att undervisa i läsning, kristendom och räkning.

1946-års Skolkommision föreslog en 9-årig enhetsskola där alla elever skulle integreras i en sammanhållen skolgång. Samtidigt skulle elevernas individuella behov uppmärksammas och skolan genomföra en differentiering i det inre skolarbetet. Detta ledde till att kommissionen föreslog att det skulle finnas tillgång till skolpsykologisk rådgivning utifrån det testpsykologiska kunnandet. I sin bok om "Skolpsykologers rolltagande" beskriver Gunilla Guvå skolkommisionens förslag och den fortsatta utvecklingen inom skolans område. Hon beskriver även framväxten av skolpsykologens roll i skolan.

Skolkommisionen beskriver hur kunskapen hade utvecklats inom testmetodik. Genom att använda sig av intelligensmätningar skulle skolan kunna få en grund att bedöma eleverna i undervisningen. Kommissionen betonar hur viktigt det är att skolan kan få kunskap om elevernas förutsättningar och därigenom kunna hjälpa elever att övervinna sina svårigheter.

Utöver den rådgivande psykologfunktionen föreslog kommissionen också en speciell psykologisk-medicinsk rådgivning, skolpsykologisk rådgivning till lärare

samt möjlighet för eleverna att få tillgång till personlig rådgivning från en psykolog.

Skolkommisionens förslag innehöll bl. a. följande:

”En skolpsykolog bör besitta kunskap i pedagogisk statistik för att kunna bedöma testkonstruktion, känna till konstitutionella metoder ex Rorschach-testet, kunskap i psykoterapi med särskild hänsyn till nervösa och svåruppföstrade barn.”

Psykologutbildning i fokus

Även om kommissionen var tydlig med behovet av psykologisk kunskap i skolan så var den inte särskilt konkret kring hur en skolpsykologisk organisation skulle kunna skapas, det fanns ännu inte någon ordnad skolpsykologisk utbildning. Under 1950-talet fanns det en diskussion i Sverige om huruvida psykologerna skulle ha en lärarutbildning. Det kom också förslag om en snabbutbildning för lärare till psykologer, men det blev inte mycket av det.

Psykologutbildningen i Sverige handlade till stor del om hur situationen på Universitet och Högskolor såg ut. I boken ”Profession på väg” beskriver Bengt Göransson ingående arbetet med att få till stånd psykologutbildning. Det fanns både okunskap om praktisk tillämpning och hinder i de institutionella förhållandena.

Det fanns vid den här tiden två psykologorganisationer, SYP. Sverige Yngre Psykologer, bildat 1950, och Svenska Psykologsamfundet, bildat 1949. 1954 bildades Sveriges Psykologförbund genom en sammanslagning av de båda organisationerna.

Behovet av en utbildning för praktiskt verksamma psykologer blev en viktig fråga för de båda psykologorganisationerna och de satsade mycket kraft på att få till stånd en utredning om psykologutbildningen. I ”Profession på väg” beskrivs den fortsatta utvecklingen utifrån skolkommisionens förslag:

Kungl. Majt:s proposition (1950:70) ” Behovet av en ordnad psykologutbildning även hos oss synes mig numera ådagalagt. Det gör sig gällande med växande styrka icke blott inom skolväsendet utan även inom industrin, försvaret, socialvården m.fl. områden ... jag har för avsikt att, så snart omständigheterna medgiva det, föranstalta om erforderlig utredning i dessa avseenden och i första hand rörande psykologutbildningen”.

Från generalist till specialist

I Sverige är psykologutbildningen en generalistutbildning. Efter avslutad utbildning kan man söka sig till olika yrkesområden och det är också möjligt att byta område under sin yrkesutövning. I en del andra länder väljer man inriktning efter ett par år, man kan t ex välja utbildning till ”educational psychologist”.

Under 1970-talet startade en diskussionen i Psykologförbundet om planer för en specialistutbildning. Inom psykologyrket har det varit en ständig kunskapsutveckling, både inom metoder och teori, och det fanns ett behov av att detta skulle formaliseras. Under många år var det livliga diskussioner på förbundets kongresser huruvida det skulle bli en specialistutbildning, och hur den skulle utformas. År 1992 beslutades om att inrätta Specialistordningen. De första specialisterna fick sin behörighet i mitten av 1990-talet. Under de följande åren har specialistutbildningen både förändrats och utvecklats.

Specialistordningen är en viktig del av förbundets arbete med psykologkårens fortsatta professionalisering. Specialistpsykologen har erfarenhet och fördjupad kunskap, har uppgift att inhämta och sprida kunskap, kan fungera som mentor, metodutvecklare och har ett vetenskapligt förhållningssätt.

De tre specialistområden som finns är kliniska, arbetsliv och organisation, samt pedagogiska. Psykologer inom pedagogisk psykologi arbetar med pedagogiska, utvecklande eller hälsofrämjande uppgifter. För skolpsykologer handlar det om att bli specialist inom det pedagogiska området.

Under de senaste åren har det skett en markant ökning av antalet sökande till utbildningen. Det finns nu, år 2014, omkring 150 specialister inom området.

De första psykologtjänsterna

Under 1950-talet fortsatte utvecklingen av skolan och behovet av psykologer började bli alltmer tydligt. De första tjänsterna som inrättades innehades av lärare som utbildat sig till testledare med uppgift att bl.a. göra skolmognadsundersökningar. Skolkommissionen gjorde bedömningen att det inte skulle vara ekonomiskt möjligt att föreslå en skolpsykolog till varje skoldistrikt. Den centrala ledningen av skolpsykologer skulle ligga hos Skolöverstyrelsen, med lokalt anställda psykologer. Det fanns ett stort behov i skolan av psykologisk kunskap i form av testteori och utvecklingsteori; att avgöra skolmognad, ta ut elever till specialklasser och för rådgivning kring emotionellt störda barn.

Den första skolpsykologen i Sverige anställdes 1953. Vid länskolnämnderna anställdes två statligt anställda psykologer med särskilt ansvar för diagnostiskt arbete. I början av 1960-talet kom de första kommunala tjänsterna och mot slutet av 60-talet och början av 70-talet ökade antalet tjänster markant.

Alla psykologer var kommunalt anställda. Därutöver fanns det några statligt anställda vid Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna. En av de psykologer som var anställd på SÖ:s skolpsykologbyrå var Barbro Wiking. Hon uppmärksammade att psykologernas uppgifter i skolan hade utvecklats från diagnos till behandling och förebyggande arbete.

Utredningar och läroplaner

1950 och 1960-talet:

1957 års skolberedning innebar att kommunerna ålades att svara för lokala skolpsykologtjänster medan staten skulle svara för centrala och regionala befattningar. I betänkandet (SOU 1961: 30) införs begreppet elevvård som innebar att skolans omvårdnad om eleven ska utgöra grunden för skolans övriga verksamheter. I betänkandet lyfts lärarens ansvar för den enskilde eleven fram, men också att utredning av skolpsykolog skall vara till hjälp.

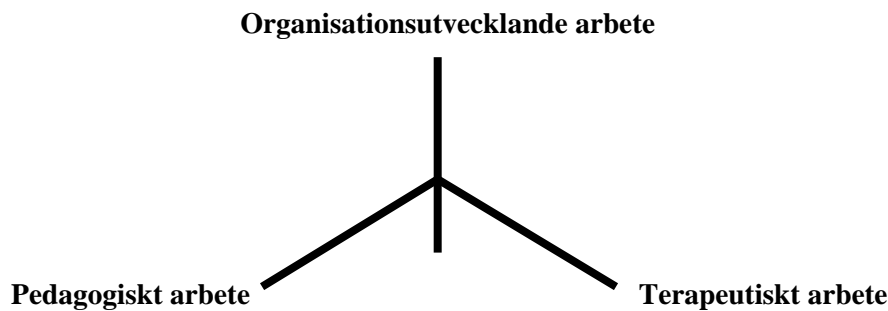
I **1962 års läroplan, Lgr 62**, betonas skolans ansvar för att ge alla elever samma möjligheter till utbildning. Utbildningen skulle ge eleverna social fostran för att kunna fungera i ett demokratiskt samhälle. Utbildningen skulle också ge eleverna kunskaper som grund för fortsatt utbildning.

I **Lgr 69** kom skolans förebyggande arbete mer i fokus. Där beskrevs också skolpsykologens huvudarbetsuppgifter; främja inlärning, utreda och föreslå insatser för elever med skolsvårigheter samt arbeta med förebyggande insatser i skolan. Lgr 69 pekar på en förändrad syn på hur det individriktade arbetet i skolan. Det tidigare synsättet handlade om att skolan skulle bedriva specialundervisning i särskilda specialklasser. Lgr 69 framhåller att undervisning främst ska ske inom klassens ram genom samordnad specialundervisning.

1970-talet:

I början av 1970-talet tillsattes tre olika utredningar som fokuserade på elevvård och skolpsykologisk verksamhet.

1. **Skolöverstyrelsen** presenterade **1974** en modell för skolpsykologarbete. Den innebar att arbetet skulle ske inom tre olika områden: Behandlande, pedagogiskt och organisationsutvecklande arbete enligt nedanstående modell:



2. **1974** presenterades den statliga utredningen om ”**Skolans arbetsmiljö**” (SOU 1974:53), även kallad SIA – utredningen. Utredningen föreslog olika förslag; bl.a. samlad skoldag, skolledarutbildning, friare resursanvändning och skolpsykologens funktion. Utredningen diskuterade kring frågan om statsbidrag för psykologtjänster men kom fram till att det även i fortsättningen skulle vara en kommunal angelägenhet. Utredningen betonade att elevantalet skulle vara begränsat utan att ange någon siffra.
3. **1978** tillsattes **Elevvårdskommittén** som skulle ge en samlad syn på elevvårdens inriktning och inriktning. Kommittén avslutade sitt arbete 1980 utan att ha publicerat ett slutbetänkande. Dock hade man presenterat tre olika rapporter som betonade elevvården som en integrerad del av skolverksamheten och vikten av samverkan mellan skolan och andra förvaltningar.

1980 och 1990-talen:

Läroplanen 1980, Lgr 80, introducerade ” *En skola för alla*”, med ett samlat ansvar för alla elever och med ett särskilt ansvar för elever med svårigheter. I Lgr 80 är arbetsenheten det forum som ska arbeta med elevens problem och där klassläraren har ett särskilt ansvar. Begreppet elevvård nämns inte uttalat i läroplanen, men elevvårdskonferensen är obligatorisk och skolpsykologen en av ledamöterna enligt skolförordningen.

Läroplanen 1994, Lpo 94 och Lpf 94, betonar rektors ansvar för undervisning och elevvårdsverksamhet. Skolpsykologen nämns inte men det uttalas att det ska finnas en elevvårdskonferens där företrädare för elevvården ska ingå.

Utbyggnad av psykologtjänster under 1960-talet och framåt.

Den skolpsykologiska verksamheten byggdes ut under 1960- och 70-talen, och antalet skolpsykologer ökade stadigt. År 1973 fanns det **312** psykologtjänster i kommunerna. Läsåret 1973/74 inrättades 21 nya tjänster på heltid. Enligt Skolöverstyrelsens statistik för läsåret 1973/74 var antalet elever per psykologtjänst **3 386**. År 1973 redovisade Psykologförbundet en undersökning som visade att skolpsykologerna utgjorde den största yrkesgruppen inom förbundet, 405 medlemmar. Det kan dessutom nämnas att **Skolpsykologföreningen** bildades år 1974. Samma år upptogs den som första yrkesförening i Psykologförbundet.

År 1981 fanns det enligt uppgift i Psykolognytt (10/82) **528** kommunala skolpsykologtjänster, varav 475 fanns i grundskolan och övriga i gymnasieskolan och annan kommunal verksamhet. Uppgifterna bygger på rapporter från länskolnämnderna. Antalet elever per psykolog var år 1981 i genomsnitt **2 136**. Rapporten visade även på att det var en stor ojämlikhet i landet, 52 kommuner saknade skolpsykolog över huvudtaget. De statligt anställda psykologerna vid länskolnämnderna och vid Skolöverstyrelsen drogs in 1982. Under 1990-talet blev det av olika omständigheter svårare att få fram exakta uppgifter om antalet skolpsykologer.

- Sveriges Psykologförbund uppgav att det år 1990 fanns 587 heltidstjänster. Av landets 275 kommuner saknade 32 skolpsykolog.

- Enligt uppgift från Sveriges Skolpsykologers Förening fanns det år 1994 335 skolpsykologtjänster och 165 skol- och förskoletjänster. Av landets 285 kommuner saknade 61 skolpsykologtjänster.
- Svenska Kommunförbundet uppgav att det år 1997 fanns mellan 400 och 600 psykologtjänster.
- I utredningen om Elevhälsa, från Dubbla spår till Elevhälsa, uppges att antalet skolpsykologer år 1998 var 305. Utredningen understryker att det kan finnas felkällor i uppgifterna.

Inom den europeiska federationen, **EFPA**, genomfördes år 2001 en utredning om antalet skolpsykologer i de olika länderna. Det framkom att det var en stor spridning när det gäller psykologtätthet och antalet skolpsykolog per 1 000 elever. Spridningen var mellan 2 och 0, där Sverige ligger på 0,3 psykologer per 1 000 elever, bland de lägsta i Europa.

Sveriges Psykologförbund gjorde år 2011 en undersökning om tillgången på psykologer i skolan. Genom enkäter till alla kommuner framkom att av de som svarat (71 %) har 94 % tillgång till psykolog. I genomsnitt var det en psykolog på 1 592 elever, och med en stor spridning mellan kommunerna. Vid en jämförelse med den tidigare beskrivna undersökningen inom EFPA år 2001 som beräknade antalet psykologer per 1 000 elever, så har det skett en ökning från 0,3 till 0,6 psykolog per 1 000 elever i Sverige.

Minskning av antalet skolpsykologtjänster under 1990-talet.

Sveriges Psykologförbund uppgav att det under åren 1991 - 97 skedde en minskning mellan 61 -75 tjänster i kommunerna. Under 90-talet skedde samtidigt en ökning av antalet elever i skolan, enligt uppgift var det en 20 % -ig ökning av antalet elever under åren 1991 - 1994.

I utredningen från Dubbla spår till Elevhälsa redovisas antalet elever per skolpsykolog. År 1994 var det 2 569 elever per skolpsykolog och 1998 var det 3 348. Av samma utredning framgår att det skett en minskning med 56 tjänster under åren 1991-1998.

Aktuella utredningar och rapporter under 1990-talet

Under 1990-talet tillsatte regeringen flera utredningar som behandlade barns och ungas hälsa och levnadsvillkor utifrån olika aspekter. Det fanns också andra rapporter som lyfte fram viktiga aspekter kring barns och ungdomars villkor. Dessa utredningar och rapporter visade på behovet av elevvård, samt stöd och insatser för eleverna i skolan.

- Barnpsykiatrikommittén ”Det gäller livet - stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem” (SOU 1998: 31)
- Barnkommittén ”Barnets bästa i främsta rummet”
- (SOU 1997:116)
- Läs- och skrivkommittén ”Att lämna skolan med rak rygg”
- (SOU 1997: 108)
- Funkis, utredning om funktionshindrade elever i skolan.
- ”FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan” (SOU 1998: 66)
- Barnombudsmannen. Rapport 1996.

Barnpsykiatrikommittén menade att den grundläggande principen är att skolrelaterade problem ska hanteras inom skolan. Problemen ska utredas och åtgärdas inom skolan, i samråd med barnet och dess föräldrar. Kommittén skriver att elevvårdens centrala uppgifter är konsultation och handledning till personalen, utredning av elevs svårigheter samt medverkan i förslag till åtgärder.

Barnkommitténs uppdrag var att se hur svensk lagstiftning och praxis förhåller sig till FN:s Barnkonvention. Kommittén framhöll att skillnaderna på kommunernas satsningar på elevvård är mycket stor. Det betonades att skollagens regler ska kompletteras med nationella mål och en rikstäckande basnivå för elevvård inklusive skolhälsovård.

Läs- och skrivkommitténs uppdrag var att utreda hur läs- och skrivsvårigheter skulle kunna förebyggas och hur skolan skulle kunna hjälpa elever med dessa svårigheter. Man betonade att det inte bara handlade om elevens problem utan också som ett undervisningsproblem och lyfte fram betydelsen av att elevvården är en integrerad del i skolans verksamhet.

FUNKIS-utredningen hade i uppdrag att utreda hur ansvaret för funktionshindrade eleverna skulle fördelas mellan stat, kommun och landsting. Kommittén betonade

vikten av nära samarbete mellan elevvårdspersonal och skolans pedagogiska personal.

Barnombudsmannens rapport samt den särskilda skrivelse som skickades till den statliga elevvårdsutredningen 1998, innehöll förslag till åtgärder för stöd till barn och ungdomar. I rapporten framhölls behovet av en rikstäckande basnivå och verksamhetsmål för skolhälso- och elevvårdens verksamhet, samt att alla skolplaner ska innehålla riktlinjer för skolhälsovård och elevvård. Elever i skolan ska ha tillgång till psykolog och kurator.

Sveriges Psykologförbund har uppmärksammat behovet av skolpsykologer.

Sveriges Psykologförbund har genom remissvar, särskilda yttranden, uppvaktningar samt medverkan i flera utredningar på olika sätt fokuserat på aktuella frågor för skolpsykologer. I sitt remissvar till SIA-utredningen 1974 om skolans arbetsmiljö, instämde förbundet i SÖ:s förslag om att det skulle vara 1 000 elever/skolpsykologtjänst. Man föreslog att det skulle tillsättas en utredning med uppgift att utreda underlaget för skolpsykologtjänster, statligt stöd för dessa tjänster, samt skolpsykologernas roll och funktion.

Under de följande åren uppmärksammades psykologernas arbete bl. a genom aktuella artiklar i *Psykolognytt*, i temanummer, (12/75 och 10/82). Flera psykologer beskrev nya arbetssätt, metodutveckling och arbete i enlighet med de nya läroplaner som tillkom under 1970 och 80-talet.

Genom uppvaktningar, kontakt med berörda ministrar och skrivelser till riksdagsledamöter under 1990-talet framförde företrädare för Psykologförbundet behovet av psykologer i skolan. Man uttalade att många kommuner saknade psykologer och att tillgången även inom kommunerna varierade. Psykologförbundet påpekade att det fanns en stor efterfrågan på psykologer i skolan men att det saknas lagstöd för verksamheten både i skollag och läroplan.

Under 1990-talet pågick från förbundets sida även ett ingående arbete med aktuella lagstiftningsfrågor, framförallt att skolpsykologerna skulle hänföras till hälso- och sjukvårdspersonal och att de skulle utgöra en egen verksamhetsgren inom skolan.

Regeringen uttalade 1997-08-28 genom beslut att legitimerade psykologer bl. a inom skolan skulle betraktas som hälso- och sjukvårdspersonal när de undersöker, vårdar och behandlar elever.

Psykologverksamheten i ett Stockholmsperspektiv

Den första psykologtjänsten i Stockholm inrättades 1964 under ledning av psykolog Barbro Wiking. Verksamheten byggdes ut och vid mitten av 1970-talet fanns ett 50-tal psykologtjänster. Skolförvaltningen i Stockholm gav i ett uttalande stöd till den modell som Skolöverstyrelsens föreslog. Verksamheten hade förskjutits från diagnosticering till behandling, mer arbete via lärare, föräldrar och kamratgrupper, och alltmer förebyggande arbete.

År 1981 uppgick antalet psykologtjänster till 59 stycken fördelade på 94 personer. De flesta arbetade inom grundskolan, 70 personer, och övriga vid gymnasieskolor, komvux, skoldaghem, och särskilda invandrartjänster.

Psykologverksamheten var organiserad med en central ledning med 1:e psykolog och 3 handledartjänster. Den centrala ledningen hade personalansvar och ansvar för fortbildning och handledning.

Under 1980-talet kom det förslag på budgetnedskärningar och omorganisation av psykologverksamheten. **1983** förelåg det skarpa förslag om att dra in den centrala ledningsfunktionen för psykologerna och att personalansvar och yrkesmässig ledning skulle ligga hos rektor. Bakgrunden var att den politiska ledningen för skolfrågor i staden skulle decentraliseras till skoldistriktsnämnder. Förslagen avvisades både vid lokala och centrala förhandlingar utan att arbetsgivaren ändrade sig. Den lokala fackliga organisationen uppuktade skolstyrelsen och även ordföranden för Sveriges Psykologförbund Inga Sylvander träffade skolstyrelsens ordförande. Resultatet blev så småningom att det yrkesmässiga stödet och personalansvar fortsatt skulle vara centralt samordnat.

1986 kom nästa förslag om förändring i verksamheten. Denna gång var det ansträngda ekonomiska läget i Stockholms kommun som gjorde att man föreslog en kraftig nedskärning av bl. a elevvårdspersonalen, däribland en 20 % -ig minskning av antalet skolpsykologer. Efter uppuktningar, demonstrationer, samordning mellan de fackliga organisationerna och en intensiv opinion i media beslutade skolstyrelsen att dra tillbaka sitt förslag.

1990 kom ett nytt besparingsförslag från skolförvaltningens ledning, en besparing på 100 miljoner kr. För psykologerna innebar förslaget en nedskärning

på 86 % av tjänsterna. Återigen blev det en stark opinion där psykologer (och även kuratorer) fick ett mycket starkt stöd från andra fackliga organisationer, föräldraorganisationer och stöd i media. Vid ett välbesökt opinionsmöte i Åsö gymnasium i april 1990 utfrågades bl. a skolborgarrådet i Stockholm, Beatrice Ask om förslaget. En majoritet i Stadshuset, (socialdemokrater, vpk och centern) sa nej till förslaget. I skolstyrelsen fattades därefter ett nytt förslag, vilket innebar en besparing på 13 % på psykologtjänsterna.

1991 genomfördes en förändrad organisation för kuratorer och psykologer. Det bildades ett antal elevvårdsenheter med kuratorer och psykologer för samordning av tjänsterna inom närliggande rektorsområden. Samma år startades på försök tre stadsdelsnämnder i Stockholm med politiskt ansvar för verksamheter inom bl. a skola, socialtjänst, barnomsorg.

Under 1990-talet genomfördes flera omorganisationer för psykologverksamheten inom Stockholms stad. Från elevvårdsenheter tillsammans med kuratorerna beslutades om införande av intäktsfinansierat system, ”köpa-säljssystem” för de olika verksamheterna, först gemensamt och därefter år 2000 med separata enheter för skolhälsovård, kuratorer och psykologer. Ledningsansvaret för de respektive enheterna blev de tre enhetscheferna. För psykologernas del innebar det att rektorsområden kunde abonnera på psykologtjänster i olika omfattning. För Psykolog-enheten innebar detta att enhetschefen fick ansvar för personal, fortbildning samt ansvarig som verksamhetschef enligt Hälso- och sjukvårdslagen. Vid en del skolor i Stockholm erbjöds psykologerna direktanställning. Detta innebär att rektor har ansvar för både personalfrågor och fortbildning.

2000-talet – vägen till lagstiftning om psykologer i skolan

Utredning om elevvård – skolhälsovård

”Från dubbla spår till Elevhälsa” (SOU 2000:19)

Regeringen tillsatte år 1998 en statlig utredning för att kartlägga elevvårdens och skolhälsovårdens verksamhet och funktion samt att överväga lämpliga åtgärder i syfte att höja verksamhetens kvalitet och effektivitet. I direktiven till utredningen betonas skolans betydelse för barns utveckling, att det ska finnas kompetens och resurser, och att skolrelaterade problem bör hanteras inom skolan. I direktiven skrivs vidare att begreppet elevvård använts i drygt 35 år utan en entydig definition.

Direktiverna hänvisar till olika rapporter och utredningar som gjorts under 1990-talet, samt till undersökningar om barns psykiska hälsa som visar på att allt fler söker hjälp inom den barn- och ungdomspsykiatrin. Utredningen föreslår att elevvård och skolhälsovård ska benämnas elevhälsa. Inom elevhälsan ska det finnas följande kompetenser: social, psykologisk, medicinsk, omvårdnad, specialpedagogisk och studie- och yrkesvägledande. Utredningen föreslår att det ska skrivas in i skollagen om Elevhälsa, och vilka yrkesgrupper det ska vara och dess uppgifter. Utredningen betonar vikten av att i den statliga tillsynen av skolan ställa krav på kommunerna då det gäller såväl styrning som uppföljning och utvärdering av Elevhälsan. Det framhålls att en god generell miljö i skolan är viktig i arbetet för att ge särskilt stöd. Elever i behov av särskilt stöd utgör en kärnverksamhet för elevhälsans personalgrupper.

Regeringens proposition 2001/02:14 "Hälsa, lärande och trygghet"

Regeringen föreslår att elevhälsan bildar ett eget verksamhetsområde där skolhälsovård, elevvård och specialpedagogiska insatser ingår. Arbetet med elevhälsa bör vara förebyggande och ha en hälsofrämjande inriktning. Myndigheten för skolutveckling fick därefter i uppdrag att föra ut innehållet i propositionen. Uppdraget innebar att föra ut kunskapen om sambanden mellan hälsa, lärande och trygghet.

Den nya skollagen 2011

År 2009 presenterade Skollagskommittén förslag till ny skollag som antogs av riksdagen 2010. Den ersatte skollagen från 1985. Den nya skollagen lyfter fram rektors ansvar för att leda och samordna arbetet i skolan. Skollagen innehåller vidare bestämmelser om att det ska finnas en elevhälsa som ska omfatta medicinska, psykologiska, psykologiska och specialpedagogiska insatser. För dessa insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator samt personal med specialpedagogisk kompetens. Elevhälsan ska främst arbeta förebyggande och hälsofrämjande, samt ge stöd till elever med ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje elevs lärande.

Sekretesslagstiftning

Inom sekretesslagstiftningen har Psykologförbundet arbetat intensivt för att stärka sekretessen för psykologerna i skolan. Om psykologverksamheten kan ses som egen verksamhetsgren i skolan skulle det kunna innebära att psykologernas verksamhet kan få samma starka sekretess som idag råder för den medicinska delen av elevhälsan. Det senaste lagförslaget om sekretess för skolpsykologer är ”**Skolans dokument – insyn och sekretess**” (SOU 2011:58).

I detta lagförslag har dock inte sekretessen för skolpsykologer förbättrats. I sitt remissvar uttalade Psykologförbundet stark kritik till utredningens förslag. Psykologförbundet menade att psykologernas verksamhet skulle omfattas av samma sekretess som hälso- och sjukvårdssekretess men fick alltså inte gehör för detta i lagförslaget. Trots ett stort arbete från förbundets sida är frågan inte ännu löst.

Tankar om framtiden...

Alltsedan 1946: års skolkommision har det skett en utveckling på många områden i skolan. Kommissionens mål att det skulle finnas tillgång till psykologer i skolan har till slut fått stöd i lagstiftningen. Behovet av skolpsykologer har under lång tid förts fram både lokalt och centralt.

Sveriges Psykologförbund uttalade 1997 i ett underlag till riksdagsmotioner:

”... Psykologens roll i skolan är betydelsefull och efterfrågad. Psykologisk kunskap om inlärning, barn- och ungdomsutveckling, konfliktlösning och mobbning, grupper och organisation, tillför skolan viktiga delar som berör elever och personal.

...Tillgång till psykolog i skolan skall vara en rättighet för både elever och personal”

Idag finns det en lagstiftning som tydligt talar om att det inom elevhälsan ska finnas tillgång till psykolog. Tillgången ser dock olika ut både mellan och inom kommuner. Innebörden av begreppet **tillgång** bör följas upp och analyseras för att säkra att elever och personal har tillgång till psykologer.

Psykologförbundet har en målsättning om 500 elever per psykolog. Med den nivån finns en god möjlighet att tillgodose skolans behov av psykologisk kunskap. Det skulle också ge en möjlighet att arbeta i enlighet med den nya skollagens

intentioner, att arbeta förebyggande och hälsofrämjande, samt att ge stöd till elever och bidra till en bra arbetsmiljö i skolan.

Specialistutbildning och specialisttjänster.

Specialistutbildningen har fått ett ökat intresse bland skolpsykologer. Det finns en stor efterfrågan på kurser för att fördjupa och bredda kunskapsområdet. Det kan handla om att utreda och ge stöd till elever med svårigheter i inläringen, konsultation och handledning till personal, arbete med organisation och ledarskap.

Förhoppningen är att det ska inrättas specialisttjänster för psykologer i kommunerna. Specialistpsykologen kan bidra med att leda och utveckla skolans arbete, arbeta med utvärdering och metodutveckling. Specialistpsykolog inom det pedagogiska området är helt i linje med den nya skollagen som betonar det förebyggande arbetet.

Utblick mot Europa

Sverige är ett bra föredöme internationellt sett när det gäller utbildning och legitimation. Men när det gäller psykologtätthet i skolan ligger Sverige jämförelsevis långt efter. Det är viktigt att följa den internationella utvecklingen inom skolpsykologin och att ta del av den erfarenhet och kunskap som finns på många håll.

Det finns även andra goda exempel att inspireras av vid en jämförelse med andra länder inom lagstiftning och i lönefrågan. I Norge finns t ex en särskild psykologlag och i flera länder inom EFPA har psykologer haft en bättre löneutveckling än svenska psykologer inom skolans område.

Referenser:

Psykolognytt 12/75

Psykolognytt 10/82

Bengt Göranson *Profession på väg* 1997

SOU 2000:19 *Från Dubbla spår till Elevhälsa.*

Proposition 2001/02:14 *Hälsa, lärande och trygghet.*

Gunilla Guvå *Skolpsykologens rolltagande.* 2001

Erfarenheter som skolpsykolog mellan åren 1965 och 1987

Barbro Goldinger

Bakgrund

Den fjärde januari 1965 var min första dag som skolpsykolog. Tjänsten jag tillträdde den dagen var nyinrättad och den första heltidstjänsten som skolpsykolog i Solna kommun, en randkommun till Stockholm. Tidigare hade en lärare med särskilda meriter arbetat på deltid med skolpsykologiska uppgifter, främst testning av elever för placering i specialklass.

Jag kom från grannkommunen Sundbyberg, där jag arbetat i tio år som speciellärare i hjälpklass. Jag hade en psykoterapiutbildning från Ericastiftelsen bakom mig. Den utbildningen var några år gammal och jag hade också under ett år deltidsarbetat på Ericastiftelsen som terapeut. Jag trivdes bra som lärare och eftersom jag var småbarnsmamma passade arbetstiderna som lärare bättre än de som gällde för psykologarbete. Så småningom tänkte jag ägna mig åt psykoterapi. Hade inte dåvarande skolpsykologen i Sundbyberg sökt den lediga tjänsten i Solna åt mig hade jag nog inte hamnat där. På den tiden var det ännu ont om psykologer och jag fick tjänsten.

Mitt arbetsrum fanns nio trappor upp på skolkansliets våning i Solnas alldeles nybyggda stadshus, som låg i det också alldeles nybyggda Solna centrum. Det var just under dessa år fram till 1970 som skolpsykologtjänsterna byggdes ut i landet. Solna hade 58 000 invånare och ungefär 6 000 elever i grundskolan. Skolväsendet omfattade sex grundskolerektorat och två gymnasierektorat, Det var framför allt grundskolerektoraten som jag skulle ägna mig åt.

Sorteringstid 1965 – 1970

När jag nu ser tillbaka på de åren var det faktiskt sorteringsarbete det handlade om. Sortering av barn i olika specialklasser. Det var det enda hjälpmedel vi kände till för barn som utifrån våra mått mätt hade svårigheter. Det var skolans folk, som såg och förutsåg svårigheterna. Dessa var sällan upplevda av barnet eller föräldrarna. De senare sökte som regel inte hjälp och bad inte om placering i specialklass. Ofta kände föräldrarna en sådan placering som ett straff. Men de nekade sällan, de lät sig övertalas.

I Solna fanns vid den tiden varje år ungefär 700 nybörjare. Alla dessa skolmognadstestades och av dem som fick svaga resultat på skolmognadsprovet individualtestades ungefär 100. Jag hade testledare till hjälp. De barn som ansågs behöva placering i skolmognadsklass rekommenderades sådan och det bildades en skolmognadsklass, ibland två på varje rektorsområde. Arbetet med nybörjarna hörde våren till. Jag minns att jag kunde stiga upp klockan tre tidiga vårmorgnar för att få lugn och ro omkring mig för att skriva de viktiga utlåtandena – formulär där jag talade om resultatet på test, redogjorde för vad jag kommit fram till och gav en rekommendation om placering.

När lärare i de vanliga klasserna hade svårigheter med en elev, inlärnings- svårigheter eller beteendestörningar – dessa två uppträdde oftast tillsammans – anmäldes barnet efter samtal med föräldrarna till skolpsykologisk undersökning. Jag besökte då barnet i klassen men utan att tala om att jag var där för att studera Per eller Anders. Det aktuella barnet kände naturligtvis på sig det ändå. Så småningom fick barnet komma till ett rum för att testas av mig. Hur många skolkorridorer har jag inte gått i och hur många skolgårdar har jag inte vandrat över med ett barns näve i handen för att uppsöka ett lugnt testrum någonstans i skolan. Det är inte att undra på att föräldrar upplevde psykologen som ett hot, när de sedan blev uppringda, dels för att bli meddelade resultatet av testet, dels för att kanske bli övertalade till en specialklassplacering för sitt barn. Specialklassen sågs sällan av föräldrarna som ett bättre alternativ än normalklassen, som den vanliga klassen kallades, Jag minns att jag var mycket enveten i att åtminstone åstadkomma den namnändringen – att få ordet normalklass borttaget.

För lärare var detta enda sättet att råda bot på svårigheter i klassrummet. Inga andra vägar stod till buds. Svårigheterna fixerade sig vid någon eller några elever.

Lärarna kämpade i ensamhet, ofta så länge att klassrumssituationen låste sig helt. Då först vågade de ta den upptagna skolpsykologens tid i anspråk. Och samtalet kom att handla om eleven, det blev en beskrivning av hur denne uppförde sig i olika situationer, där det gällde för läraren att dra fram så många skäl som möjligt för att övertyga mig om att denna elev inte kunde fortsätta i klassen. Varför hade annars läraren sökt upp mig? Sällan fanns det tid och möjlighet för läraren att få berätta om sig själv och sina känslor i samvaron med den speciella eleven och klassen.

Så småningom såg jag till att jag kom en bestämd veckodag till ett bestämt rektorsområde. Men veckodagarna räckte inte, något rektorsområde fick besök bara varannan vecka. Och det fanns ju flera skolor på varje rektorsområde.

På den här tiden hade alla skolpsykologer ungefär liknande arbetsförhållanden. Efter tre år fick Solna en specialklassrektor. Han såg mitt arbete på nära håll och han var med om att utverka en andra skolpsykologtjänst. Kommunen delades upp i två områden. En rektor sa bryskt: ”Du ska stanna hos oss.” Jag tog det som en komplimang och valde den halva där hans rektorsområde låg. Sedan försvann han själv till en annan kommun, till stor besvikelse för mig, för allt skolpsykologarbete är mycket beroende av samarbetet med rektor.

Eftersom jag själv hade mångårig erfarenhet som lärare i specialklasser visste jag att en specialklass kan få ett varmt och bra klimat. Men jag visste också att hur bra specialklassen än fungerade, kände eleven det som en rehabilitering och som en glädjedag den dag han eller hon fick återvända till den vanliga klassen, en rehabilitering från den sociala utslagning, som den lilla gettoklassen ändå var. Därför fanns det inom mig under de första fem åren som skolpsykolog en underton av sorg över att arbetet tills vidare måste ha den form det hade.

Brytningstid 1970 – 1975

På våren 1970 kom en kursinbjudan till landets skolpsykologer från dåvarande Skolöverstyrelsen. Ett projekt Gruppsamtal för lärare skulle påbörjas och skolpsykologerna inbjöds till en sommarkurs på Vårdinge folkhögskola. Den skulle omfatta två veckor. Barbro Wiking, som då var central ledare för skolpsykologverksamheten i landet hade tagit initiativet till kursen. En väl genomförd uppföljning fanns med i planeringen och 1973 och 1975 skrev Sven-Olof Althin, bitr. chef på den aktuella sektionen på Skolöverstyrelsen, två utvärderingar, som sedan kompletterades med en rapport eller

verksamhetsberättelse. Den skrevs av Anna Wigfors och Harry Sillfors 1977 och finns utgiven som en bok med titeln Gruppssamtal i skolan. Erfarenheter och försök. Rapport från SÖ-projektet ”Gruppssamtal i skolan”. Det ursprungliga projektet Gruppssamtal för lärare hade 1972 utvidgats till detta nya projekt Gruppssamtal i skolan med målsättningen att utveckla gruppssamtalsmetodiken, så att den kunde användas i klasser, på föräldra-möten och för skolans övriga personal.

Jag kom med på denna kurs sommaren 1970 och den kom att ha stor betydelse för mitt arbete som skolpsykolog. Arbetet hade ju dittills varit riktat mot individuella ärenden men kom nu att i mycket högre grad omfatta gruppverksamhet och bli mer systemorienterat.

Någon dag innan jag skulle åka på kursen träffade jag skoldirektören, som varmt kommenterade: ”Jaså, du ska åka på pilotkurs:” Jag var osäker på den egentliga innebörden av ordet pilotkurs. Numera vet jag. Det är en kurs där jag får lära mig saker för att sen lära andra samma saker. Ja, det var precis i den riktningen jag önskade att mitt arbete skulle utvecklas. Ville jag bli en bra skolpsykolog borde jag medverka till att personalen skapar det positiva klimat, som är en förutsättning för lärande. Men då måste jag träffa personalen och få möjlighet att samtala med dem i lugn och ro.

Samtalsgrupper

En samtalsgrupp är en grupp människor kanske med en gemensam nämnare, t.ex. att de är lärare på samma skola, som träffas en bestämd tid, vanligtvis en gång i veckan, för att samtala om för dem viktiga angelägenheter. De avgör alltså själva vad de ska prata om.

I alla samtal är trygghet en viktig faktor. Trygghet i en samtalsgrupp kan man få bl.a. genom att deltagarna bestämmer att ingen lämnar gruppen – slutar – utan att klart berätta det för de andra deltagarna, när hela gruppen är samlad. Man brukar också bestämma att ingen berättar vidare om de förtroende som ges i gruppen. Trygghet brukar också infinna sig i gruppen genom att tiden egentligen aldrig tar slut. Om man bestämt sig för att samlas mellan kl. 14 och 15 på måndagar, så kan man påföljande måndag fortsätta samtalet, där det avbröts förra gången.

Till en sådan samtalsgrupp inbjöds lärarna på Bergshamra rektorsområde hösten 1970. Det ingick i SÖ:s projekt, att de som deltagit i sommarkursen skulle leda en sådan samtalsgrupp påföljande läsår. Tolv lärare anmälde sig och även rektor deltog. Två år senare gick tre av lärarna samtalsledarutbildning och under det då

kommande året ledde en av dessa lärare gruppen på Bergshamra skola, medan jag ledde en grupp dit lärare från hela Solna kunde anmäla sig. Under sommaren 1972 samlade SÖ dem som deltagit i den första samtalsledarutbildningen, och alla inbjöds att ta en skolledare med sig, för att göra en utvärdering av verksamheten. Det ingick också att man på ett konkret plan skulle föra ut verksamheten till att gälla en större del av skolans organisation. Yngve Brolin, som under dessa år var rektor på Bergshamra skola, och jag valde tillsammans att föreslå personalkonferensen att ta en del av läsårets fem studiedagar till samtals-grupper – vi föreslog en och en halv studiedag – stycka ner tiden till 90-minuters-pass och fördela dessa över läsåret. Uppslaget hade jag fått från det pågående Jordbroprojektet (också ett SÖ-projekt igångsatt av Barbro Wiking).

Studiedagstiden är den resurs lärarna har för sin fortbildning. De fem studiedagarna återkommer år efter år. Ofta säger dock lärare att de inte får ut vad de skulle kunna få av denna fortbildningstid. De har överlämnat administrationen och ansvaret för innehållet i dessa dagar till studierektorerna. Dessa bestämmer naturligtvis programmen utifrån lärarnas önskemål, men så länge lärarna mer eller mindre går till dukat bord blir inte fortbildningen den aktiva process som erövrandet av nya kunskaper måste vara.

Lärare samlar under sin samvaro med barnen en mängd upplevelser och erfarenheter om mellanmänskliga och pedagogiska frågor. Ofta förblir dock alla dessa upplevelser och erfarenheter en latent kunskap. Den bearbetas inte till medveten nivå. Jag skulle vilja påstå att lärare får ”förstoppning” av all den oartikulerade kunskap som de samlar på sig under det dagliga arbetet med barnen, och att detta skapar en otillfredsställelse som kan ta sig uttryck i kvirr och missnöje. Det kan bli stillestånd, stagnation i utvecklingen hos lärare, om de inte arbetar sig fram till medvetenhet om att de erövrar ny kunskap i ett arbete som har så mycket att erbjuda därvidlag.

Detta var utgångspunkten för vårt förslag att ta en del av de fem studiedagarna till samtalsgrupper. Skolans personal på ungefär 70 personer, vaktmästare, skolvärdar, måltidsvärdinnor och elevvårdspersonal inräknade, delades i tre storgrupper och dessa samlades olika veckor. Det första året skedde samlingarna på morgontid, med tanke på att lärarna då var mer koncentrerade, deras hjärnor ännu inte trötta av alla de stimuli en skoldag ger. Det andra året skedde samlingarna varannan gång på morgonen och varannan gång på eftermiddagstid, då en del lärare tyckte att morgontiden var alltför värdefull lektionstid. Eleverna kunde ges

ledigt eftersom det var studiedagstid. De fick extra sovmorgnar eller de fick sluta tidigare än vanligt. Samlingarna skedde tre gånger på höstterminen och tre gånger på vårterminen. Med en och en halv timma för varje samling motsvarar det en och en halv av årets fem studiedagar.

Storgruppen omfattade 20 till 25 personer. Samlingen började med att vi satt i en stor ring och jag frågade vilka ämnen vi kunde tänkas diskutera idag. Det var mycket viktigt att vi tog god tid på oss för denna inventering, att jag kände mig helt lugn och inte var rädd för att det kunde bli tyst. Så småningom kom också frågor och diskussionsämnen, ända upp till sju - åtta stycken. Exempel på sådana var: Hur ska vi få eleverna att komma till lektionerna? Hur ska vi få eleverna att känna ansvar för inventarier o.d.? Vad menas med att vara auktoritär och demokratisk? Hur ändra elevernas uppträdande under skolluncherna? Relationer mellan svårpassade elever och övriga elever i en klass. Hur kan äldre elever motiveras att ta hand om yngre elever? Samverkan mellan speciallärare och klasslärare. Vad är ansvar? Hur kan vi öka arbetstrivseln? Läraren och ledarrollen. Vad ska man göra när elever säger oförskämda saker till en? Att möta konflikter.

Alla föreslagna ämnen skrevs upp på blädderblock. Ämnena värderades inte. Efter inventeringen gick deltagarna till fasta smågrupper med ungefär sex personer i varje. Under läsåret gick man alltså vid alla sex sammankomsterna till samma smågrupp. Och det var deltagarna i smågruppen som valde, ibland ett, ibland två av de föreslagna diskussionsämnena. Efter ungefär 40 minuters diskussion återgick man till storgruppen och deltagarna gav varandra synpunkter, som kommit fram i smågruppen och som man ville sprida vidare till storgruppen. Samlingen slutade med att jag i ett anförande på ungefär tio minuter talade om allmänna gruppsykologiska frågor.

Det var viktigt att diskussionsämnena var förankrade i gruppen och kändes aktuella för deltagarna. Bara så kunde det som kom ut av diskussionen omvandlas till aktiv kunskap. Och det var viktigt att det fanns trygghet i gruppen, så att deltagarna vågade uttala sina tankar.

Eftersom närvaron var obligatorisk, ansåg vi att deltagarna borde bestämma innehållet. Jag försökte i min ledning hålla vägarna öppna för det fria valet. Men en del lärare kände sig ändå styrda av mig. Vid de två skriftliga utvärderingarna som gjordes, en efter varje läsår, framkom att de flesta tyckte om mitt ledarskap och var mycket glada över verksamheten. Men några, det var främst några lärare på högskolan, tyckte inte om denna form av studiedagsverksamhet. De önskade sig

ämnesfördjupning även på denna del av studiedagstiden. Det syntes vid det första årets utvärdering. Men eftersom de positiva var i stor majoritet fortsatte elevvårdsgrupperna (som vi kallade verksamheten) även ett andra år.

Jag förlitade mig på att de kritiska lärarna skulle upptäcka att frivillighet fanns inbyggd i systemet. Vid det andra årets utvärdering var det åtta som inte ville att elevvårdsgrupperna skulle fortsätta. Påföljande höst gjordes en omröstning bland högstadielärarna om studiedagstiden skulle användas på detta sätt ett år till. Denna gång valde 18 av högstadielärarna att rösta nej och i och med det slutade verksamheten.

Elevvårdsgrupperna betydde mycket för skolan som helhet och för många enskilda lärare. Många individuella kommentarer vid utvärderingarna var glad och uppmuntrande läsning. Vad verksamheten bl. a gav var kunskap och medvetenhet kring gruppsykologiska frågor utifrån lärarnas egen verklighet. Det var inte kunskap enbart ur bok. Och det rörde upp känslor. Vi kan till och med tala om bråk. Men bråk kan många gånger förlösa vital energi. Kanske kan man säga att det i skolan bråkas för mycket bland eleverna och för lite bland de vuxna. Kanske kan man till och med säga att barnen gör ett ställföreträdande bråk – åtminstone ibland.

Men under dessa viktiga år 1970-75 hände mer på Bergshamra rektorsområde. Alltmer ansåg jag att det var där jag gjorde ett egentligt skolpsykologarbete. Beträffande andra delen av mitt arbetsområde betraktade jag mig som konsult, någon att kalla på vid behov.

Specialklassorganisationen

I början av 70-talet började specialklasserna vittra sönder. Det kom allt färre nya anmälningar om barn som ansågs vara i behov av specialklass. Och lärarna i specialklasserna parade ihop sig med lärare i vanliga klasser, slussade över sina elever till dessa och arbetade ihop med klasslärarna. Den sista specialklass som upplöstes var en sjätte klass, en s.k. läsklass. Inför högstadiet sammanfördes den med en vanlig högstadielklass och en speciallärare avdelades för bara den klassen för att arbeta tillsammans med de övriga lärarna.

Detta arbete planerades tyvärr inte på ett bra sätt tillsammans med föräldrarna. De fick inte vara med i besluten, de fick bara information när sammanslagningen redan var ett faktum. Och de var naturligtvis inte nöjda. De fann alltid skäl till att klassen var för bråkig. Nu hade en högstadielklass högst elva gemensamma timmar i veckan och de tre åren genomfördes som planerat. Några av oss som varit med

om att genomföra sammanslagningen tyckte att vi fick lön för mödan, när en av de f d läsklasseleverna, som under hela sin skoltid haft en mycket trasslig skolgång, gick i skolan hela årskurs nio.

På våren 1973 föreslog en lärare att speciallärarorganisationen skulle göras om inför påföljande läsår. Detta hade varit på tal tidigare, men nu fördes förslaget till handling. Varje speciallärare – antingen denna var utbildad som hjälp-, läs- eller obs-klasslärare - skulle arbeta tillsammans med klasslärarna i en årskurs.

Det bildades alltså på så sätt lag, och dessa lag har under årens lopp träffats i mitt samtalsrum en gång i veckan tillsammans med mig. Dessa samlingar har varit en typ av samtalsgrupp. Vi har pratat om barnen, rådbråkat våra hjärnor om hur man uppträder klokast i besvärliga situationer. Vi har tyckt oss komma på lösningar, lärarna har försökt praktisera våra förslag och efter en vecka har vi kanske kommit fram till nya funderingar. När tryggheten kommit till gruppen har lärarna också vågat ta upp sina egna känslor, ibland har det handlat om ilska, ibland om att vara misslyckad och dålig. När lärarna kommit och bett om tid för en sådan samtalsgrupp har jag alltid prioriterat den, fullkomligt viss om att det varit det allra bästa sättet för mig att använda min psykologtid. Jag har faktiskt nått alla barn via deras lärare varje vecka. Denna verksamhet har dock endast funnits på låg- och mellanstadiet. Någon gång har en grupp bildats på högstadiet. Men med tanke på barnens utveckling är låg- och mellanstadiet den viktigaste tiden.

Samtalsgrupper kan också ordnas i form av studiecirkelar. På jullovet läsåret 1974-75 for en grupp lärare från Bergshamra tillsammans med mig till Agadir på studiecirkelledarutbildning i ett studieförbunds regi. Vårt ämne var ”Att vara barn i hem och skola” med underrubriken ”Utvecklingspsykologiska synpunkter på barn och ungdom under grundskoleåren “Vi hade själva snickrat ihop ämnet. Det godkändes av studieförbundet, som finansierade resan genom att förskottera studiecirkelledararvodet. Deltagarna fick i gengäld förbinda sig att leda en studiecirkel. Till den studiecirkeln inbjöds föräldrar på skolan, och klasslärarna inbjöd förstås i första hand föräldrarna till barnen i de egna klasserna. Kursveckan i Agadir blev en viktig tid för deltagarna, och uppföljningen – med den för kursdeltagarna gemensamma uppgiften att leda en studiecirkel i samma ämne – blev också betydelsefull. För föräldrarna var det värdefullt att genom studiecirkeln komma närmare sina barns lärare. Jag har senare lett liknande kurser för lärare från andra skolor, och varje gång konstaterar jag, att det är en fortbildning, som ger stort utbyte på många olika sätt.

Fördjupningstiden

De år som beskrivits var verkligen en brytningstid. Nya arbetsformer tog form, personalen på skolan syntes och hördes, attityder och värderingar stöttes och blöttes. Låg- och mellan-stadielärarna såg till att schemaläggaren öppnade möjligheter för en gemensam samtalsstimma. Läsåret 1978-79 bildade för första gången hela lågstadiet en grupp och mellanstadiet en annan. Det gick med andra ord bara åt två timmar av min arbetstid till samtalsgrupper.

Under läsåret 1974-75 stod vi sista gången inför uppgiften att låta elever lämna sin klass på grund av att det var omöjligt att undervisa dem i klassen. Det gällde två pojkar och de gick i var sin klass, båda i årskurs två. Båda var utagerande, d.v.s. bråkiga och okoncentrerade, och varken läraren eller kamraterna orkade ha dem kvar. Nu hade vi ju inga specialklasser att placera dem i. Bådas föräldrar bearbetades ihärdigt, bland annat av mig, för att söka plats på PBU:s terapiskola. Föräldrarna nekade istadigt. Samtidigt som jag kände att jag måste vara lojal mot den åsikt skolan kommit fram till – jag kunde inte ta ansvar för att ge skolan så mycket merarbete – var jag inom mig glad över föräldrarnas ståndpunkt. Vi måste nu lösa problemet inom skolans ram och jag trodde också att det i längden var bättre för pojkarna. Pojkarna fick i samarbete med sina respektive fritidshem reducerat schema. Den första tiden gick de ensamma hos ”sin” speciallärare (de hade inte samma speciallärare) två timmar per dag och övrig tid på respektive fritidshem. Den ena pojken fick ”hemma hos”-terapi av terapeuter från Socialförvaltningen och också individualterapi av mig. Den andre pojkens mamma, som var ensamstående, vägrade absolut att gå till PBU. Men hon kunde så småningom tänka sig att gå hos mig. Båda pojkarna hade denna skolgång från november - december och hela vårterminen i årskurs två. Det var en ihärdig kamp för att rehabiliteringen skulle lyckas. Jag gav handledning både till respektive speciallärare och till fritidshemmen. I årskurs tre började de i sina vanliga klasser igen – och det gick. Sedan dess har de gått i sina klasser och det har gått relativt bra, lika bra som för många andra elever och faktiskt bättre och bättre för varje år.

Dessa två pojkar var födda 1966 och då detta skrivs år 2012 har de blivit 46 år gamla och jag vet hur det har gått för dem i livet. Den ene är framgångsrik ingenjör i Silicon Valley-distriktet i Kalifornien, där han lever med sin familj och besöker sin mamma här i Sverige med jämna mellanrum. Den andre är välbeställd snickare och lever i villa och med familj i en av Stockholms eftersökta randkommuner. Jag har också kunnat följa de elever som placerades i specialklass under min tidiga

skolpsykiologtid. För många av dem ser livssituationen så annorlunda ut. De klarade inte tonårstidens gängbildning. Många är döda idag. Denna sommar dog en av dem som följd av en överdos. Det känns så grymt.

Familjegrudder

Projektet Familjegrudder började planeras i början av vårterminen 1974. De dåvarande lärarna i årskurs tre och deras speciallärare satt hos mig på sin sedvanliga veckoträff. Vi pratade om barnen. Lärarna var trötta. De kände det som om de inte skulle orka börja med en ny årskull ettor till hösten igen. I det läget kände jag att jag måste kunna erbjuda något – något nytt. Hur skulle jag kunna ge lärarna ny energi? Jag ville också själv stanna upp och komma in i ett förebyggande arbete i stället för att ständigt reparera det som redan blivit problem. Jag hade också på skolans bekostnad fått göra en kursvecka i Köpenhamn hos Arne Sjölund, där vi bland annat studerade skillnaden på smågrupp och stor-grupp och formell grupp och informell grupp.

Mitt förslag till lärarna var att vi inför skolstarten påföljande höst skulle skapa en ny organisation i nybörjarklasserna. Ingenting vidlyftigt eller konstigt. Vi skulle bara i förväg innan barnen började skolan dela in varje klass i fyra smågrupper och dessa smågrupper skulle göras *fasta*. Med det menade jag att vi inte skulle möblera om med barnen i grupperna ifall det visade sig att de inte trivdes ihop. I stället skulle vi lära barnen att samtala, att uttrycka sig, att tala om hur det känns när en gruppkamrat till exempel jämt bråkar och stör och lära barnen att lyssna på varandra.

Naturligtvis skulle vi kunna lösa upp grupperna, men först när vi såg det som den enda och slutliga lösningen, precis som en skilsmässa går till i familjegruppen där hemma. Av den anledningen kom vi också att kalla dessa smågrupper för *familjegrudder* för att särskilja dem från andra smågrupper och ge projektet ett namn. Att kalla dem *basgrupper* skulle nog vara mer korrekt, eller *fasta formella smågrupper inom skolklassens ram*. Numera – många år senare – har begreppet familjegrudder bytts ut till tillhörighetsgrupper, då ordet familjegrudder alltid krävde en förklaring.

Lärarna var genast villiga att ställa upp. Skolledningen gav också sitt bifall. Återstod föräldrarna. Skulle de gå med på – känna sig lojala med denna tanke? Att inte få byta bort en otrevlig gruppkamrat till sitt barn? Vi träffade föräldrarna på förskolorna. Vi mötte inte alls det motstånd som vi väntat oss. Tvärtom. Det enda

som det blev diskussion om var ifall grupperna skulle vara färdiga innan skolan började eller bildas efter en viss tid.

Samarbete med förskolan

Vi kom fram till att grupperna skulle vara färdigbildade innan skolan började. Dels ger det varje elev trygghet och bekräftelse på en grupptillhörighet redan från första stund, dels tar det bort alla förhoppningar, men även misstankar i föräldragruppen om att val ändå skulle kunna förekomma. Man ska kunna välja familjegrupp lika lite som man kan välja sina egna föräldrar. Lärarna gör grupperna strax före terminens början och tar då också ansvar för det sätt de är gjorda på. Hur man än vrider och vänder på det, så blir grupperna slumpmässigt sammansatta.

En slumpmässig sammansättning motsvarar också situationen på t.ex. en arbetsplats och de grupper som bildas där. Och det är träning för vuxenlivets villkor som barnen behöver i den viktiga åldersperioden 7-12 år. De behöver träna sig i att lära känna och umgås med olika sorters människor.

Ett visst förarbete gjorde vi ändå inför bildandet av familjegrupperna. Vi ville att grupperna skulle vara så heterogena som möjligt, att så många olikheter som möjligt skulle finnas i varje grupp. Men vi ville också att bråkiga, utagerande och blyga, tillbakadragna barn skulle fördelas jämt i grupperna, liksom barn med olika handikapp och med olika bakgrund, som t.ex. kultur och hudfärg.

Därför var vi tvungna att skaffa oss kunskap om de blivande förstaklassarna. Det gjorde vi i samarbete med förskolan. Allt efter som åren gått har vi tillsammans utformat ett bra samarbete. Familjegrupper är numera rutin på skolan, i varje fall på lågstadiet.

I januari kommer representanter för förskolorna till en konferens på skolan. Då lägger vi upp planerna och ser till att tider fastställs för sammanträffanden mellan föräldrar, förskolepersonal och personal från skolan. Träffarna förläggs till förskolan på dagtid – morgon eller eftermiddag. Föräldrarna måste alltså ta ledigt från sina arbeten. Från skolan kommer skolpsykolog, skolkurator och skolsköterska. De blivande lärarna brukar inte vara med. Endast om skolan har bara en nybörjarklass är det aktuellt, i annat fall träffar ju lärarna inte rätt föräldrar, eftersom klasserna inte är gjorda ännu.

Samtalen sker som gruppsamtal, där gruppen består av föräldrarna från samma avdelning på förskolan med dess personal. Vi pratar alltså om vart och ett av barnen på denna avdelning och det sker i grupp. På så sätt får föräldrarna lyssna till

vad som sägs om alla barn, inte bara sitt eget. Personalen börjar och föräldrarna fyller i. Det är mycket viktigt att vi från skolan klargör att vi inte vill ha någon speciell information om barnen utan att vi vill ha den kunskap som de tycker att vi skall ha för att vi skall ta emot barnen på ett klokt sätt.

Vi ställer alltså inga frågor. Anteckningar måste vi ju göra annars skulle vi glömma bort vad som sägs. En av oss från skolan skriver och för varje barn läses dessa anteckningar upp för att godkännas. Vi skriver inte ut anteckningarna på maskin och kopierar dem inte. De finns bara i originalupplaga. Vi talar om vem som kommer att läsa dem, vanligtvis blivande lärare och speciallärare, och vi lovar att inga förändringar kommer att göras utan att föräldrarna är med på det. På detta sätt uppfyller vi sekretessbestämmelsernas krav och vi får en grundplåt för ett tryggt och äkta samarbete med föräldrarna. Att föräldrarna får lyssna till vad som sägs om de andra barnen förutsätter ett förtroende och är början till ett kollektivt föräldraskap. Dessa föräldrar känner ju redan varandra och varandras barn i och med att de har barnen på samma avdelning i förskolan. Personalen på förskolan har före vår träff tagit reda på, om det är någon förälder som inte vill tala om sitt barn i grupp. Är det så, respekterar vi naturligtvis det.

När skolan kommit igång på hösten river vi sönder anteckningarna, någon gång i oktober-november. Då har de fyllt sin funktion.

Som skolpsykolog gör jag inga observationer av de blivande nybörjarna på förskolan. Det kan hända, men då bara på uppdrag av ett bestämt barns föräldrar. Vi från skolan förlitar oss helt på den kunskap vi får under våra möten. Skulle jag göra observationer skulle föräldrarna inte kunna lita på mig. De visste ju inte då vad jag hade sett. Jag har under träffarna upplevt att personalen berättar om de olika barnen på ett mycket varmt och nyanserat sätt. Trots det har de inte någon gång undanhållit oss kunskap om ett eventuellt "riskbarn". I stället har de kunnat dela sina bekymmer med föräldrarna för de påfrestningar som skolgången kan innebära för det barnet.

Jag anser att det är skolpsykologen, som ska ställa samman nybörjarklasserna. En av vinsterna med det är att skolpsykologen då lär känna barnen och är före lärarna i sin kunskap. Det är ett viktigt steg i det förebyggande arbetet. Skolpsykologen finns med i ett samarbete redan från början och behöver inte vänta på att läraren skall anmäla barnet. Nästan alltid dröjer lärarna för länge med att göra en anmälan och problematiken hinner då låsa sig och fördjupas. I anmälnings-

förfarandet ligger också en fara i att läraren blir ensidigt inriktad på ett problem-barn. Hon vill ju vara säker på att hon inte gör en anmälan i onödan.

På grundval av anteckningarna görs sammansättningarna av klasserna vid påsktiden. En preliminär klasslista skickas till förskolorna, där föräldrarna kan ta del av den och i månadsskiftet april-maj är nybörjarklasserna fastställda. Då kan ”rätt” lärare besöka sina barn på förskolan. Barnen har i olika grupperingar redan besökt skolan.

Någon gång i maj månad äger också det första föräldramötet rum. Barnen är inte med. Det är ett stormöte, omfattar alltså alla nybörjares föräldrar. Finns det ännu ingen lärare för en klass spelar det ingen roll. Föräldramötet äger rum ändå. Ledarskapet bärs upp av skolledare, skolpsykolog och skolkurator och lärarens roll är denna kväll enbart att vara värd. Diskussionen handlar om samarbetet, planerna, tankarna – hur vi ska arbeta bäst för att de här barnen skall utvecklas så som varenda förälder hoppas.

Nio år senare ser allt så annorlunda ut. Då har tiden gått. Chanserna utnyttjats eller förspillts. Har sorteringsmekanismerna fått härja fritt eller har föräldrarna hittat en gemenskap i tro att det går att skapa ett varmt och tryggt minisamhälle av just deras klass?

Utformningen av projektet

Överföringen av förskolans kunskap om barnen till skolan var oersättlig för oss i skolan och att den skedde i gemensamt möte och inte pappersvägen mellan barnens föräldrar, förskolepersonalen och oss i skolan, som då var skolkurator, skol-sköterska och jag som skolpsykolog gav viktiga mervärden. En annan viktig del i utformningen av projektet var att specialläraren fanns med från början med avdelade timmar till en första klass. Organisationen att en speciallärare hade sin tjänst placerad på en bestämd årskull var ju redan genomförd. Genom vårens förarbete och genom att jag gjort klasserna kände jag i viss mån till barnen och hade jag en stund över besökte jag också klasserna. Jag kände mig alltid välkommen och för mig var det en form av fortbildning. Viktiga tester av barn med handikapp var som regel redan gjorda på förskolan. Någon gång kunde jag komplettera, det gällde då oftast inflyttade barn. Avgörandet om vem som behövde specialundervisning skedde i samarbete mellan klasslärare och speciallärare. Det var de fullt kapabla till och hjälpen kunde sättas in utan dröjsmål. Kunde ju också tas upp i samtalsgruppen. Den kontinuerliga kontakten mellan lärarna och psyko-

logen tror jag är mycket viktig. Metodiken är så helt annorlunda än konsultationsmetodiken, som ju kom på 1980-talet.

Vad är det då för sorts grupper, dessa familjegrupper? Formella smågrupper inom skolklassens ram. Det har vi redan konstaterat. Är det vängrupper? Nej. Vi ville till och med undvika att sätta bästisar i samma grupp. De skulle kunna ta för mycket hänsyn till varandra och bli ett hinder för samarbetet i gruppen. Vännerna har ju varandra på all tänkbar fritid i den informella vängruppen. Är det arbetsgrupper? Nej. Inte i första hand. I familjegruppen kan barnen mycket väl sitta med olika arbetsuppgifter. Och man kan vid tillfälle arbeta ihop med någon i en annan grupp. Familjegruppen är en tillhörighetsgrupp. Namnbytet som kom till många år senare var välmotiverat. Familjegrupper handlar om att höra till. Att ha en plats som ingen kan ifrågasätta. Trygghet. Inga val. Anknytning.

Första dagen, när barnen kom med sina föräldrar och kom in i klassrummet, såg man hur de tittade sig omkring. De upptäckte att bänkarna var placerade i fyra grupper. På varje bänk fanns det en stor namnlapp uppställd, en grupp hade blåa namnlappar, en hade gröna, en röda och en gula, och de flesta barn kan ju läsa sina namn. Det var hemskt skojigt att se vilka ljus som tändes i ögonen, när de kände igen sitt eget namn, att de redan från första minuten hade en egen bänk. (Eva Westin, lågstadielärare i en norsk radiointervju)

Man kan inte bytas ut. Varje barn har en fast tillhörighet. Förut kunde jag t.ex. flytta runt ett bråkigt barn och säga att nu får ni ha honom eller henne ett tag. Efter att jag börjat med familjegrupper tillhörde alla barn sin grupp och jag såg barnen på ett mycket mer individuellt sätt. (Ulla Jonasson, lågstadielärare)

Men vill inte barnen byta grupp? Mycket sällan. Nästan aldrig. Tove Josefssen, en norsk lärare, som arbetat med familjegrupper i många år och har samma grupper alla de fem första skolåren, säger att hon aldrig fått frågan. Hon tillägger att en familjegrupp byter man inte ut! Hon är motståndare till namnbytet, som skett här i Sverige – från familjegrupp till tillhörighetsgrupp. Hon har fått en utmärkelse för sina pedagogiska insatser överlämnad av norske kungen. Så här svarar Ninni Wikander, en lärare, som arbetat med familjegrupper i trettio år på frågan: Vad gör du när ett barn vill byta grupp?

”De kan vara arga och ledsna och klaga på sina kompisar men de frågar inte om att få byta grupper. Jag har svårt att minnas att ett barn har frågat om att få byta grupp. Kommer det en sådan fråga är det oftast från föräldrarna.”

Hur förhåller du dig då? Blev nästa fråga.

”Jag tar emot föräldrarnas oro och lyssnar till deras tankar och sedan försöker jag berätta för föräldrarna hur jag ser på gruppens utveckling och ber att få ytterligare tid och ganska lång tid, kanske två månader och att vi sedan träffas igen. Jag vet ju att en flyttning inte är någon lösning. De andra föräldrarna i gruppen kan vara en mycket bra och värdefull resurs i en sådan situation”.

Egentligen är det märkligt detta att barnen inte ber om att få byta grupp. En fråga som det vore intressant att forska vidare i. Kan det ha något med åldern att göra? Att sjuårsåldern står för en tid av oro och otrygghet. Man har inte samma tillgång till småbarnsomvårdnad som man haft tidigare utan skall klara sig bland kamrater utan att direkt ha en vuxenhand att fatta tag i. Blir familjegruppen en trygg hamn och något som mamma och pappa också står bakom. (Jag har ännu inte berättat om föräldrarnas medverkan i projektet.) I det sammanhanget blir Marie Wretander Blidings (2007) forskning intressant att ta del av. Den handlar om barns relationsarbete i skolan och man förstår hur mycket energi som tas från lärandet, när skapandet av vänkontakter blir en del av livet på klassrumsgolvet.

Men samlevnaden i familjegruppen måste bevakas och samtal utvecklas. Till vår planering av projektet hörde att barnen skulle få tillfälle att samtala, att uttrycka sig, att träna sig att hitta ord för tankar och känslor och att lära sig att lyssna på varandra. Vi ville att det skulle ske under ordnade former, att barnen skulle få gå till ett avskilt rum för dessa ”prator”, som barnen kom att kalla pratstunderna för och de som regel var väldigt angelägna om. Jag ville att lärarna skulle leda samtalen, dels för att de på det sättet kom närmare barnen, lärde känna dem bättre än vad som var möjligt i klassrummet, men också att de fick egen träning i att leda samtal. De satt ju varje vecka i samtalsgrupp med mig och där kunde de också ta upp eventuella problem med barnsamtalen. Ungefär tjugo minuter till en halv timme avdelades för ”pratorna”, de återkom varje vecka eller varannan och någon annan vuxen måste ta hand om klassen under tiden. Att de var schemabundna underlättade det hela.

Man kan jämföra dessa samtal med de lektioner i livskunskap, som blivit allt mer vanliga under senare år. De sker som regel med hjälp av manualer och tar upp vanliga problem och situationer. Men det är en väsensskillnad mellan dessa manualbundna samtal och samtalen i familjegrupperna. De förra tar upp hur det ska vara medan de senare tar upp hur det varit.

Föräldrarnas medverkan

Föräldrarna var ju med i planeringen av projektet från början. Efter att rektor gett sitt bifall, skolkurator och skolsköterska blivit involverade var det föräldrarna vi riktade oss till. Vi träffade dem på föräldramöten på förskolan. När de ställt sig positiva till barnens fasta smågrupper frågade vi: Kan ni tänka er att gå till skolan sju gånger under läsåret? Det skulle bli en gång i månaden. Ändrades senare till tre gånger på hösten plus en julfest och tre gånger på våren plus en vårutflykt. Varför inte, sa föräldrarna, och vi blev ganska snopna. Så många gånger som dålig närvaro på föräldramöten förklarats med att föräldrar inte har tid. Nu gällde det för oss att göra mötena meningsfulla. De fyra klasslärarna krävde att jag skulle ställa upp och vara med på mötena. Jag var så intresserad av projektet – det var en form av försöksverksamhet – hur kunde man utforma det – vad skulle det kunna ge – att jag lovade att komma – åtminstone under de tre första åren.

Vi ville att föräldrarna skulle sätta sig på sitt barns plats - dessa små stolar tänker nu någon, men det kunde inte hjälpas. Vi fick en naturlig gruppbildning som motsvarade barnens. Föräldrarnas grupper fick samma färgnamn. Det vanliga kaffedrickande ordnade vi så att en i gruppen fick uppdraget att ta med en kaffekorg till de övriga i gruppen. Planeringen sköttes inom gruppen. Det dracks alltså kaffe eller te ur olika termosar och åts olika bullar eller kakor i grupperna. Ett enkelt sätt att upprätta vissa gruppgränser. Återstod innehållet i diskussionerna. Kunde de göras intressanta? När inget aktuellt krävde uppmärksamhet använde vi oss ofta av formulär med påståenden, som det gällde för föräldrarna att ta ställning till, först individuellt, sedan gemensamt i grupp och till sist samlade vi upp de fyra gruppernas svar på tavlan och det blev en allmän diskussion. Det kunde bli riktigt livliga diskussioner.

Men föräldrarnas viktigaste verksamhet låg på ett annat plan. Vi ville att de skulle lära känna barnen, i första hand i den grupp där det egna barnet fanns, sen allt eftersom i hela klassen. Och vi ville att de skulle turas om att ta barnen i den egna gruppen med ut i samhället, helst till deras arbetsplats, om det inte gick, till någon annan aktuell arbetsplats i det omgivande samhället, till respektive hem eller ut i skog och mark. Allt för att kompensera barnen för den ensidighet som ligger i att de är hänvisade till sina uppväxtreservat i form av skola och fritidshem men naturligtvis också för att föräldrar och barn skulle lära känna varandra. Den föräldraverksamheten har levt kvar under de år som gått sedan mitten av 70-talet.

Så här beskriver Ninni Wikander sitt föräldraarbete år 2008.

”Det första föräldramötet på höstterminen i ettan är ett viktigt planeringsmöte. Föräldrarna är ju väl medvetna om tankarna och målsättningarna med att barnen sitter i tillhörighetsgrupper från samarbetet innan skolan började. Det gäller att vara tydlig och konkret med vad föräldrarna kan bidra med, dels för att stärka samhörigheten i den grupp deras eget barn tillhör, dels för att ge barn upplevelser av det samhälle de genom samhällsutvecklingen får så torftiga intryck av. Föräldrarnas uppgift blir att på detta första föräldramöte planera vad de kan göra för att ta barnen med ut i samhället.

Föräldrarna bildar grupper som motsvarar barnens grupper och i de grupperna sker planeringen. De kan gott planera tillsammans i gruppen men besöken eller utflykterna gör man två och två. Blir man fler är det risk för att föräldrarna också blir en grupp och då kan föräldrarna tappa koncentrationen på barnen. Det är viktigt att göra klart för föräldrarna att det här inte handlar om att de ska umgås med varandra, utan utflykterna sker för barnens skull. Men två bör man vara eftersom barnen är fem, sex, sju stycken och man vet inte vad som kan hända. Det bästa är ju om föräldrarna kan ta med barnen till sina arbetsplatser eller dit där föräldrarna har kontakter. Visa dem hur det ser ut och vad man gör, vad vuxna håller på med. Sådana besök kan man upprepa år från år. Ju äldre barnen blir ser och iakttar de nya saker. Går inte det är hembesök också bra. Några av barnen har troligtvis inte varit där förut. Att baka en sockerkaka är spännande, när man gör det i en ny miljö och med en annan vuxen som ledare. Det ska inte vara en hej och hå utflykt, gå på bio skulle jag avstyra. Det ska vara något att uppleva, något att fundera över. Men det är viktigt att betona att det inte ska vara så märkvärdigt.

Tiden bestämmer föräldrarna själva. Blir det en förmiddag under skoltid som passar föräldrarna bäst får det bli så. Då kommer barnen tillbaka till skolan samma dag och kan berätta. Jag upplever aldrig någon konkurrens mellan barngrupperna om vad de gjort. De är däremot väldigt stolta och ivriga att redovisa för de andra.

När de ska berätta samlar jag barnen omkring ett blädderblock och jag skriver upp vad de berättar. Har någon i gruppen varit frånvarande ska det stå först. När det är klart hänger vi upp bladet och det får hänga uppe.

Men jag skriver också ut vad de berättat på datorn och med stor stil. Sedan kopierar jag det och varje barn i den aktuella gruppen får ett exemplar att sätta in i sin pärm. Jag skickar också en kopia till de föräldrar som gjort utflykten. De uppskattar att få feed-back på sina insatser och det är roligt och nyttigt att så småningom få föräldrarnas upplevelse av barngruppen.

Två eller tre utflykter brukar det bli för varje grupp per termin.

När föräldrarna går hem från höstens första föräldramöte har jag och föräldrarna planeringspapperen. Jag bockar sedan av utflykterna allteftersom och vid ett nytt läsår går vi igenom vad barnen varit med om.

På detta första möte väljs också en representant för varje grupp. Det är den personen jag kontaktar när jag vill något. Kontaktgruppen kan ju sedan träffas med eller utan mig och planera och diskutera aktiviteter. Det här sättet

att få uppgifter brukar vara mycket uppskattat. Någon kanske vill fortsätta att vara kontaktperson annars byter vi en gång per termin eller läsår.”

Fick vi då genom projektet ett varmt känslomässigt klimat i de tre system, som formar en skola: personalgrupp, barngrupp och föräldragrupp? Hörde man t.ex. inte längre uttalanden bland föräldrarna om andra föräldrar att de som borde komma inte kommer? Jag hade hört det sägas många gånger. Man syftar då på föräldrarna till bråkiga barn, barn som ställer till med besvär. Varför borde dessa föräldrar komma? Skulle de ha något att hämta?

Det var det sociala samspelet vi ville förändra. På slutet av andra året sa en lärare att föräldrarna känns som mina vänner. En annan sa vid slutet av tredje året: Jag har aldrig tidigare haft en så fin kontakt med barnens föräldrar som under de här tre åren. Och vid slutet av tredje året, när de nu skulle börja en ny omgång, sa de fyra klasslärarna till mig att nu behöver du inte komma längre. Nu klarade de föräldramötena själva.

Vad som ändå glädde mig mest var att vi påverkade inte bara det sociala klimatet utan också lärandet och utslagningen bland eleverna. 1983 gick de klasser, som börjat med familjegrupper ut nian och bland dem fanns inte någon utslagning i form av särskild undervisning, anpassad studiegång eller skolgångsbefrielse, Alla elever lämnade grundskolan med fullständiga betyg. Ingen hade heller under de nio skolåren blivit avskild från sin klass och placerats i någon form av specialklass eller specialskola.

Jag minns skolavslutningen det året. Däruppe på kullen stod niorna samlade, som de brukade göra denna efterlängttade sista skoldag. De stod i rader, så att ettorna skulle kunna passera förbi och ge varje avgångselev en ros. De små var så stolta över uppdraget och fullgjorde det med högtidligt allvar. Ändå var det hela det här året inte riktigt sig likt. Inom mig fanns en glädjebubbla, som jag inte känt de tidigare åren. Då hade några av niorna saknats. De hade förlorat greppet om sin skolgång någonstans på vägen. Skolkat, förflyttats, ville inte vara med. Nu stod alla där med fullgjord skolgång och alla skulle få fullständiga betyg. Så fortsatte det de följande fyra åren. 1987 lämnade jag min tjänst som skolpsykolog i Solna kommun, som jag börjat en januaridag tjugotvå år tidigare.

Tillägg

Efter att jag lämnat den kommunala tjänsten fortsatte jag med skolpsykologarbete som handledare, kursledare och föredragshållare. År 2000 blev jag hedersdoktor

vid Linköpings universitet och i promoveringstalet angavs familjegrupperna som en motivering. Men jag hade då också skrivit tre böcker. Mycket som står i denna sammanställning är hämtat från de böckerna.

Familjegrupperna eller tillhörighetsgrupperna har under åren spritt sig till andra skolor – i Sverige, i Norge och i Finland. Flera examensarbeten har skrivits vid psykologiska institutioner och lärarutbildningar. Ett liknande projekt startade ungefär samtidigt i Kalifornien. Det fick namnet Tribes. På en internationell skolpsykologkongress i Stockholm 1982 presenterades båda projekten och visade sig vara mycket lika varandra. En bok skriven av Jeanne Gibbs (1987) redogör för arbetet inom det projektet.

Referenser

- Gibbs, J. 1987: *Tribes, a Process for Social Development and Cooperative Learning*. New York: Centsource Systems Llc.
 Goldinger, B. 1979: *Familjegrupper i skolan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
 Goldinger, B. & Magnusson, G. 1989: *Fem år av ditt liv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
 Goldinger, B. 1990: *Tonårstiden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
 Wretander Bliding, M. 2007: *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Några examensarbeten inom psykologi och lärarutbildning som behandlat familjegrupper

- Arthur, M. 1991. *Kamratgrupper på högstadiet. En studie av en skolas arbete med fasta, formella smågrupper*. Examensarbete i specialpedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan.
 de Klerk, G. & Lundholm, M. 1983. *Familjegrupper – en utvärdering av fasta smågrupper i skolan*. Psykologexamensarbete. Stockholms universitet: Psykologiska institutionen.
 Dickmark, A. 1995. *Fasta formella smågrupper – dess inverkan på trygghet, trivsel och tillhörighet*. Examensarbete i specialpedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan.
 Grönroos, H. 1993. *Familjegrupper som forum för konfliktlösning i skolklassen*. Avhandling för pedagogie kandidatexamen. Vasa: Åbo akademi/Österbottens högskola.
 Haugen, S. 1984: *Familjegrupper i skolen*. Examensarbete i specialpedagogikk. Oslo: Sagene lærerhøgskole.
 Holgersson-Lagerqvist, S. & Joelsson, U. 2007: *Tillhörighetsgrupper. Ett arbetssätt som möjliggör "en skola för alla"?* Examensarbete i specialpedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan.
 Lindberg, T. 1999: *Organisationskulturer och okoncentrerade barn. En intervjustudie kring barn med uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter i skolan*. Psykologexamensarbete. Stockholms universitet: Psykologiska institutionen.
 Linder, S. 2002: *Familjegrupper i skolan – ett specialpedagogiskt verktyg? Familjegruppens betydelse för barn i svårigheter*. Examensarbete i specialpedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan

En historisk exposé från POMS jubileumsfest 26 oktober 2012

Birgitta Norrman

Jag vill börja med några personliga bilder som etsat sig fast och härrör från tiden för POMS bildande. Den första rör en 8-årig flicka från en finsktalande familj som efter en slarvigt genomförd testning skickades till internatskola i andra änden av landstingsområdet ”för att lära sig svenska”. Hon lärde sig svenska ganska snabbt, vägrade att tala finska och förlorade på kort tid möjligheten att tala med sin mamma som inte kunde svenska. Flickan var ganska utagerande och kvalificerade sig snart för specialsärskola.

Nästa bild handlar om en liten förskolpojke med Downs syndrom som sitter och gungar mot ett bordsben och emellanåt dunkar huvudet i golvet. Föreståndaren, som visar mig runt på institutionen, sätter foten mellan pojken och golvet. Han hade inga kontakter utanför institutionen. Detta var hans livsmiljö.

Det är intryck som många av er äldre känner igen er i. För min del förstärktes de smärtsamma intrycken av en kurs i USA sommaren 1970 då vi besökte institutioner med flera tusen utvecklingsstörda. Vi gick genom kala sovsalar med plats för hundra utvecklingsstörda. Sängar stod i rader på kakelgolv med kakelväggar runt omkring och i övrigt ingen inredning. För mig innebar de här upplevelserna ett politiskt och ideologiskt uppvaknande. I dag ser vi barn (och vuxna) med utvecklingsstörning som har både stolthet och självkänsla. Självdestruktivitet är mycket sällsynt. Och vi har glädjen att möta barn (och även vuxna) som våra grannar.

Fakta om omsorgsvärlden

Barn med Downs syndrom uppmanades att lämna bort sina barn. I 1985 års lag satsades bl.a. på gruppboheter och skolfrågorna lyftes ur omsorgslagen och in i skollagen, för att så småningom bli en kommunal angelägenhet. Besvikelsen över

att inte vidga personkretsen kompensterades i 1993 års lag om stöd och service, och kommunalisering av boende. Hur såg då omsorgsvärlden ut i slutet på 60-talet och början av 70-talet? 1954 kom lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna. Den byggde vidare på 1944 års lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa. Äntligen skolplikt, dock endast för bildbara sinnesslöa! I samhället diskuterades huvudmannaskapsfrågor, man såg försummelser och samhälls-ekonomi förbättrades. Huvudmannaskapet var delat, det fanns både statlig och landstingskommunal verksamhet vid den här tiden. Även viss privat verksamhet. Sedan kom 1967 års omsorgslag som prioriterade hemmavård, dagcentra, inackorderingshem och alla barn fick rätt till undervisning genom träningskolan, alltså även de s.k. obildbara barnen, Man kan säga att omsorgsreformen fick sitt genombrott. Rätten att överklaga infördes. Omsorgsnämnder ersatte gamla centralstyrelser. Dock satsade man fortfarande på anstalter, men även stöd till föräldrar och flera andra LSS-insatser genomfördes.

Fakta omkring 1970

Barn: 2600 barn/ungdomar bodde på elevhem/skolhem. 2 800 barn/ungdomar bodde på vårdhem eller specialsjukhus. Alltså nästan 6 000 tillsammans. Externatskolorna (landstingen hyrde in sig i kommunala skolor eller hade egna separata) hade 6 300 elever, att jämföra med 18 500 elever år 2000.

Vuxna: Knappt 2 000 vuxna bodde på specialsjukhusen och ungefär 900 på vårdhem. Gruppboendestäder (inackorderingshem) hade börjat komma och knappt 2000 bodde i den formen, att jämföra med 16000 år 2000. Ett medicinskt synsätt rådde, särskilt på specialsjukhusen, man talade om patienter. Så gott som inga öppna omsorger fanns.

Psykologer i omsorgerna

Var finns då psykologerna?

1960: 1 psykolog i hela landet

1970: 60 psykologer i hela landet

1980: 300 psykologer i hela landet

I dag finns det omkring 600 psykologer inom habiliteringen.

Hur såg då arbetsförhållandena ut?

Det var inte ovanligt med ett underlag av 1 000 utvecklingsstörda på en tjänst. Det här känns igen från andra psykologverksamheter, och det gällde att hitta strategier för arbetet. Margareta Lalander var t.ex. inledningsvis ensam psykolog i hela Östergötland från mitten av 60-talet. I landstinget fanns då specialsjukhus och vård för vuxna, barn och utvecklingsstörda som bodde hemma. Med stort stöd från chefen och politiker utvecklade Margareta snabbt psykolog-verksamheten i omsorgerna, bl.a. genom att ta emot många praktikanter, som efter praktiken kunde knytas till tjänster.

Diskussion kring behovet av en förening.

Hösten 1965 började den snabbt växande skalan av omsorgspsykologer träffas vid regelbundna arbetskonferenser, i egen regi och tillsammans med Kungliga Medicinalstyrelsen/Socialstyrelsen. Vid sidan av dessa mer officiella arrangemang minns jag eldsjälens Lars Molander som tog emot ensamma nyanställda psykologer från olika delar av landet. De kom sedan på studiebesök till oss som arbetade ute i verksamheterna. Erfarenheter utbyttes, allt diskuterades, från tester till personalutbildning och organisationsfrågor. Behovet av en förening började nu diskuteras och vid en arbetskonferens på Sånga-Säby i juni 1971 tillsattes en arbetsgrupp (Kent Ericsson, Margareta Lalander, Sylvia Milchert, Lars Molander, Kristina Odén och jag, alltså Birgitta Norrman) med direktiv att utreda lämplig form för ett gemensamt forum för psykologer intresserade av specialområdet psykisk utvecklingsstörning. Förslag lades fram i juni 1972 på Sundbyholms slott på socialstyrelsens arbetskonferens efter sedvanlig hantering (remiss under året o.s.v.). Det blev en mycket intensiv diskussion kring tänkbar inriktning och eventuell koppling till fackligt arbete och samarbete med psykologförbundet. Skulle vi betona att föreningen skulle vara en ideell sammanslutning med avsikt att utifrån psykologisk fackkunskap göra insatser till gagna för de utvecklingsstörda i samhället? Eller skulle mer fackliga intressen betonas? Var dessa intressen möjliga att kombinera? Det var ytterst nära att det inte blev något av, att hela frågan rann ut i sanden. Men till slut sa någon ”nej, vi måste komma till skott”.

Föreningen bildades och efter viss revidering antogs stadgeförslaget och POMS fick sin första styrelse med Patricia Ericsson som ordförande och Lars Molander som sekreterare. Inriktningen från starten blev att POMS blev fristående i förhållande till Psykologförbundet och det kom att dröja ända till mitten på 90-talet innan POMS anslöts till Psykologförbundet som en yrkesförening. POMS hade då

också från starten en kretsindelning och kretsområdesrepresentanter valdes. Kretsarna var till en början mycket aktiva, vilket avspeglades i POMS-bladet. På nyåret hade föreningen drygt 90 medlemmar. Medlemsbladet tillkom under ht 1972 och blev snart ganska omfångsrikt. I egenskap av redaktör för POMS-bladet utnyttjade jag min arbets-plats ALA för att få ihop bladet. Vår allt-i-allo Rune Galerius drog stenciler och bladet plockades på det stora konferensbordet i Sköndal. Hela ALA-gruppen (Gunnar Kylén, Ann Bakk, Brita Lindahl, Inga Sommarström, Catharina Ekemo, Cecilia Malmström, Christer Sandahl) sprang runt bordet – inget kaffe förrän POMS-bladet var plockat.

POMS fick en rivstart

Gunnar Kylén hade skrivit en artikel med rubriken ”Målsättningsanalys av boende” i tidskriften ”Psykisk utvecklingshämning” som fanns på den tiden. Denna väckte en debattstorm bl.a. rörande specialsjukhuset Salberga. POMS arrangerade en debattkväll i börja Karl Grünwald av ht 1972 i Sala. Den samlade omkring 300 personer med många som arbetade på Salberga, , FIB:s förbundsdirektör Rikard Sterner, m.fl. som deltagare. POMS ordförande Patricia Ericsson arbetade då som psykolog på Salberga. Många andra psykologer har varit knutna dit och likt Patricia engagerat sig i de speciella problem som fanns i institutionsvård och medicinskt synsätt runt utvecklings-störning, Patricia kom under många år att vara en av de mest drivande psykologerna i Salbergas avveckling och knöts så småningom till Stockholm för att arbeta med alternativa boendeformer och som vårdchef.

Det var för övrigt inte så ovanligt att psykologer blev vårdchefer. Naturligtvis ifrågasattes om det var sådana här frågor som psykologerna skulle syssla med, men vi var många, ja förmodligen alla, som tyckte att det var självklart. Som yrkesgrupp har vi ju både omfattande utbildning och samlad erfarenhet beträffande miljöns betydelse för den enskilde individen och där är ju miljöns betydelse för människor med utvecklingsstörning knappast mindre, utan möjligen större.

Höstterminen 1972 tillsattes också en arbetsgrupp som arbetade med att ta fram material till dels ett temanummer om utvecklingsstörning för Psykolognytt, dels Pockettidningen R. Pockettidningens nummer ”Undantagen” som kom höstterminen 1973 blev väldigt uppmärksammat, trycktes i en stor upplaga och recenserades i pressen. 1981 kom ytterligare ett nummer om utvecklingsstörning.

Det dröjde inte länge innan stormen blåste också på specialsjukhuset Vipeholm i Lund, där Ingrid Liljeroth (också aktiv i POMS) med mycket kunskap och brinnande engagemang utmanade doktorerna och sjukhus-ledningen om innehållet i vården och institutionsboendets skadliga effekter. Även runt Vipeholm blev det mycket pressdebatt.

Utveckling av psykologverksamheten

Ur denna rivstart och i takt med samhällsförändringarna utvecklades psykologarbetet vidare. Arbetskonferenser, till vilka POMS fritt kunde styra över innehållet, anordnades till att börja med både vår och höst. Hösten 1974 ägnades en konferens i Norberg åt omsorgspsykologernas arbetsuppgifter. Diskussionerna tog sin utgångspunkt i den syn på utvecklingsstörning som Omsorgslagen gav uttryck för, att utvecklingsstörning i första hand betraktas som ett handikapp, vilket uppstår i individens samspel med miljön. Målet är att hjälpa varje psykiskt utvecklingsstörd till en optimal utveckling inom de gränser som handikappet sätter, samt att anpassa miljön (skola, arbete, fritid) till de speciella krav som handikappet ställer.

Den nya målsättningen och de nya omsorgsformerna ställde krav på psykologerna att förnya sina arbetsuppgifter inom omsorgsverksamheten, En modell skissades, med dels olika typer av insatser (förebyggande, utredning och terapeutiskt/åtgärdande) dels tre olika nivåer (individ, grupp, struktur/organisation/samhälle). Modellen för psykologens arbetsuppgifter känns igen från andra tillämpningsområden.

Jag vill gärna ge exempel på pionjärinsatser. Inga Sommarström var den som påbörjade arbetet med att enskilt samtala med utvecklingsstörda om deras livsvillkor och upplevelse av funktionsnedsättningen. Inga dokumenterade sina erfarenheter i bl.a. en artikel och blev banbrytande. Detta område har ju sedan utvecklats kolossalt. I arbetet med dels autistiska barn, dels psykoterapi för barn med utvecklingsstörning visade Birgitta Zenker på olika möjligheter. Dessa samlade erfarenheter som påbörjades på 60- och 70-talet kunde vi på 90-talet ta del av i två böcker om psykoterapi. Inga Sommarström var också den som tog initiativ till POMS International, en stödverksamhet som gjorde det möjligt för några psykologer från andra länder att göra studieresor till Sverige för att besöka olika verksamheter och studera utvecklingen av omsorgerna. Först i raden av tre psykologer var Graciela Hurtado från Peru, som var stipendiat under en tvåmånadersperiod våren 1982. Med Catharina Ekemos hem som utgångspunkt

reste hon ut till kollegor i olika delar av landet. Väl hemma i Peru tillskapade hon en gruppbostad i samhället så att en grupp vuxna utvecklingsstörda kunde flytta ut från det mentalsjukhus de bodde på. Många POMSare stödde under flera år Gracielas verksamhet.

Fortfarande på 70-talet uppmanades många föräldrar att lämna bort sina barn. Det var självklart lätt för omsorgspsykologerna att förstå att här behövdes stora stödinsatser. Exempel är de föräldrautbildningar som drogs i gång i många delar av landet. Internatveckor är ett exempel. Dessa insatser är i dag självklara arbetsuppgifter inom habiliteringen. I Stockholm startades ett fristående samtals- och kristeam för nyblivna föräldrar på initiativ av Lars Molander och Ann Bakk var den första psykolog som knöts till detta team.

Jag har redan nämnt några kollegor som arbetade på institutionerna. Den listan kan göras lång. Vill dock särskilt nämna Bengt Abrahamsson, Maj Thorsell och Gunilla Sternudd i Stockholmsområdet. Psykologerna fanns alltså på institutionerna, enstaka i särskolan, enstaka som hemmavårdsspsykologer, för att sedan knytas till habiliteringsverksamhet organiserad på olika sätt. Psykologerna tog också plats i övergripande arbete, inventeringar och långsiktiga planer, t.ex. Robert Lindell och Kent Ericsson. Så småningom blev Lena McElwee och Peter Brusén knutna till Socialstyrelsen för att arbeta med frågor inom vårt område. Ann-Charlotte Carlberg kom att medverka i flera statliga utredningar för att senare bli ombudsman och kanslichef för riksförbundet FU; I Göteborg med omnejd arbetade Juri Sonn, Hans Wrenne, Britt-Marie Toftfelt, Evy Kollberg och Inga-Lill Kristiansson.

Forskningen under 70-talet

Under 70-talet blomstrade psykologisk och socialpsykologisk forskning. I Uppsala fanns sedan några år tillbaka MR-gruppen (mental retardation) under ledning av Lars Kebbon, som för övrigt också varit knuten till Salberga. Utifrån en socialpsykologisk referensram studerades utvecklingsstördas levnadsförhållanden och hur handikappet påverkades av sociala processer, t.ex. mänskliga relationer och vårdorganisation. Så småningom utvecklades och breddades verksamheterna i Uppsala till Centrum för Handikappforskning. Otaliga studenter och psykologer har haft möjlighet till handledning och stöd i denna verksamhet under Lars Kebbons konstruktiva ledarskap.

ALA-gruppen fanns i Stockholm där Gunnar Kylén med medarbetare forskade framför allt kring förståndsutveckling och handikappets innebörd. Brita Lindahls fördjupning rörande personer med grav utvecklingsstörning vill jag särskilt nämna för det var också något nytt. Efter henne jobbade flera omsorgspsykologer vidare inom dessa områden, t.ex. Gunnel Winlund. Mårten Söder var under en period knuten till gruppen med sin sociologiska forskning kring anstalts-historia. I Lund fördjupade sig Ingrid Liljeroth i utvecklingsstördas identitetsutveckling och personlighetsutveckling, vilket resulterade i en doktorsavhandling 1974.

Gruppernas samarbetade under många år med varandra och var också mycket aktiva i POMS. Forskningsresultaten har tagits tillvara och påverkat utformning av lagstiftning och av boende, skola och verksamhet. De har lyfts fram, tillsammans med annan psykologisk kunskap, i många utbildningar, ofta med omsorgspsykologer som lärare, och påverkat människosyn, förhållningssätt och bemötande. Genom IHPU har POMS medlemmar genomfört bl.a. baskurser, kurser om psykoterapi och särskola. I Bakk/Grünewalds "Omsorgsboken", vars första upplaga kom på 70-talet, medverkade många omsorgspsykologer.

Lokomotivet

Naturligtvis har samhällsekonomin spelat en stor roll för utvecklingen av omsorgerna. Många olika yrkesgrupper, politiker och FUB har varit aktiva och bidragit till den kraftfulla utvecklingen i Sveriges land, men jag är övertygad om att psykologernas insatser varit särskilt betydelsefulla och hoppas att det ska vara så fortsättningsvis. Dock har naturligtvis själva lokomotivet i denna process inte varit en psykolog utan en läkare, nämligen Karl Grünewald, POMS samarbetspartner, vän och kritiker under alla år. Stort, stort tack för din uppbackning av POMS under alla år! – Fakta som jag nämnde inledningsvis är hämtade ur Grünewalds bok "Från idiot till medborgare" som jag gissar att de allra flesta av er känner till.

Avslutning

Föreningens inriktning och stadgar har genomgått en del förändringar under årens lopp. De största förändringarna har genomförts under 90-talet då POMS till slut blev en yrkesförening, Stadgarna reviderades även en gång på 2000-talet för att anpassas till en större målgrupp utifrån bl.a. LSS. Jag citerar: "Föreningen har som övergripande målsättning att verka för utformning och utveckling av psykologens

roll inom verksamheter för stöd till personer med funktionshinder”. Kan både fackmässiga och fackliga intressen rymmas i denna skrivning? För egen del anser jag det. I POMS yngre dagar bedrevs psykologarbetet på alla de tre nivåer som beskrevs tidigare. Under de årtionden som gått har psykologarbetet på både individ- och gruppnivå utvecklats, men hur har vi identifierat och arbetat med de övergripande frågorna på struktur- organisations- och samhällsnivå? Och vilka fackmässiga utmaningar konfronteras vi med framöver i ett samhällsperspektiv? Andra nu fullt aktiva i yrkeslivet kan svara bättre än jag på den frågan, men jag vill ändå nämna några områden som jag tror är viktiga att bevaka:

- Bevaka grundsärskolan. I nya skollagen finns numera inga mål att uppnå utan krav. Det gäller även grundskolan och kraven är högt satta. Jag ifrågasätter huruvida ett barn eller en ungdom med en lindrig utvecklingsstörning kan uppnå dessa krav. Om synnerliga skäl föreligger kan man placera ett barn i grundsärskolan utan föräldrars medgivande, Hur kommer synnerliga skäl att användas? Nya diagnoskriterier för mottagande i grundsärskolan? Man använder ett totalitärt språkbruk. Jämför ”tillhör grundskolans målgrupper” med ”rätten att läsa efter grundsärskolans kursplan”. I stället för att bevaka grundsärskolan borde man kanske avveckla den.
- I allt större utsträckning läggs boenden, korttidshem och dagliga verksamheter ut på entreprenad med, har jag förstått. Synnerligen varierande resultat. Vi har just genomlevt de värsta tänkbara vårdskandalerna inom äldreomsorgen, framför allt i privata verksamheter, Hur ser det ut inom handkappomsorgen? Psykologerna är betydelsefulla ur kvalitetssynpunkt i boende och verksamhet, Hur kan vi arbeta för att personal i privata verksamheter får utbildning och handledning kring funktionshinder? Marie Lindgren i Halmstad berättar i senaste POMS-bladet om nedskärningar av psykologtjänster i kommunen. Fyra tjänster i början av 90-talet är nu reducerat till en, dock har en tjänst gått över till landstinget, men det är ändå en halvering av psykologresurserna. Hur vanligt är det och kan POMS påverka?
- I vilken utsträckning får de människor som tillhör LSS personkrets tillgång till de insatser som lagen ger rätt till? Ett exempel är att av de som bor i gruppboende har endast en knapp tredjedel insatsen ”råd & stöd”. Totalt har 0,6 % av befolkningen insatser enligt LSS.

Jag vill avsluta med ett citat av Martin Lönnebo, biskop emeritus i Linköping. Citatet är också hämtat ur boken *Från idiot till medborgare*. ”Om värden består något så när och blir föremål för en historisk utvärdering, så är mycket av det som vi nu skryter om som kommer att ifrågasättas i högsta grad i framtiden. Men man kommer aldrig att ifrågasätta hur vi tog hand om våra utvecklingsstörda. Det är en märklig sak i historien, kommer man att tänka, för handikappomsorgen hade inte någon produktionshöjande effekt på vårt samhälle. Vi behandlade dem väl för att vi hade en sådan människosyn”.

Så som den allra viktigaste utmaningen framöver på en övergripande nivå för psykologarbetet med människor med utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar, kan vi formulera att vi ska bevaka och värna om medborgarskapet och bevara denna människosyn.

Väldigt många psykologer i POMS, för mig både kända och okända, har under årens lopp gjort stora insatser som på olika sätt har syftat till förbättrade levnadsvillkor för människor med utvecklingsstörning, Långt ifrån alla har nämnts i mitt föredrag, vilket har varit en omöjlighet men också en tråkig begränsning, Det är framför allt pionjärerna som fått träda fram. Kanske kan historiebeskrivningen fortsätta i någon form i POMS-bladet som en dokumentation över allt det arbete som genomförts?

Personförteckning

Abrahamsson Bengt, 45
 Althin Sven-Olof, 22
 Bakk Ann, 43, 45
 Brodin Yngve, 24
 Brusén Peter, 45
 Carlberg Ann-Charlotte, 45
 Ekemo Catharina, 43, 45
 Ericsson Kent, 42, 45
 Ericsson Patricia, 42, 43
 Galerius Rune, 43
 Gibbs Jeanne, 38
 Goldinger Barbro, 4
 Grünewald Karl, 43, 47
 Guvå Gunilla, 6
 Göransson Bengt, 7
 Hurtado Graciela, 45
 Josefsson Tove, 33
 Kebbon Lars, 46
 Kollberg Evy, 46
 Kristiansson Inga-Lill, 46

Kylén Gunnar, 43, 46
 Lalander Margareta, 42
 Liljeroth Ingrid, 44, 46
 Lindahl Brita, 43, 46
 Lindell Robert, 45
 Lindgren Marie, 48

 Lönnebo Martin, 48
 Malmström Cecilia, 43
 McElwee Lena, 45
 Milchert Sylvia, 42
 Molander Lars, 42, 45
 Norrman Birgitta, 5, 42
 Odén Kristina, 42
 Palmér Ingela, 4
 Sandahl Christer, 43
 Sillfors Harry, 23
 Sjölund Arne, 29
 Sommarström Inga, 43, 44, 45
 Sonn Juri, 45
 Sterner Rikard, 43

Sternudd Gunilla, 45
 Sylvander Inga, 15
 Söder Mårten, 46
 Thorsell Maj, 45
 Toftfelt Britt-Marie, 45
 Wigfors Anna, 23

Wikander Ninni, 33, 36
 Wiking Barbro, 9, 22, 24
 Winlund. Gunnel, 46
 Wrenne Hans, 45
 Wretander Bliding Marie, 34
 Zenker Birgitta, 44

Förkortningar

ALA	Forskningsstiftelsen Anpassning till Liv och Arbete
EVK	Elevvårdskonferens
FUB	Riksförbundet för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning
FUNKIS	Funktionshindrade elever i skolan
Lgr	Läroplan för grundskolan
Lpf	Läroplan för de frivilliga skolformerna
Lpo	Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshemmet
Obsklass	Observationsklass
PBU	Psykiatriska Barn och Ungdomsvården
POMS	Psykologer inom omsorg/habilitering
SIA	Skolans inre arbete
SOU	Statens offentliga utredningar
SÖ	Skolöverstyrelsen