



Institutionen för individ och samhälle  
Socialpedagogiska programmet

# Att förhindra den destruktiva spiralen

- Om samverkan kring barn i riskzon

(To prevent the destructive spiral - co-operating about children in risk zone)

av

Carina Jonsson och Lena Öhman

C-uppsats i socialt arbete, 10 poäng

Handledare: Martin Molin

Vänersborg, maj 2005

Titel: *Att förhindra den destruktiva spiralen – om samverkan kring barn i riskzon.*  
Författare: Carina Jonsson & Lena Öhman

## **Sammanfattning**

I vår studie har vi koncentrerat oss på Trollhättans Samverk, en verksamhet som i samverkan med socialtjänst, skola och hem arbetar förebyggande med barn i riskzon. Personalen består av socialpedagoger, specialpedagoger och en resurspedagog. Vårt syfte är att beskriva utmärkande egenskaper för ett socialpedagogiskt förhållningssätt i arbetet med dessa barn. Vi vill också få svar på våra frågor om vad som kännetecknar socialpedagogers och specialpedagogers sätt att tänka angående barn i riskzon och se hur de tar tillvara sina olika kompetenser i samverkan. Ansatsen är kvalitativ och vi har delat in personalgruppen efter yrke och valt att göra gruppintervjuer, just för att få fram särdragen i det socialpedagogiska förhållningssättet.

Resultatet redovisar vi under följande teman; barnperspektiv, helhetssyn och delaktighet. Det visar sig att pedagogerna, oavsett bakgrund, för det mesta tänker väldigt lika kring barn i riskzon. De har en uppdelning i arbetet som gör att deras yrkeskompetenser tas tillvara på bästa sätt i samverkan. Socialpedagogerna har huvudansvaret för det psykosociala runt eleven och specialpedagogerna för det som handlar om skolan. För vår beskrivning och diskussion av det socialpedagogiska förhållningssättet, använder vi oss av Madsens (2003) bildningsblomma och begreppet empowerment. Det framkommer bland annat att det finns många olika perspektiv i ett förhållningssätt.

**Nyckelord:** barn i riskzon, samverkan, socialpedagog, specialpedagog, förebyggande arbete.

Titel: *To prevent the destructive spiral- co-operating about children in risk zone.*  
Authors: Carina Jonsson & Lena Öhman

## **Abstract**

In our study we have been concentrating on Trollhättans Samverk, which is a co-operating work between the social welfare office, school and the family in a preventive purpose with children in risk zone. The employees consists of two social pedagogues, two special pedagogues and one resource pedagogue. Our purpose is to describe the distinguishing qualities in a social pedagogues work and how they conduct them selves in work with these children. We want to illuminate what is characterizing the social/special pedagogues way of thinking about the children in risk zone, and how they in the co-operating work utilizes their competences. We have made two qualitative group interviews with the pedagogues divided by their professions. The reason was to get the distinctive feature of how social pedagogues conduct themselves.

We present the results under three different themes; the perspective of children, entirety and participation. The result shows that all pedagogues have similar thoughts about children in risk zone, and the work is divided in purpose to utilize their competences in co-operating work. The social pedagogues have the main responsibility for the problems of psyco-social character while the problems in school answered by the special pedagogues. When we describe in our discussion, how the social pedagogues conduct them selves we adopt Madsens (2001) "cultivated flower" (bildningsblomma) and empowerment, and it shows that it can be many different perspectives in the way the social pedagogues conduct them selves.

**Keywords:** children in risk zone, co-operating, social pedagogue, special pedagogue, preventive work.

## **Förord**

Arbetet med vår uppsats har varit väldigt roligt och lärorikt på många sätt. Tack vare Anette Bohlin som dirigerade oss i rätt riktning i början fick vi kontakt med Trollhättans Samverk. Det har varit jätteintressant att få ta del av deras kunskap och vi har lärt oss väldigt mycket av dem. Tack alla på Trollhättans Samverk.

Vi har haft en fantastisk handledare, Martin Molin, till dig vill vi säga: Ett speciellt stort tack för ditt engagemang, stöd och dina snabba svar. Din respons på vårt arbete har varit både utvecklande och tänkvärt.

Även Lars Svensson och vår seminariegrupp har varit en god hjälp på vägen.

<b>1. Inledning och bakgrund.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Problemområdet .....</b>	<b>5</b>
Skolans ansvar.....	6
Samverkan.....	8
Risk och riskzon.....	9
Faktorer som kan medföra risk.....	10
Förebyggande arbete.....	11
Presentation av Trollhättans Samverk.....	12
Socialpedagogik.....	14
Socialpedagogiskt förhållningssätt.....	15
Specialpedagogik.....	16
<b>1.2 Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>17</b>
<b>2. Metod.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Datainsamling .....</b>	<b>18</b>
Procedur.....	19
Intervjuerna.....	20
<b>2.2 Bearbetning av det empiriska materialet .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Etiska överväganden .....</b>	<b>21</b>
<b>3. Teoretisk referensram.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Madsens bildningsblomma.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Empowerment .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Centrala begrepp .....</b>	<b>25</b>
Barnperspektiv.....	25
Helhetssyn.....	26
Delaktighet.....	26
<b>4. Resultat.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Barnperspektiv.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 Helhetssyn.....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 Delaktighet.....</b>	<b>35</b>
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1 Kommunikativa kompetensen .....</b>	<b>38</b>
<b>5.2 Expressiva kompetensen .....</b>	<b>38</b>
<b>5.3 Produktiva kompetensen.....</b>	<b>38</b>
<b>5.4 Analytiska/syntetiska kompetensen .....</b>	<b>39</b>
<b>5.5 Handlingskompetens .....</b>	<b>39</b>
<b>6. Slutdiskussion .....</b>	<b>42</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>47</b>

# 1. Inledning och bakgrund

Under våra praktikperioder på olika gymnasieskolor upptäckte vi att många elever inte hade klarat grundskolan med godkända betyg och fick gå på det individuella programmet, samt att många av dem hade sociala problem. Ett intresse väcktes om vad vi som socialpedagoger kan göra för de barn och ungdomar, som inte klarar skolans uppsatta mål. Genom andra kontakter inom skolan fick vi veta att många gånger visste lärarna redan på lågstadiet vilka barn som skulle få det svårt under skolgången i framtiden. Vi ville ta reda på vad som kunde göras tidigare i grundskolan, så att barn inte skulle hamna i denna situation. Därför togs beslutet att i vår C-uppsats belysa detta och se hur ett förebyggande arbete med dessa barn och ungdomar kan gå till med en deskriptiv ansats. Detta sker genom en närmare studie av en verksamhet som tillsammans med skola och socialtjänst samarbetar runt barn och ungdomar som anses vara i riskzon att inte klara sin skolgång. Verksamheten heter Trollhättans Samverk, där två socialpedagoger, två specialpedagoger, samt en resurspedagog är anställda. I denna uppsats beskrivs och diskuteras de utmärkande dragen i socialpedagogernas förhållningssätt i arbete med barn i riskzonen, samt vad som kännetecknade de olika professionernas sätt att tänka kring arbetet och hur de samverkade och tog tillvara på sina olika kompetenser. Vi tror att uppsatsen kan vara intressant att läsa för verksamma inom områden som berör barn och ungdomar, samt även för studerande.

## 1.1 Problemområdet

Detta stycke tar upp det som vi tycker är viktiga förkunskaper, både för läsaren och för vår diskussion. Inledningsvis ges en kortfattad beskrivning av olika aktörers ansvar för barn och unga, kunskapsläget vad det gäller samverkan, risk och riskzon, riskfaktorer och förebyggande arbete när det gäller barn och unga. Dessutom beskrivs kortfattat socialpedagogiken, socialpedagogikens förhållningssätt och specialpedagogik, samt en presentation av Trollhättans Samverk. Detta mynnar till slut ut i vårt syfte och våra frågeställningar.

Att alla barn har rätt till en bra barndom med trygga vuxna som ger kärlek och omvårdnad, kan tyckas vara en självklarhet. Men i de fall då barn utsatts för bristande omsorg, är det viktigt att det finns lagar som styr barns rättigheter och att andra vuxna uppmärksammar och hjälper de barnen. Synen på vad som är en bra barndom och bra barnuppföstran skiljer sig en del mellan olika kulturer, men också över tid i samma kultur (Killén, 1994).

Förutom vårdnadshavarna är det socialnämnden som har ansvaret för att barn och ungdomar får växa upp under trygga och goda förhållanden (Socialtjänsten, SOL 5 kap 1 §).

FN antog 1989 en konvention om barns rättigheter och det innebar att de mänskliga rättigheterna fick ett extra tillskott. Sveriges regering och riksdag antog sedan ett förslag om att barnkonventionen skulle vara med och prägla alla beslut rörande barn. En komplettering är inskriven i portalparagrafen (1 kap. 2 § SoL) och den syftar till att stärka barns ställning så att barns bästa alltid beaktas. Det ska tas hänsyn till detta i beslutsfattandet och barnkonventionen kräver att beslutande myndighet skall försäkra sig om att barns bästa har tagits med så långt som det är möjligt. Med barns bästa menas att barnets intresse skall väga tungt och komma i första rummet. Barnet ska ha fullt och lika människovärde och det ska beaktas att de är sårbara, samt behöver skydd och stöd. Att barn även har rätt att komma till tals är inskriven i 3 kap. 5 § SoL och att utifrån barnets ålder ska också hänsyn tas till hur barnet vill ha det. Det är socialnämnden som ska arbeta för att barn och ungdomar kan växa upp i en trygg och god miljö och för de ungdomar som riskerar att få en ogynnsam utveckling, ska socialnämnden se till att de får det skydd och stöd de behöver för en gynnsam utveckling (Nordström & Thunved, 2003).

Gemensamt för den lagstiftning och de styrdokument som reglerar socialtjänsten, skolan och primärvården är individens självbestämmanderätt, rätt till integritet, delaktighet och respekt för alla människors lika värde. Yrkesverksamma personer inom dessa verksamheter skall utgå från varje individs behov att frigöra och utveckla de egna resurserna (Lundgren & Persson, 2003. s. 16).

## **Skolans ansvar**

Socialisation och utveckling sker idag till stor del för barn och unga i förskola och skola, vilket gör att de institutionerna blir en viktig del i den unges liv. Förutom skolan är familjen den institution där barn främst socialiseras in i vuxenvärlden. Angelöw & Jonsson (2000) menar att socialisationsprocessen också fortsätter livet ut. Med socialisation menar de grundläggandet av våra moralföreställningar, könsroller, språk och på vilket sätt vi uppfattar oss själva. Författarna skiljer på den primära och den sekundära socialisationen. Den primära socialisationen sker framförallt i familjen och på dagis och är den tidiga utvecklingen i barnets liv som i första hand är motorisk, kognitiv, känslomässig och social. Den sekundära socialisationen är den som ger oss speciella färdigheter, som kunskap om samhället normer och värderingar. Dessa kunskaper får vi till exempel i skolan eller inom annan utbildnings verksamhet.

Det är föräldrarna som har huvudansvaret för sina barns fostran, men förskola och skola är med som komplement och stöd i barns utveckling av den medborgerliga kompetensen. Skolans uppdrag är att främja lärande och social utveckling och detta sker i en mångkulturell miljö där elever med olika bakgrund och erfarenheter möts. I skolan utvecklas en annan form av social gemenskap än den som man fostras till i hemmet. Skola och förskola kan hjälpa till med att skapa andra goda relationer och utvecklingsmiljöer, något som är särskilt viktigt för de elever som lever i negativa, otrygga och destruktiva hemmiljöer. Där kan skolan medverka till att skapa trygghet, ge bekräftelse och uppmärksamhet för de barn som inte får de behoven tillgodosedda hemma (Zackari & Modigh, 1999).

En av skolans uppgifter är att ge elever kunskap och färdigheter så att de kan skapa sig gynnsamma förutsättningar för deltagande i arbetslivet, samhällslivet och vidare studier. För att skolan ska lyckas måste det finnas kompetens och resurser så att alla barn, oavsett bakgrund kan erbjudas en anpassad och fungerande skolsituation. En bra skolmiljö handlar om både den fysiska och psykosociala miljön. Bilden av de psykosociala hälsoproblemen har blivit tydligare efter det att man kunnat hantera de fysiska problemen. Den psykosociala miljön är kopplat till trivsel och skolframgång och föräldrarnas sociala otrygghet, missbruk eller sjukdom kan göra att de har svårt att tillgodose sina barns behov av trygghet och stöd, vilket kan skapa problem för barnet i skolan. Samhällets resurser måste utnyttjas optimalt för att ge barn och ungdomar det stöd som inte familjen kan ge. Den generella välfärden är betydelsefull för barns och ungas hälsa och konkurrensen och det ökade kravet på duglighet kan innebära hot mot självkänslan och den psykiska hälsan, dessutom känner även barn av samhällsstressen. Barn och ungdomar som söker psykiatrisk hjälp, har fördubblats under 1990-talet och insatser inom skolan kan förebygga psykisk ohälsa. Med ett aktivt hälsofrämjande arbete i skolan, kan dessa barn få hjälp att hantera sina svårigheter och det bör finnas en balans mellan de belastningar och resurser som individen råder över (Prop. 2001/02:14). I elevvårdsutredningens betänkande *Från dubbla spår till elevhälsa* (SOU 2000:19) beskrivs en bild av en skola där många barn känner otrygghet och är oroliga. Cirka 10 till 20 procent uppges ha problem med koncentration, trygghet och aggressivitet i skolan och i vissa skolor kan det vara upp till 70 procent.

Skolpersonalen är viktig i hälsoarbetet, bland annat genom att erbjuda stöd till enskilda elever och skolan ska vara ett ställe där alla trivs så att lusten att lära finns. Flera internationella studier visar att det går att förebygga problem och studiesvårigheter med aktiva metoder och tillräckliga resurser. Det är skolans uppgift att se till att det finns tillgängliga pedagogiska insatser eller andra åtgärder. För att detta ska vara möjligt, bör riskfaktorer

ändras till friskfaktorer, vuxenperspektiv till elevperspektiv, samt information ändras till dialog och kommunikation (Prop. 2001/02:14). ”Hälsan påverkas av individens upplevelse av sammanhang, helhet, delaktighet, inflytande och möjlighet att påverka de villkor under vilka hon lever och få återkoppling på det man gör” (Prop. 2001/02:14, sid. 26).

Dessutom måste samarbetet mellan skolans personalgrupper, samt mellan skola och kommun, myndigheter och andra organisationer vara väl utvecklat för att kunna stödja elever. Insatser för elever i behov av stöd måste vara ett prioriterat område och staten bör verka för att främjande av hälsa blir skolans uppgift, samt verka för att det i lärarutbildningar ska ingå metoder för att främja psykisk och fysisk hälsa hos alla elever. Det är en förutsättning att skolan har all den kompetens som krävs, för att klara av att identifiera och sätta in de rätta åtgärderna för elevernas olika behov (Prop. 2001/02:14).

Inom elevhälsan föreslås att det skall finnas yrkesgrupper med social, psykologisk, medicinsk, omvårdnads, specialpedagogisk och studie- och yrkesvägledande kompetens (Prop. 2001/02:14, sid. 25).

## **Samverkan**

Att kommunen skall samverka kring barn med riskzonsproblematik tas upp i flera olika statliga utredningar (Prop.1996/97:124, Prop. 2001/02:14) och samverkan skall ske mellan olika förvaltningar. I propositionen *Hälsa, lärande och trygghet* (Prop. 2001/02:14) är fokus dels på den samverkan mellan skolans personal (lärare, arbetslag och elevhälsa), men också på samverkan mellan elevhälsa, socialtjänst, polis samt barn och ungdomsverksamheter. Om man låter olika personalgrupper med skiftande kompetenser samarbeta, kan man utnyttja resurserna på ett bra sätt för att skapa goda lärande miljöer för barn i skolan. Det är angeläget menar regeringen, att det skapas möjligheter i kommunerna och i landstingen för en bra samverkan som kan identifiera och förebygga problem för barn och unga.

I en skrivelse från Socialstyrelsen beskrivs samverkan som följande: ”någon eller några tillför sina specifika resurser, kompetenser och/eller kunskaper till en uppgift som man gemensamt har att genomföra” (Socialstyrelsen, 2004. s. 6). Vidare står det att verksamheternas olika perspektiv gör att man får en helhetsbedömning av barns behov och med hjälp av verksamheternas egna resurser få till en helhetsinsats. I *Barn och unga i riskzonen* skriver man att ”samverkan naturligtvis inte utgör något mål i sig. Inte heller bör samverkan förstås som en metod att nå målet. Det handlar snarare om interaktionsprocesser som skulle kunna beskrivas som bryggan mellan mål och medel” (Lundgren & Persson, 2003. s. 30).



Regeringen har infört nya lagbestämmelser och tagit fram en övergripande strategi för samverkan när det gäller barn som far illa eller riskerar att fara illa, det vill säga de barn som inte får sina behov tillgodosedda i familjen, utsätts för våld, övergrepp eller försummelse, samt barn med socialt nedbrytande beteende. Samverkan ska alltid ha barnet i fokus och målet är att barnet ska få stöd och skydd utifrån ett helhetsperspektiv, samt i ett tidigare skede av en ogynnsam utveckling. Om målsättningen ska nås krävs det samverkan mellan verksamheter på ett övergripande plan, inom området tidiga insatser och vid utformningen av insatser. Viktigt är att all samverkan ska ske med samtycke av den som berörs (Socialstyrelsen, 2004).

## Risk och riskzon

Med begreppet *risk* menas ”en omständighet eller faktor som ökar sannolikheten för att något som inte är önskvärt ska hända” (Nationalencyklopedin<sup>1</sup>). Några definitioner är; risk att misslyckas i skolan, risk att hamna i brottslighet, risk för arbetslöshet och att tillhöra en minoritetsgrupp (a.a.).

Det kan alltså konstateras att *risk* handlar om möjligheten till en negativ utveckling eller ett negativt resultat av ett visst skeende. Det är alltså ingenting vi vet, utan snarare något vi inte vill skall inträffa. Begreppet zon är lika problematiskt i det att vi inte vet hur det område ser ut som kan generera ökad risk. Sammantaget innebär alltså detta att vi har att göra med ett komplext fenomen som bär med sig ett stort mått av osäkerhet (Lundgren & Persson, 2003, s. 18).

I Hindberg (1999) kan man läsa att skadeeffekterna av riskfaktorer blir tydliga först när en påfrestning förekommer samtidigt med andra problem, eller under uppväxttiden i stort. Lagerberg & Sundelin (2000) skriver att det inte går att säga att ett enskilt barn får problem oavsett mängden av risker, eftersom alla individer reagerar olika beroende på bland annat motståndskraft och skyddande förhållanden i omgivningen. Hur effekterna av en risk yttrar sig är beroende av barnets ålder och utvecklingsstadium, samt dess sårbarhet som kan vara knutet till kön, psykisk hälsa, erfarenheter eller andra förhållanden. Det kan visa sig som till exempel beteendeproblem, negativ social och kognitiv utveckling, samt anpassningsproblem (a.a.).

---

1

[http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?h\\_search\\_mode=simple&h\\_advanced\\_search=false&t\\_word=risk&btn\\_search=S%F6k+direkt%21](http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?h_search_mode=simple&h_advanced_search=false&t_word=risk&btn_search=S%F6k+direkt%21)

Att definiera begreppet *riskzon* är inte enkelt och det finns inte heller någon entydig internationell definition (Lundgren & Persson, 2003). Enligt Nationalencyklopedins<sup>1</sup> ordbok, betyder *riskzon* ”tillstånd som innebär allvarlig risk”, till exempel ”ungdomar som befinner sig i riskzonen till att slås ut”. Uttrycket *barn i riskzonen* används ofta och har blivit ett samlingsnamn för barn och ungdomar vars utveckling och hälsa riskerar att skadas, eller redan har skadats, av olika missförhållanden och miljöer (Hindberg, 1999). Ofta används även uttryck som till exempel socialt utsatta barn, barn som far illa eller riskerar att fara illa, barn i utsatta situationer och barn med psykosociala problem/svårigheter. Dessa kan ses som identiska men de ger olika associationer beroende på yrkeskategori och verksamhet (Socialstyrelsens skrivelse, 2004). Barn i behov av särskilt stöd, är ett annat samlingsbegrepp som används i litteraturen och där menar Lundgren & Persson (2003) ”den relativt stora grupp barn som av fysiska, psykiska, sociala, kognitiva, språkliga eller andra skäl bedöms behöva särskilda stödinsatser”. (s. 42).

Klefbeck & Ogden (2003) skriver i boken *Barn och nätverk* att dilemmat med riskbegreppet är att fokus många gånger ligger på barnets brister och problem. Detta gör att barnens egna resurser ofta undervärderas och möjligheten till förändring undergrävs.

### **Faktorer som kan medföra risk**

Lagerberg & Sundelin (2000) har delat in risker i tre kategorier; risker som hänförs till barnet, risker som hänförs till föräldrarna och den sista som hänförs till familjen. I deras forskning har det visat sig att vara pojke är en konsekvent riskfaktor för olika problem. Inom skolan syns skillnaden mellan könen, där pojkar har mer problem i skolprestationer och uppvisar oftare än flickor psykiska problem/beteendeproblem, samt psykosociala problem som kräver skolhälsovårdens eller psykiatrins insatser. Detta kan bero på att pojkar mognar senare än flickor. Pojkar uppvisar också oftare utagerande och antisociala beteenden. Flickor har däremot oftare skoltrötthet, tidig flytt hemifrån, många och tidiga sexuella förbindelser, samt ett samband mellan tidiga beteendeproblem och senare narkotikamissbruk. Även stress är i dagens samhälle en viktig riskfaktor hos ungdomar i båda könen vilket kan leda till suicidhandlingar, varför det är viktigt att vara observant på signaler och beteenden som inte stämmer för åldern (a.a.).

Barns personlighet är ytterligare en faktor som kan medföra risk och i en studie delades personlighetstyper in i grupper av välanpassade, överkontrollerade och underkontrollerade.

---

Den grupp som visade flest riskfaktorer var de underkontrollerade barnen, som visade tendenser som till exempel antisociala, impulsiva, manipulativa, inriktade på konfrontation och utagerande. Vidare var dessa barn mindre flexibla, hade svag kontroll, sämre presterande i skolan, samt de som uppvisade både externaliserande (utagerande, impulsiv) och internaliserande (kontrollerad, hämmad) symtom (Lagerberg & Sundelin, 2000).

Något som fortfarande spelar en stor roll för barnens välbefinnande, är den sociala klasstillhörigheten. Bland annat finns det samband mellan klass och anpassning i skolan, betyg och särskilda åtgärder i skolan. Hindberg (1999) tar upp att om läraren har för låg förväntning på eleven och om lärarna inte kan samarbeta, kan det utgöra en risk. Även Lundgren och Persson (2003) tar upp hur viktig miljön i skolan är för barnets hälsa. Som till exempel relationer mellan elever, mellan elev och lärare, samt förhållandet mellan de krav som ställs på eleven och elevens möjlighet till att ha kontroll och inflytande över sin situation. Bra relationer till kamrater kan förhindra nedstämdhet och psykosomatiska symtom, liksom beröm och uppmärksamhet från lärare (a.a.). Hindberg (1999) nämner också att viktiga riskfaktorer är om barnet har få eller inga kamrater.

När det gäller familjen så kan följande faktorer ses som risker; social status, samlevnadsformer, livshändelser och även föräldrabarnrelationen. Den sista faktorn påverkar starkt barns välbefinnande eller brist på välbefinnande. En trygg anknytning främjar barnets sociala kompetens och relationer, samt skyddar mot asocialt beteende (Lagerberg & Sundelin, 2000).

## **Förebyggande arbete**

Avsikten med förebyggande arbete är att minska risken för negativ utveckling hos utsatta barn, samt att stärka och utveckla deras hälsa och resurser. När det gäller förebyggande arbete med barn och ungdomar handlar det om hjälp att klara skola, kompisar och jobb (Klefbeck & Ogden, 2003).

Åtgärder och insatser måste riktas till barn, föräldrar, familj, skolor, fritids, med mera och bäst är det för barnen om de sätts in innan adolescensen. Här kan nämnas tre olika insatser som är förebyggande. Först primärprevention som ska förhindra problem innan de uppstår och bibehålla ett gott tillstånd, utan att vända sig till enskilda individer. Sekundärprevention i sin tur, inriktas på riskgrupper eller individer som är på väg att få problem och arbetet går ut på att avvärja problemet i ett tidigt skede. Slutligen är det tertiärprevention där behandling sätts in för att inte problemet ska förvärras. Lagerberg & Sundelin (2000) menar att det ger störst

vinst om primärprevention används, alltså förebyggande insatser som riktar sig till alla i samhället eftersom de flesta individerna befinner sig i mittfältet på en riskskala. Men en avvägning måste göras så att de individer som är mest utsatta inte lämnas i sticket, utan många gånger använda en blandning av insatserna (a.a.).

Ett exempel på primärprevention kan vara att erbjuda fritids- och kulturaktiviteter, eller att försöka påverka klimatet i skolan, eftersom skolan är ett exempel på möjligheter av en primärprevention. Barn tillbringar sin mesta tid i skolan under uppväxtåren och där utvecklas kamrat- och vuxenrelationer, vilka blir normgivande och interaktionsmönster manifesteras. (Lagerberg & Sundelin, 2000). Hindberg (1999) tar upp att lärarna har ett ansvar att upptäcka barn i riskzonen eftersom det är de som möter barnen direkt och att även rektor och elevvårdspersonal ska dela det ansvaret. ”För barn i riskzon kan det vara av avgörande betydelse att det finns livskompetens och medmänsklighet i skolan som helhet” (a.a. s. 164). Det är av stor betydelse att upptäcka barn i riskzonen tidigt och ett aktivt samarbete mellan skola och de sociala myndigheterna kan göra det möjligt. Det viktiga med det arbetet är att planera rutiner för att upptäcka barnen tidigt och att hitta åtgärder (Ds 2001:19).

## **Presentation av Trollhättans Samverk**

Trollhättans Samverk har inspirerats av Manchestermodellen i sitt arbete med barn och ungdomar i riskzon. Tim Walker, lärare i Manchester, utvecklade en modell för att stötta de barn som hamnat mellan skola och socialtjänst, de ”bråkiga och besvärliga” barnen som har kunskapsluckor. Målet är att barnen ska kunna gå kvar i sin klass med hjälp av egna lärare, eftersom Walker anser att dessa barn vill vara som alla andra och få en utbildning. Skolan är en viktig del för barn som har det svårt, anser Walker och han uppmanar till samverkan mellan socialtjänst och skola för att hjälpa dessa barn (Trollhättans Samverk, opublicerat).

Hösten 2001 startade Trollhättans Samverk som ett projekt och blev en ordinarie verksamhet i januari 2004. Syftet med verksamheten är att få till stånd en utveckling mellan socialtjänst och skola och arbetet bygger på samverkan mellan hem, skola, fritid och socialtjänst, vilket ska möjliggöra en fungerande skolgången för eleven i den ordinarie verksamheten. Personalen består av två socialpedagoger, två specialpedagoger och en resurspedagog och arbetet sker i team där de olika kompetenserna kompletterar varandra. Trollhättans Samverks teorier i arbetet med eleverna är systemteorin, objektrelationsteorin och deras förhållningssätt är det salutogena med KASAM, att göra vardagen hanterbar, begriplig och meningsfull för att eleven ska få en känsla av sammanhang. Socialpedagogerna

har sin inriktning på det psykosociala arbetet kring eleven och det pedagogiska arbetet med stöttande av eleven i skolan, tar specialpedagogerna och resurspedagogen hand om. Verksamheten riktar sig mot barn och ungdomar som på grund av livssituationen har svårt att klara av skolan; barn och ungdomar i riskzon, familjehemsplacerade och de som varit omhändertagna men nu ska gå tillbaka till hemmiljön. Trollhättans Samverk arbetar för att den unge ska få en fungerande skolgång i sin ordinarie skola, de stöttar föräldrar så att de i sin tur kan bli ett stöd för sitt barn, samt att ge ny kunskap och erfarenheter i samarbetet mellan socialtjänsten och skola (Trollhättans Samverk).

När det gäller förfrågan om plats så kan föräldrar, skola, socialtjänst eller barn- och ungdomspsykiatri ta initiativet. För att eleven ska få delta krävs det att alla berörda är positiva till medverkan, dvs. elev, föräldrar och lärare. Dessutom måste ärendet ha behandlats av skolans elevhälsoteam och att eleven är känd för socialtjänsten, därefter gör verksamhetens referensgrupp en bedömning om elevens situation passar för insatser av Trollhättans Samverk. Efter att beslut har tagits om eleven, bjuds elev, föräldrar och lärare in till det första mötet där det ges information om vad det innebär att vara delaktig. De ges en kortare betänketid och vid det andra mötet skriver de under en överenskommelse om att de vill delta i det gemensamma arbetet. När man har kommit så långt gör teamet en kartläggning av elevens situation och miljö i hem, skola och fritid och de tittar utifrån individ, grupp och organisationsnivå. Fokus i arbetet ligger på att fånga en helhetsbild av situationen kring eleven där både resurser och behov synliggörs. Det görs observationer på skolan, samtal med eleven, föräldrar, skolpersonal och delaktighet i elevens aktiviteter. Kartläggningen ska vara beskrivande, ickevärderande och ska visa på både fungerande och kritiska situationer. När analysen av kartläggningen är klar träffas alla berörda och en handlingsplan med kortsiktiga och långsiktiga mål, samt åtgärder för att nå dessa görs upp. Målen ska skapa en känsla av sammanhang och utgå från de positiva resurserna kring eleven och omgivningen. Utvecklingsarbetet sker utifrån handlingsplanen och den följs upp kontinuerligt och revideras så att processen drivs vidare. Det varierar i både tid och hur arbetet ser ut beroende på elevens förutsättningar och behov, men teamet trappar successivt ner arbetet kring varje elev. Det sker regelbundna träffar med de berörda för att följa upp arbetet och för planering framåt. Allt arbete i skola, hem och fritid sker parallellt (Trollhättans Samverk).

## Socialpedagogik

Socialpedagogiken är ett viktigt inslag under skolåren, samt inom fritidsverksamheter, vård och behandling. Antingen står individens integration i samhället i fokus för arbetet, eller att socialpedagogen ska lyfta fram, stödja och hjälpa individer att utveckla sina egna resurser. Inslag finns av socialisering, anpassning och normalisering, samt av mer frigörande karaktär vilket syns både i teori och i praktiken. Just samverkan mellan teori och praktik är karaktäristiska för socialpedagogiken. Beskrivningen och förståelsen av socialpedagogiken blir olika eftersom allt beror på vilket sätt man ser på världen, människor och kunskap. Utvecklingen av socialpedagogiken hänger samman med det moderna samhällets framväxt och tankeströmningar (Eriksson, et al. 2004).

Paul Natorp var en tysk socialfilosof och en av socialpedagogikens förgrundsfigurer. Han var intresserad av social integration och han menade att socialpedagogiken är kärnan i den socialiseringsprocess som leder uppväxande generationer in i kulturgemenskapen (Madsen). Hans tänkande om att interaktion med andra var nödvändigt för att kunna utveckla en egen vilja, blev en av grunderna till ett integrerande perspektiv. Även John Dewey, filosof från USA, representerar det integrerande perspektivet genom sitt pedagogiska tänkande som också hör till socialpedagogik. De frigörande och mobiliserande krafterna, står till exempel pedagogen Paulo Freire från Brasilien för (a.a.).

Med en helhetssyn på människan, integrationsperspektiv och fokus på elevens totalsituation är socialpedagogiken en tillgång i dagens skola som ska vara en skola där alla ryms in. ”Medan allmänpedagogiken både socialiserar och kvalificerar, kan man om socialpedagogiken säga att den först och främst integrerar” (Madsen, 2001, s. 20). Dagens socialpedagog måste hämta sina teoretiska kunskaper från ett brett fält för att kunna klarlägga individens livsvillkor, skriver Madsen (a.a.). För att förstå dagens komplicerade livsvillkor får socialpedagogen hämta sina kunskaper ur så väl psykologiska teorier som samhälls- och kulturteorier. För att kunna handla så får socialpedagogen hämta kunskaper ur de allmänpedagogiska teorierna (didaktik och bildning). ”Och i detta teoretiska val ligger en människosyn och samhällssyn som kommer till uttryck genom föreställningen om *den integrerade människan*” (a.a. s. 216) Socialpedagogen ska vara den som medverkar till att individen blir integrerad i samhället på ett mer bestående sätt. Eriksson & Markström (2000) menar att målet med socialpedagogiskt arbete är att verka för att människors levnadsförhållande förbättras och att vi får ett humanare samhälle.

## **Socialpedagogiskt förhållningssätt**

Madsen (2001) tar upp tre olika perspektiv i det socialpedagogiska förhållningssättet. Det första perspektivet är ett ansvarsperspektiv och då i första hand för de barn och ungdomar som fostras utanför hemmet. Men socialpedagoger har också ett kompletterande ansvar för dem som fostras i hemmet och ett ansvar för dem som har psykiska och fysiska funktionshinder. Det andra perspektivet är ett resursperspektiv där socialpedagogen tillför, frigör och utvecklar resurser så att den enskilde/gruppen på sikt kan föra ett självständigt liv. Det tredje perspektivet är normativt och där visar socialpedagogen på vad som är det "riktiga" eller "goda" livet. Det kan innebära att socialpedagogen korrigerar eller kontrollerar ett beteende som samhället anser vara "hotande" eller "dåligt" för den enskilde/gruppen.

Eriksson & Markström (2000) skriver att många av de behandlingsformer och arbetsmetoder som används i dag faller inom ramen för ett socialpedagogiskt förhållningssätt och för att beskriva det använder de sig av Stig-Arne Berglunds *cykelpedagogik* som metafor. De menar att i förhållningssättet ingår att socialpedagogen ska se till att det skapas goda förutsättningar för att ändra på både miljö och situation, förmedla till den enskilde/gruppen en tro på sin egen förmåga och göra den medveten om sina resurser, samt uppmuntra den att använda sina resurser. För detta krävs att socialpedagogen har skapat en nära relation med den enskilde/gruppen och att de möts i en positiv anda. Målet ska vara att den enskilde/gruppen på sikt ska klara sig själv, kunna både "styra och cykla". De anser att relationen är en mycket viktig del i det socialpedagogiska förhållningssättet och att relationen kan bestå av att man lever med eller arbetar mycket nära någon, men att de pedagogiska insatserna för den delen inte behöver ske på en institution. Arbetet kan lika gärna ske på en skola eller i en vardaglig miljö.

Berglund (2000) menar också att förutom relationen så är samspelet mellan individ och pedagog viktig i ett socialpedagogiskt förhållningssätt, att synliggöra någon och bemöta med respekt och förståelse. Socialpedagogen ska kunna hjälpa individen att tala om problemen och bidra till att hitta lösningar och utvägar, genom att förstärka individens egen kraft.

Förhållningssätt som rimligen ska kallas socialpedagogiska då de berör det som händer i den sociala sfären och som bygger på att pedagogiskt använda människors motivation och livssituation som utgångspunkt och kraftkälla. Uppfinningsriktighet, kreativitet, modell, stil och form beror på vilka situationer det handlar om och vilka inblandade personer det rör sig om. Socialpedagogiskt förhållningssätt är i detta hänseende en social konstruktion, en rörlig process som per definition är omöjlig att definiera (a.a. sid. 17).

Berglund (a.a.) skriver vidare att alla människor och situationer är olika och att det är viktigt att bemöta människor som människor, samt att utnyttja deras situationer och resurser som kraftkälla till förändring.

En socialpedagog har alltid en intention med mötet med den enskilde/gruppen, mötet sker inte förutsättningslöst skriver Madsen (2001). Det finns en tanke i vilken riktning processen/utvecklingen ska gå och vilka mål som ska nås. Det hör till den professionella kompetensen att sätta upp realistiska mål och de ska sättas upp i förhållande till den enskildes eller målgruppens livssituation. Socialpedagogiken är processororienterad och han menar att det ska vara medvetet styrda processer mellan pedagogen och den enskilde/gruppen. ”Att vara pedagog är att vilja något med andra. Det är inte ett tillfälligt socialt förhållande utan ett speciellt möte med målet att sätta andra i rörelse” (a.a. s. 147).

Danielsson & Liljeroth (1996), som förvisso har en specialpedagogisk referensram, menar att det är individens tankar, föreställningar och idéer som avgör hur individens förhållningssätt ser ut där den centrala funktionen utgörs av individens tänkande. Det är de erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor och relationer som individen har som påverkar förhållningssättet. Vidare menar de att ett förhållningssätt utvecklas hos en individ under hela livet och individen påverkas av vad den är med om, vilka människor den möter och i vilket socialt sammanhang den befinner sig.

## **Specialpedagogik**

Specialpedagogiken har en relativt kort historia som kunskapsområde. Den innefattas i den pedagogiska vetenskapsdisciplinen och dess insatser är avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte räcker till. Det är svårt att ge någon generell definition på vad specialpedagogik är menar Persson (2001), eftersom specialpedagogiken dels är tvärvetenskaplig och hämtar sina teorier ur flera discipliner (till exempel ur psykologi, sociologi och medicin), men att den också är politiskt normativ eftersom det är samhällets normer som styr över vem som behöver specialpedagogikens hjälp. Specialpedagogiken är även kontroversiell i relation till den vanliga pedagogiken, eftersom att den kan medverka till att den vanliga pedagogiken ibland får stå till svars för sina misslyckanden (a.a.). Men när specialpedagogiken är som bäst kan den ytterligare vidga synen på undervisningen och ge en förståelse för hur elevens långsiktliga utveckling ser ut, menar Danielsson & Liljeroth (1996).



Specialpedagogisk verksamhet är således enbart delvis ett svar på vissa elevers behov av särskilt stöd; den har också funktionen att uppfylla skolans behov av sortering och avskiljning. Detta ger legitimitet åt sådana åtgärder genom att ge dem positivt laddade benämningar som ”hjälp”, ”stöd” och liknande (Persson, 2001, sid. 138).

Danielsson & Liljeröth (1996) menar att en verkligt tvärvetenskaplig teorianslutning ännu ligger långt fram i tiden för specialpedagogiken, men de har en tanke om hur den kommer att se ut. De menar att specialpedagogikens filosofiska grund handlar om förhållningssätt, paradigm och ställningstaganden. Det som hämtas ifrån sociologin är hur vi förstår samhällets inverkan på familjer, skola och insatser för människor med utvecklingshinder sett ur ett historiskt, politiskt och kulturellt perspektiv. Ur psykologin hämtas insikter om individens identitetsutveckling, kunskaper om hur kontakter och kommunikation kan utvecklas mellan individer och grupper, samt hur det kan hjälpa undervisningen att nå sina terapeutiska mål. De medicinska teorierna kan vara till stöd för att förstå orsaker till och betydelse av att ha olika skador, samt hur de kan behandlas. De pedagogiska teorierna ligger till grund för utbildning och undervisning, hur målen nås, hur processer ser ut och med vilka medel.

Även Persson (2001) skriver om specialpedagogikens teorianslutning och att det är svårt att beskriva den på grund av att den är så flerdimensionell. Kritiken har varit att det specialpedagogiska paradigmet har en allt för snäv biologimedicinsk och psykologisk syn på avvikelser och de konsekvenser ett sådant synsätt ger för den enskilde. Men synsättet ändras över tid, skriver Persson och de genomgripande utbildningsreformerna har medverkat till att det är en annan syn och behandling i dag, även om avvikelsen i hög grad fortfarande tillskrivs individen. Men senare forskning inom specialpedagogiken har nu börjat intressera sig även för miljön och inte bara individen.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Huvudsyftet med vår studie är att beskriva och diskutera utmärkande drag för ett socialpedagogiskt förhållningssätt i arbete med barn i riskzon på Trollhättans Samverk.

Frågeställningarna är:

Vad kännetecknar socialpedagogers respektive specialpedagogers sätt att tänka kring arbetet med barn i riskzon?

Hur samverkar socialpedagoger och specialpedagoger på Trollhättans Samverk, samt hur tar de tillvara sina olika kompetenser?

## **2. Metod**

Vi ville beskriva och diskutera hur socialpedagoger kan arbeta med barn i riskzon inom skolans värld och första tanken var att intervjua flera socialpedagoger med anställning ute på skolor. Efter ett tips från vår lärare togs kontakt med Trollhättans Samverk som arbetar med barn i riskzon där två socialpedagoger, två specialpedagoger och en resurspedagog är anställda och vi beslöt att beskriva deras tankar kring barn i riskzon, samt hur de samverkar. De anställda på Trollhättans Samverk hade en kunskap och erfarenhet angående detta som vi ville veta mer om. Dessutom skulle det underlätta arbetet om vi koncentrerade oss på en undersökningsenhet, men också för att få en djupare förståelse.

Valet att ta med specialpedagogerna i vår studie, beror på att vi ville få deras syn på samarbetet med socialpedagogerna och en nyfikenhet på deras tankar kring barn i riskzon. Dessutom kan det vara lättare att beskriva ett förhållningssätt, om det finns något annat att jämföra med.

### **2.1 Datainsamling**

Efter att kontakten med Trollhättans Samverk tagits via telefon, så träffades vi tre gånger innan starten med intervjuerna. Detta gjordes för att först och främst göra klart för personalen vad vårt syfte med uppsatsen var, få deras godkännande och för att det skulle kännas mer avslappnande vid intervjutillfällena.

Vi bestämde oss för att göra gruppintervjuer, en med socialpedagogerna och en med specialpedagogerna tillsammans med resurspedagogen. Valet att göra en kvalitativ undersökning med gruppintervjuer gjordes eftersom vi ville få en bild av deras samverkansarbete och förhållningssätt i gruppen. Repstad (1999) nämner just gruppintervjun som en bra metod för att fånga ett förhållningssätt i en grupp, problemet med gruppintervju kan dock vara att det är endast de tillåtna och accepterade åsikterna som kommer fram. Vi ansåg efter att ha träffat personalen på Trollhättans Samverk vid flera tillfällen att de var en trygg arbetsgrupp utan några större konflikter och att det därför inte skulle innebära att de inte vågade säga sin åsikt. Om enskilda intervjuer gjorts hade kanske mer individuella svar framkommit, men vi var i första hand ute efter att höra hur de resonerade tillsammans i de olika yrkesgrupperna. Tanken var från början att även göra observationer, men på grund av svårigheter när det gällde sekretessen så beslöt vi i samråd med Trollhättans Samverk att endast göra intervjuer.

Holme & Solvang (1997) skriver att kvalitativa metoders styrka är att det finns en närhet till undersökningsenheterna och en möjlighet till att få ett inifrånperspektiv. Vi tyckte därför att med en kvalitativ ansats så skulle vi få en djupare, mer nyanserad och heltäckande bild av enheten, samt de samband och sociala processer som finns där. Kvale (1997) menar att syftet med den kvalitativa intervjun är att beskriva och tolka teman som förekommer i intervjupersonens livsvärld, samt att det råder ett sammanhang mellan beskrivning och tolkning, vilket stämde bra med vad vi ville göra. Vidare står det att den kvalitativa intervjuens fördel är dess öppenhet och flexibilitet, samt att det inte finns några regler eller någon standardteknik. Kvale (a.a.) nämner också att det skapas rika möjligheter för intervjuaren att utveckla sin kunskap, insikt och intuition om det inte finns bestämda regler i förväg och det tyckte vi verkade intressant och lärorikt.

## **Procedur**

Valet att intervjua de olika yrkesgrupperna var för sig gjordes för att vi bättre skulle kunna fånga vad som är karakteristiskt för ett socialpedagogiskt förhållningssätt i arbete med barn i riskzon. En av specialpedagogerna kunde inte medverka under hela intervjun, vilket innebar att det blev en kompletterande intervju med den specialpedagogen. Dessutom fanns tanken att göra en gruppintervju med hela personalgruppen, men efter de inledande intervjuerna ansåg vi att det inte kunde ge mer användbar information, varför den uteslöts. En återkoppling med Trollhättans Samverk gjordes där vi delgav dem vad som framkom i intervjuerna och där vi också fick tillfälle att diskutera vidare kring de valda teman.

Tanken med gruppintervjuer var att få karaktären av samtal och frågorna var tänkta att fungera som mall, med möjlighet att ställa följdfrågor. Vi använde oss av få och ganska öppna frågor för att få en diskussion, snarare än korta ja och nej svar. Intervjuerna blev också så som var tänkt med frågor som höll strukturen och diskussion mellan intervjupersonerna. Till sist gjordes en informantintervju med chefen för Trollhättans Samverk med anledning av att vi ville veta lite mer om bakgrunden till verksamheten, samt få beskrivet hur urvalet av elever går till. Den intervjun redovisas inte i resultatet eftersom den inte tillförde något för att ge svar på våra frågor och vårt syfte.

För att få ökad och fördjupad kunskap om de olika begrepp som tas upp i bakgrunden och social/specialpedagogers utmärkande drag, har vi innan intervjuerna läst och använt oss av relevant litteratur på skolans bibliotek, stadsbibliotek, vår egen studentlitteratur, samt olika statliga rapporter och utredningar.

Eftersom undersökningsenheten är liten går inte resultatet att generalisera, men eftersom vi varit två i tolkningen av resultatet har ändå studiens reliabilitet ökat genom diskussioner och granskningar av våra tolkningar. Genom att intervjua socialpedagoger som arbetar med barn i riskzon anser vi att studien får en tillräcklig hög validitet i frågan om det socialpedagogiska förhållningssättet i deras arbete.

## **Intervjuerna**

Vid gruppintervjuerna användes bandspelare, vilket de på Trollhättans Samverk gick med på och vid den kompletterande intervjun antecknades det viktigaste för hand. Fördelen med bandspelaren var att vi då båda två kunde fokusera på det som sades istället för att behöva sitta och anteckna, samt att vi fick större möjlighet att aktivt delta i samtalen, vilket även Kvale (1997) tar upp som positivt. För att inte missa den diskussion som kunde ha uppstått på Trollhättans Samverk kring våra frågor valde vi att inte skicka ut frågorna till intervjun innan. Vår önskan var att få en diskussion under intervjuerna med mer spontana svar. Hade frågorna skickats ut innan hade kanske djupare och mer genomtänkta svar kommit fram, men då hade deras reflektioner kring frågorna undgått oss. Intervjufrågorna (se bilaga) var likadana vid båda gruppintervjuerna, förutom en fråga. Vid intervjun med socialpedagogerna ställdes frågan om nackdelar med att samarbeta med specialpedagoger, vilket vi efteråt förstod var för negativt laddat, så till specialpedagogernas intervju ändrades nackdelar till svårigheter. Vid den kompletterande intervjun användes intervjumallen med den ändrade frågan.

Repstad (1999) nämner också att det är viktigt att intervjun sker på en lugn och neutral plats där de intervjuade känner sig hemma. Det tog vi fasta på och socialpedagogerna valde att intervjun skulle ske på deras kontor i stadshuset. Innan intervjun fikade vi och pratade om all dagliga saker. Bandspelaren ställdes på bordet under tiden för att de skulle vänja sig vid den och att de på det sättet kunde slappna av mer under intervjun. Vid den andra intervjun med specialpedagogerna satt vi i ett angränsande rum, även detta var av eget val från intervjupersonerna. Också detta tillfälle började med lite småprat. Vid den kompletterade intervjun valde specialpedagogen också det angränsande rummet.

## **2.2 Bearbetning av det empiriska materialet**

Innan början av sammanställningen skrevs intervjuerna ut ordagrant, eftersom vi ansåg att det skulle underlätta vårt analysarbete om allt material fanns skriftligt, samt för att det kanske senare kunde visa sig att tillsynes oviktiga påståenden blev intressanta. Två kopior av intervjuerna skrevs ut, i den ena klippte vi ur väsentliga delar kopplade till våra frågor som

lades i mappar och markerade samma delar i den andra kopian, allt för att lättare kunna se att vi fått med det vi ville. Vid första sammanställningen var utgångspunkten våra frågor för att få en överblick av likhet och olikheter mellan de olika intervjuerna och ur det materialet hittades sedan teman. Under arbetet med att strukturera materialet under dessa teman hade vi nytta av våra ordagrant utskrivna intervjuer, eftersom nya utsagor hittades som stämde bra med syftet och frågeställningarna. De teman som hittades var; barnperspektiv, helhetssyn och delaktighet, vilka beskrivs i kapitel 3.2 Centrala begrepp. Denna metod kan liknas med den som Holme & Solvang (1997) beskriver som helhetsanalys. Först har vi sett till hela intervjumaterialet, för att sedan lägga koncentrationen på de delar som varit intressanta för våra teman och problemområden. För att analysera empirin har Madsens (2001) bildningsblomma och empowerment använts som teoretisk referensram, vilka beskrivs under kapitel 3.1. och 3.2. Anledningen till valet av denna referensram är att den stämmer bra med studiens syfte och den empiri som framkom i intervjuerna. Ett intresse hade också väckts angående det Madsen skriver om förhållningssätt och kompetenser och om det gick att urskilja hos yrkesverksamma socialpedagoger, men också om det gick att förklara det som framkom i intervjuerna med hjälp av bildningsblomman. Empirin och teorin har på så sätt berikat varandra under analysprocessen och våra teman har gett en ideologisk ram för studien, vilket vi knyter an till i diskussionen.

I största möjliga mån har citaten skrivits av exakt från intervjuerna men i vissa fall har upprepningar tagits bort och halva ord har fyllts i. Holme & Solvang (a.a.) skriver att det kan vara nödvändigt att skriva om vissa citat för att behålla den röda tråden i texten, vilket vi tog fasta på.

Resultatdelen är strukturerad utifrån våra teman och diskussionen utifrån Madsens bildningsblommas olika kompetenser.

### **2.3 Etiska överväganden**

I undersökningen har de etiska spelregler som finns beaktas, såsom informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet<sup>2</sup>). Innan intervjuerna gjordes klart att det var helt frivilligt att delta och samtliga ansåg att det var odelat positivt att medverka, samt att området var intressant. Dessutom meddelades att deras namn inte skulle skrivas ut, utan i resultatdelen benämns de som socialpedagoger och specialpedagoger. Eftersom undersökningsenheten är en liten verksamhet, så finns ju dock risken att någon som läser uppsatsen och har kännedom om Trollhättans Samverk vet vilka

---

<sup>2</sup> [http://195.17.252.28/vrshop\\_pdf/etikreglerhs.pdf](http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf)

intervjupersonerna är, men svaren är avidentifierade så att det inte går att utläsa vem som sagt vad. Det informerades dessutom om att de band som spelades in endast skulle användas för det avsedda ändamålet.

Vi försökte även att vara uppmärksamma på hanteringen av gränsen mellan styrning och manipulation, genom att försöka att inte själva vara för aktiva i de diskussioner som blev i intervjutillfällena. Ändå märktes det när intervjuerna skrevs ut att vi var med och påverkade intervjusvaren i större grad än vad vi hade trott, genom att bekräfta och förstärka intervjusvaren med kortare inlägg.

### 3. Teoretisk referensram

I det här kapitlet beskrivs Madsens (2001) bildningsblomma och empowerment, vilka vi har använt som teoretisk förståelseram i vår uppsats, samt en presentation av de teman som kom fram under analysen och som vi valde att redovisa vårt resultat under.

#### 3.1 Madsens bildningsblomma

Socialpedagogens roll bestäms av två förhållanden enligt Madsen (2001). Dels av vilken samhällsfunktion som socialpedagogen har, men också av vem personen är som uppfyller rollen. Madsen anser att socialpedagogen bör besitta vissa kompetenser för att kunna hjälpa andra till medvetenhet och autonomi. Han har utvecklat en modell som han kallar för ”Bildningsblomman”, där fyra olika kompetenser bildar en femte kompetens. Dessa fyra olika kompetenser är; kommunikativ kompetens, expressiv kompetens, produktiv kompetens samt den syntetiska och analytiska kompetensen, vilka är knutna till tunga, hjärta, händer och hjärna. Den femte kompetensen kallar han för handlingskompetensen och det är en allsidig kompetens, som är mer än summan av de fyra olika kompetenserna.

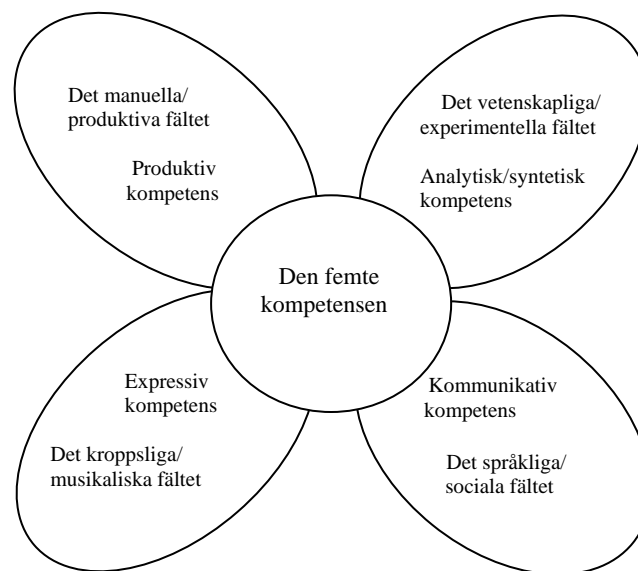
De fyra kompetenserna är hämtade ur olika praxisfält.

- Den kommunikativa kompetensen är hämtad ur det språkliga/sociala fältet som betecknas av hur vi förhåller oss till varandra genom språkliga handlingar. I den kommunikativa kompetensen ingår inte bara insikter om språkliga färdigheter, utan också kunskaper om mellanmänskligt samspel och de normer som styr vår gemenskap.
- Den expressiva kompetensen är hämtad ur det kroppsliga/musikaliska fältet, vilket innebär att socialpedagogen ska med hjälp av den här kompetensen kunna sätta sig in i andras situation, inte bara genom det talade språket utan också genom kroppens språk. Att kunna frigöra erfarenheter som finns lagrade i kroppen i form av tyst kunskap. Detta kan ske genom till exempel teater, dans och sång.
- Den produktiva kompetensen är hämtad ur det manuella/produktiva fältet och där hämtar socialpedagogen kunskapen om manuella handlingar på ett mer konkret plan, som till exempel kunskap om metoder och tillvägagångssätt. Men även att lösa praktiska och tekniska uppgifter med sina händer.
- Den analytiska/syntetiska är hämtad ur det vetenskapliga/experimentella fältet och här hämtar socialpedagogen sina kunskaper och insikter om de teorier som kan utgöra en förståelseram i socialpedagogiskt arbete, för att på ett bredare och djupare sätt förstå

hur världen är konstruerad. Med hjälp av den här kompetensen kan socialpedagogen analysera och utvärdera sitt arbete och både se delarna var för sig, men också delarna i ett helhetsperspektiv.

Den femte kompetensen, eller handlingskompetensen, är inte hämtat ur något specifikt praxis fält utan är en syntes av de kunskaper och förmågor som socialpedagogen hämtar ur de andra fyra praxisfälten (a.a.)

Handlingskompetensen är nämligen uttryck för att pedagogen har etablerat ett personligt förhållande till sina fackliga kvalifikationer och denna personliga dimension är just den särskilda kvalitet i handlingskompetensen som gör den till en helhet av kunskap, färdigheter och hållningar. (a.a. s.236).



Figur 3.1 Madsens (2001) bildningsblomma i vår förenklade version

### 3.2 Empowerment

Begreppet kan förklaras med att det handlar om känslan av kontroll över sitt eget liv, att få makt över egna beslut och handlingar. Empowerment ger associationer till bland annat självförtroende, stolthet, delaktighet, makt, egenkontroll, inre styrka, förmåga och kompetens (Starrin & Jönsson, 2002). Målet med empowerment är att individen ska känna social



rättvisa, ökad trygghet, få en starkare självbild och ett ökat självförtroende. Individerna ska själv vara delaktig och få hjälp till självhjälp till att bli medveten om de olika valmöjligheter som finns (Payne, 2002). Som socialarbetare innebär empowerment att uppmärksamma individens behov av inflytande och självbestämmande. Inte genom att vara en expert som har alla svar, utan genom att lyfta fram individens egna initiativ och delaktighet, samt att lyssna på deras egna synpunkter och önskemål (Starrin & Jönsson, 2002).

Empowerment är en process varigenom socialarbetaren stöttar klienterna så att de kan identifiera alla de möjligheter som kan bidra till att deras behov tillgodoses. Arbetet inriktas på att hjälpa klienterna att fatta beslut som påverkar deras liv (Payne, 2002, s. 364).

Det finns fem viktiga principer för en empowermentarbete. Den första är att alla människor har insikter, förmågor och färdigheter som ska bekräftas, medan det negativa åsidosätts. Andra principen menar att alla har rätt till att bli hörda, att styra sina egna liv och kunna definiera och lösa problem. Att problem speglas av förtryck, politik, ekonomi, makt och personliga brister, är den tredje principen. Nästa princip handlar om att ett kollektivt agerande blir mäktigt och på detta ska praktiken bygga. I den femte och sista principen står det att man ska "leva som man lär", det vill säga att underlätta och inte leda, samt att ifrågasätta förtryck (Payne, 2002).

### **3.3 Centrala begrepp**

Här nedan beskrivs kort de teman vi valde för vår resultatredovisning och beskrivningarna är hämtade i litteratur som vi tyckte var relevant för vår studie. Begreppen har också andra betydelser i andra sammanhang, men den här beskrivningen passar bäst för hur vi ser på begreppen.

#### **Barnperspektiv**

I den litteratur som vi läst beskriver begreppet barnperspektiv på ett likartat sätt och menar att det är svårtolkat och kan därmed tolkas på olika sätt. Andersson et al. (1996) skriver att det kan vara att se till barns bästa, barns rätt, behov och välbefinnande, eller att se ur ett barns synvinkel genom dialog och på så sätt få reda på barnets uppfattning om olika förhållanden, samt barnets egna önskemål och synpunkter. Ytterligare ett sätt att se på barnperspektivet är att gå in i barnens värld och se den med deras ögon, för det är det barnen ser, hör, upplever

och känner som är deras verklighet. Andersson & Bjerkman (1999) benämner detta med att se utifrån barnets synvinkel, eller att den vuxna ser barnet i sin egen synvinkel. Även Fahlberg & Magnusson (1999) skriver om detta och de menar att båda sätten är att ha ett barnperspektiv. De menar också att barnperspektivet inte är en motsats till ett vuxenperspektiv, för även barn drar nytta av att de vuxna får hjälp och stöd. Men är det så att barnet och den vuxnes intressen står i strid så ska alltid barnets intresse gå före. Det är att ha ett barnperspektiv i socialt arbete.

## **Helhetssyn**

Helhetssyn kan tolkas på olika sätt menar Bergmark (1998), men att de vanligaste tolkningarna är ur följande perspektiv;

- Ett synsätt eller analytiskt perspektiv där man söker kunskap om ett problem i ett vidare sammanhang och tolkningen av informationen ses utifrån flera olika perspektiv, hämtat från olika yrkesgrupper.
- Helhetssyn som arbetssätt innebär att man inte bara förstår problemen utifrån en helhetssyn, utan alla insatser ska präglas av helhet där olika yrkeskategorier bör samverka.
- När det gäller den organisatoriska principen menar Bergmark att det gäller att sträva efter samordning mellan olika verksamheter, med ett ökat inslag av uppsökande och förebyggande arbete.
- Med helhetssyn som ledstjärna ska socialarbetaren verka för förändringar i samhället och ha sin lojalitet hos de förtryckta och utsatta grupperna.

Vidare skriver Bergmark att helhetssyn är också ett av de centrala begreppen i socialtjänstlagen och dess förarbeten.

Nordström & Thunved (2003) skriver att helhetssynen bland annat innebär att "en enskilds eller en grups sociala situation och de problem han eller gruppen upplever skall ses i förhållanden till hela den sociala miljön. Inte bara familjen och 'närmiljön' i övrigt utan också den enskildes förhållanden i vidare mening hör hit" (s. 25.).

## **Delaktighet**

Andersson (2000) skriver att begreppet delaktighet oftast har en positiv laddning inom socialt arbete och att det brukar förknippas med empowerment. Men begreppet har även en baksida inom sociallagstiftningen i många länder i form av paternalism, tvång och förtryck.

Definitionen av delaktighet är beroende av om det sker på helt frivillig basis, som när ett barn antas befinna sig i olika risksituationer, eller när barn misstänks fara illa. ”Klientmedverkan eller delaktighet är inte bara en fråga om resurser utan också en fråga om attityder och förhållningssätt på olika nivåer inom organisationen” (a.a. s. 181). Det kan finnas någon form av delaktighet på alla nivåer i socialt arbete menar Andersson och då även när det gäller de mest drastiska åtgärderna, som tvångsomhändertagande av barn. Barn har länge varit en maktlös grupp, men på senare år börjat definieras som klienter och ses som enskilda individer. Därför måste det ske diskussioner i varje enskild situation om deras delaktighet, eftersom hänsyn ska tas till barnets vilja. Det handlar om att ta reda på vem barnet är och hur det ser på sin egen situation.

Delaktigheten kan vara att ge öppen information och ta till vara informationen från olika familjemedlemmar och involvera barn, föräldrar och andra närstående i den utvidgade familjen eller det sociala nätverket, lyssna på dem, ge dem möjlighet att framföra sina egna synpunkter och kommentera andras synpunkter, visa dem respekt, ge dem så många valmöjligheter som möjligt. Det handlar då inte bara om delaktighet i beslut, utan också om att socialarbetaren tar del av deras tankar och känslor (a.a. s. 181).

När det handlar om delaktighet inom skolan, nämns det ofta ihop med inflytande. I en SoU-rapport (1996:22) tar de upp tre utgångspunkter för elevens inflytande. Elever ska ha inflytande för att: det är en mänsklig rättighet, det ingår i skolans uppgift att fostra demokratiska medborgare, samt för att delaktighet är en förutsättning för lärande. Om eleverna ska känna att de är delaktiga måste de bli sedda och respekterade, eftersom deras lärande är beroende av att de har inflytande över sin kunskapsprocess. Eleverna måste få vara delaktiga i verksamheten, då det kan bidra till att de känner sig betydelsefulla och att skolan på så sätt blir roligare, samt att det blir lättare att lära.

## 4. Resultat

Nedan presenteras resultatet av analysen från våra intervjuer med socialpedagoger och specialpedagoger på Trollhättans Samverk utifrån tre olika teman; barnperspektivet, helhetssyn och delaktighet.

### 4.1 Barnperspektiv

På frågan om vems perspektiv som är i fokus när Trollhättans Samverk arbetar med barn i riskzonen, svarar de; *barnperspektivet, till hundra procent*. Men de menar också att de är vuxna som möter barn med svårigheter och att de måste vara vuxna som ser till barnets behov, samt vara *barnets språkrör*. Socialpedagogerna menar att de allihop är tydliga med att de är till för eleven och det ska eleven känna;

*Dom ska känna att vi är till för dom i den här stora organisationen som skolan är. Dom ska känna att vad dom än gör, så finns vi för deras skull. Alltså, vi kan inte acceptera allt det som dom gör, men vi hjälper dom i det dom har hamnat, och reder lite i det. Hur gick det till egentligen, hur kommer det sig att du blev utkörd?*

Det handlar många gånger om att ha eleven i fokus i ett sammanhang, att försöka förstå vad det är som händer runt eleven och vad det är som gör att eleven agerar som den gör. Madsen (2001) menar att det tillhör den analytiska kompetensen att kunna utskilja enskilda delar från sitt sammanhang för att se vad som påverkar helheten.

Första kontakten med riskzonsbegreppet anser socialpedagogerna kom i samband med verksamhetens start och det var då ett uppdrag från politikerna i kommunen att arbetet skulle gälla barn i riskzon. De är ganska överens att det är ett svårt och diffust begrepp, men att det finns en försiktig ansats till att arbeta i förebyggande syfte. Socialpedagogerna menar att tidigare har bland annat begreppen ”barn med särskilda behov” och ”barn i behov av särskilt stöd” använts i litteraturen, men begreppet ”barn i riskzon” tolkar socialpedagogerna som ett större och vidare begrepp;

*Så barn som var i riskzon... att hamna i den destruktiva spiralen, dom var barn i riskzonen för mig. Och då kunde det handla om att barn i skolan, som... var i riskzonen att inte klara av skolan, barn som bodde hemma och som var i riskzonen att inte klara av att bo hemma, barn som var placerade i familjehem*

*var i riskzonen att... gå vidare i den destruktiva spiralen och kanske komma på institution. Alltså barn som var i gränslandet för att gå ett snäpp till i den destruktiva spiralen, oavsett var de befann sig.*

Angående det som socialpedagogerna tar upp om att arbeta i förebyggande syfte, samt att inte tappa individen i sammanhanget, kopplar vi till det Madsen (2001) nämner som ett socialpedagogiskt förhållningssätt, vilket vi har beskrivit i bakgrunden. Det handlar om att socialpedagogen har ett ansvar för barn och ungdomar som uppfostras både i och utanför hemmet, men också att vara den som tillför resurser, samt visa på gällande normer.

Riskzonsbegreppet ses mer ur ett skolperspektiv när det gäller specialpedagogerna. Barn som av olika anledningar har svårt att tillgodogöra sig kunskaper och på så sätt inte klara sin skolgång kan vara barn i riskzon, menar de och hänvisar till Trollhättans Samverks broschyr;

*För vi pratar ju mycket om att lyckas man bra i skolan, så ökar ju möjligheterna att lyckas senare i livet... för barn som har svårigheter och på ett eller annat sätt är i riskzonen*

Socialpedagogerna och specialpedagogerna lägger även in en ekonomisk aspekt i begreppet och menar att socialförvaltningen i kommunen har ett stort ansvar när det gäller hemmaplanslösningar, att inte bara spara pengar utan att även se till det mänskliga lidandet. Socialpedagogerna menar att;

*Det kan röra sig om att slippa flytta från familjen, att slippa flytta hemifrån till familjehem.*

Socialpedagogerna anser inte att det är fel att ha en ekonomisk tanke bakom, bara man inte tappar barnet i sammanhanget och menar;

*För att man ska kunna hålla sig till ett sånt begrepp krävs nån slags ständig reflektion och medvetenhet om vad man lägger i begreppet.*

Det socialpedagogerna nämner om reflektion och medvetenhet, får oss att tänka på det Madsen (2001) anser vara en del utav den kommunikativa kompetensen. ”Pedagogen ska

vara garanten för att det sker en reflexion över värden, genom att hon sätter allmänna värden under diskussion.” (s. 231).

Socialpedagogerna tar även upp hur viktigt det är att tänka på hur man beskriver och benämner barn och problem. Det är en stor skillnad mellan att säga att *Pelle är jobbig eller att Pelle har det jobbig*. Att vara tydlig med att det inte är barnet som är problemet, utan att barnet har problem och försöka hitta lösningar som bidrar till att inte barnet hela tiden får en negativ bekräftelse, utan att istället se det som fungerar.

När ett ärende avslutas ser socialpedagogerna det som mycket viktigt att det sker i samförstånd. Eleven ska känna att det blir en bra avrundning och det är pedagogernas ansvar att se till att det blir så;

*Jag tänker alltså att det är just precis såna här ungdomar som vi arbetar med, som har mycket erfarenheter av avbrott och liksom ofärdiga... projekt om man säger så som dom avslutar. Det blir ju ett sätt att hantera sin omgivning för dom här och dom använder ju det som en strategi, att se till att avsluta själva och på nåt sätt själva ta kontrollen över sina liv då va.*

Vidare säger de att *vi ska ju vara dom vuxna som är förutsägbara och vi gör det som vi kommit överens om*. Detta ser socialpedagogerna som relationsskapande, att vara de vuxna som står ut och står kvar tillräckligt länge, för *det handlar ju om att faktiskt ibland också kunna stå ut. Ha lite is i magen*. Att vara den vuxne som tar ansvar, visar på gällande normer och som står kvar i relationen är något som Madsen (a.a.) menar tillhör det socialpedagogiska förhållningssättet.

Specialpedagogerna tar också upp vikten av ett bra avslut och beskriver betydelsen av ha en nedtrappningsfas;

*När vi känner att det börjar fungera ganska bra, då börjar vi ju dra oss ur lite grann. Det kan ju innebära att vi träffar föräldrar var fjortonde dag istället för varje vecka... det kan innebära att vi kommer till skolan två gånger i veckan istället för tre gånger och så vidare... och det står ju också med sen i handlingsplanen, då får vi revidera den, informera hela tiden, träffa undervisande lärare, träffa elevhälsan. Det är viktigt med den där informationen...*

## 4.2 Helhetssyn

När det gäller samverkan kring barn i riskzon, säger specialpedagogerna att *fördelen är HELHETEN*, vilket de menar innebär att få arbeta med både skolans, familjens och fritidens bild av eleven;

*Just helhetssynen att också skapa en förståelse för elevens situation, ute på skolorna, varför eleven beter sig på de eller de sättet... varför dom får svårigheter i skolan...*

Socialpedagogerna ser också en stor fördel med att de kan förhindra ytterligare steg ner i den destruktiva spiralen och att de kan sätta stopp för en negativ identitetsutveckling. Men även att de kan sprida ett socialt perspektiv i skolan och på så sätt skapa ett helhetsperspektiv. Där kan Trollhättans Samverk bidra med ett annat synsätt, att inte bara se felet som elevens utan ställa sig frågan;

*Hur kommer det sig att inte jag får till det med den här eleven, alltså, lägga ett annat liksom... ett annat utgångsläge på det, eller det kan vara en växelverkan mellan omgivning och relationer som gör att det inte lyckas.*

Genom att man inom verksamheten använder sig av fler olika perspektiv på situationen runt eleven, skapas en helhetsbild och det kan i sin tur skapa en större förståelse. Att arbeta med helheten, att få in fler perspektiv i skolans värld är något som kan knytas till det Madsen (a.a.) nämner som en del i den syntetiska kompetensen, det vill säga att "sätta samman delarna i nya mönster – och på detta sätt skapa en helhetsförståelse"(s.233).

En annan stor uppgift som socialpedagogerna anser att Trollhättans Samverk kan bidra med, är att fungera som en brygga mellan hem, skolan och socialtjänsten för att reda ut missförstånd som kan uppstå. Att vara lite av en *sambandscentral* och finnas med på olika möten för att klargöra och förmedla information;

*eftersom de inte alltid talar samma språk, inte förstår varandra, så där kan vi finnas med som en brygga till förståelse.*

Enligt Madsen (2001) är den kommunikativa kompetensen nödvändig för socialpedagogen och då inte bara de språkliga färdigheterna, utan också att ha en förståelse för de processer

som sätts igång i samspel mellan människor. Det vill säga, att bland annat kunna sätta sig in i andras situationer, skapa dialog, lösa konflikter för att motverka maktmissbruk. Trollhättans Samverks funktion som ”brygga” mellan skolan, socialtjänsten och hemmet, kan hjälpa till att ge till exempel skolan ett annat perspektiv på eleven och problemen runt omkring denna.

De nackdelar som socialpedagogerna tar upp i samband med samverkan kan ibland vara att;

*Samverkets insatser bara leder till att förlänga ett lidande. Alltså den positiva utvecklingsspiralen, om jag säger så, kommer inte igång utan Samverket bidrar bara till att hålla eleven under vingarna tills man gått ur grundskolan.*

Socialpedagogerna menar att i dessa fall kan det behövas andra insatser än vad de kan bistå med inom deras verksamhet. Många gånger görs inget annat åt saken så länge de arbetar med eleven och eleven får inte den hjälp den behöver. Men när det fungerar, så känner de att de gör en stor insats med att *minska det mänskliga lidandet*.

De nackdelar som specialpedagogerna ser på samverkan är att ibland vill skolan släppa taget om eleven när Trollhättans Samverk kommer in för att slippa mycket ansvar. Det tänds ett hopp inom skolan när nya vuxna kommer in i elevens liv, att nu tar de över det barn som skolan ser som *jobbig*. I vissa tidskrävande ärenden får de lägga mycket fokus på informationsmöten mellan de olika arenorna, vilket medför att det tar tid från eleverna. Detta ser de som en nackdel, att det blir för mycket fokus på vuxenvärlden även om det är en viktig del i arbetet.

De elever som Trollhättans Samverk arbetar med har en övervägande problematik åt det sociala hållet. Socialpedagogerna har huvudansvaret för den psykosociala delen runt eleven och specialpedagogerna har huvudansvaret för den skolpedagogiska delen. Detta innebär att socialpedagogen är den som oftast håller i samtalen med föräldrarna och kontakten med elevens fritidsaktiviteter. De är tydliga med att det ska synas vem som är socialpedagog och vem som är specialpedagog, så att deras skjortor inte får en *kletig* färg. Socialpedagogerna säger;

*Men då ska det synas att specialpedagogen dom har en gul skjorta och jag har en blå då, då ska vi inte gå ut och vara grönskjortade, vi ska vara tydliga i våra roller. Men detta är inte helt lätt.*



Även för specialpedagogerna så är ansvarsfördelningen i teamet tydlig, där de har huvudansvaret för det som rör skolarbetet runt eleven och möten med skolans personal. Detta syns också tydligt i teamens möte med föräldrarna;

*För då är vi både social - och specialpedagogen, och där har vi också TYDLIGT delat, jag pratar skola, socialpedagogen det andra... och det tror jag föräldrarna är väldigt nöjda med.*

Med tanke på att elevernas problematik oftast är övervägande sociala, så menar specialpedagogerna att om de märker att de går in på socialpedagogens arena så får de stanna upp och diskutera det.

Det hör till den socialpedagogiska kompetensen att man kan utforma, tydliggöra och definiera sin roll i olika situationer och dessutom behålla sin ledande roll. ”Att vara den ledande instansen motsvaras av att socialpedagogen drar på sig ett ansvar *inför* – men inte *för*- en annan människa” (Madsen, 2001, s. 225). Både socialpedagogerna och specialpedagogerna beskriver vikten av att ha tydliga roller i sin yrkesutövning. Att dels ha tydliga roller i teamet men också mot skola, föräldrar och socialtjänsten.

Socialpedagogerna tycker att de lärt sig otroligt mycket av specialpedagogerna när det gäller hur de tänker i skolans värld och då speciellt hur lärare tänker kring barn med särskilda behov. De anser även att specialpedagogerna är duktiga på att se helheten från individ till organisationsnivå så att det inte bara hamnar på individ och gruppnivå, för ibland kan det behövas förändringar på organisationsnivå för att eleven ska lyckas.

Socialpedagogerna tycker att det är en fördel med att samverka med specialpedagogerna när arbetet till stor del sker på skolans arena;

*Jag tror det hade varit tufft att komma ut på skolan utan att ha någon specialpedagog med sig, eller ja, det tror jag. När man jobbar i den här verksamheten, där man kommer ut på deras arena. Men nu när vi kommer som lite konsulter, så tror jag nog att det är oerhört viktigt att vi har två stycken... och en som har mandat från skolan värld.*

Socialpedagogerna ser inga nackdelar med att samverka med specialpedagoger men att de på vissa områden står väldigt nära varandra, som till exempel *det här med deras tankegångar runt barn med särskilda behov eller barn i behov av särskilt stöd*. Specialpedagogerna ser att

de och socialpedagogerna kommer från olika kulturer med olika sätt att tänka, vilket är fascinerande, men de ser inga svårigheter att samarbeta. De menar att socialpedagogerna kan ge ett annat perspektiv på problemet än skolans synsätt av att det är ”rätt eller fel”. Specialpedagogerna exemplifierar;

*Så har jag inte tänkt, så kan man ju göra, jag har lärt mig jättemycket och jag lär mig nya saker varje dag tycker jag i samarbete med socialpedagogerna... och jag tycker att det är viktigt att socialpedagogens tänk kommer in i skolvärlden... nödvändigt... med dom elever vi har i dag.*

En annan fördel som specialpedagogerna ser med att samverka med socialpedagoger är att de lärt sig mycket av socialpedagogerna när det gäller att koppla teori och praktik, men också att avsätta tid för dialog och reflektion. Just reflektionen ser de som viktig för att inte ta med sig arbetet och problemen hem;

*Det är nåt man inte är van med från skolans värld, det här att hålla på att reflektera, över vad man har sett och vad man har varit med om.*

Enligt specialpedagogerna är kommunikationen i och mellan teamen viktig och en stor fördel i samverkansarbetet. Att få ta del av de andras upplevelser och kunskap. De har regelbundna teamträffar där de informerar, utvärderar och planerar framåt. I teamen så anser socialpedagogerna att ansvarsfördelningen är relativt jämnt fördelad när det gäller den administrativa delen och de har skapat en gemensam dokumentationsrutin, vilket innebär att det inte spelar någon roll vem som dokumenterar.

Det som specialpedagogerna nämner när det gäller dialog och reflektion, kopplar vi till den analytiska/syntetiska kompetensen som Madsen (2001) beskriver och han menar att vardagsmedvetenheten som styr pedagogens praxis ska utvecklas genom utforskning och kritisk reflektion. Vardagsmedvetenheten ”är den del av vår medvetenhet där vanor och rutiner får oss i stånd till att företa handlingar som vi betraktar som självklara”. (s. 233).

### **4.3 Delaktighet**

Det första mötet Trollhättans Samverk genomför med barnet och dess nätverk sker på ett neutralt ställe och de vill helst inte ha haft någon kontakt med vare sig lärare, elev eller familj innan mötet. Det är viktigt att alla parter känner att personalen på Trollhättans Samverk är alliansfri, med andra ord, att de inte allierat sig med någon innan. Detta gör de för att det ska bli en bra start och det gör att alla känner sig delaktiga i det som skrivs ner innan överenskommelsen är påskriven. I det färdiga dokumentet står det att *det bygger på delaktighet, öppenhet och respekt.*

Trollhättans Samverk har medvetet arbetat för att öka delaktigheten och ett exempel som de nämner är att när de går ut på skolorna och kartlägger, så försöker de öka lärarens delaktighet. Det gör de genom att be lärare om hjälp att ge sin bild av elevens situation istället för att komma med en färdig bild till skolan över hur arbetet ska gå till. De ser det som viktigt att bilden skapas tillsammans med eleven och elevens nätverk så att alla känner att de fått vara med. Att ha kunskaper om både tillvägagångssätt och metoder är en del av socialpedagogens produktiva kompetens (Madsen, 2001).

Arbetets upplägg beror på situationen kring eleven, hur gamla de är och vilka elever det är. När det handlar om yngre elever, så räcker det att föräldrarna har tackat ja till att Trollhättans Samverk ska börja arbeta med eleven. Går eleven på högstadiet så är det viktigt att få med dem, eftersom motståndet annars blir för kraftigt. Socialpedagogerna upplever att en stor del av mötestiden ute på skolan och med föräldrarna går åt till att sätta igång förändringsprocesser och det är en process som är tidskrävande. Just att förmedla information mellan skolan och hemmet, samt att underlätta kommunikationen där emellan är något som de anser är en viktig del av arbetet. I den kommunikativa kompetensen menar Madsen (a.a.) att insikter om samspelsprocesser är en viktig del men också skapa villkor för en bra dialog.

När det gäller handlingsplanen håller de en väldigt konkret nivå där det står ganska precist vad som ska ske och göras. Detta gör de för att den ska bli hanterbar, begriplig och meningsfull, menar socialpedagogerna;

*Det är ju då man liksom med samtalsmetodiken kan få fram... och lägga saker på bordet utan att det blir hotfullt eller... ja, det handlar mycket om detta, fingertoppskänsla... och hela tiden ha ett syfte med det man gör, för då vet man vad det är man ska säga.*

*och framförallt hitta det som fungerar tror jag. Tänker på det salutogena tänket då att man, hela tiden får tänka på hur man formulerar sig, när man lägger bekymren på bordet också va.*

Även specialpedagogerna ser hela arbetet med handlingsplanen som en process, som måste få ta tid och det är något som de lärt sig under tidens gång. Det är många som ska vara överens och underteckna planen innan arbetet med eleven kan starta och handlingsplanen ska vara mycket konkret. Då blir den ett bra verktyg;

*Och så punktar man upp det här för att underlätta... så lyssnar vi in och skriver ner och återkommer till dom, det här prata vi om sist, kan vi göra på nåt annat sätt, ska vi fortsätta så här... man får ju med dom då på ett helt annat sätt.*

När Madsen (2001) beskriver relationer i socialpedagogiskt arbete utgår han ifrån att handlingarna är intentionella och menar då att "förhållandet är underordnat medvetet planerade processer som ska leda fram till ett på förhand fastställt mål". (s. 222). Båda yrkesgrupperna på Trollhättans Samverk beskriver arbetet med handlingsplanen som en medveten process som får ta tid och där konkreta mål sätts upp utifrån ett salutogent synsätt. Speciellt socialpedagogerna trycker på hur viktigt det är med att ha ett syfte och mål med allt man gör och detta kopplar vi till det Madsen benämner som den femte kompetensen eller handlingskompetensen. Han menar att socialpedagogen måste veta vem hon är, vem hon vill bli, vad hon vill bli och varför, samt hur. "Mellan att kunna och att vilja ligger en kritisk reflexion som avspeglar den etiska dimensionen i den socialpedagogiska handlingen." (a.a. s. 236).

Socialpedagogerna nämner också att det finns en risk att de färgas av skolans organisation genom att skolans förväntningar och behov är stora. I början hade skolan förhoppningar att Trollhättans Samverk skulle komma in som en extra resurs i klassrummet, eller rent av som vikarie, vilket även hände ibland. Idag är de mycket tydliga med vad de gör i skolan och vilket syfte de har med sitt arbete, de finns med som vuxna och inte som pedagoger. Det gäller att få lärarna och övrig skolpersonal delaktiga i förändringsarbetet menar socialpedagogerna;

*För då säkerställer vi att förändringen fortsätter efter det att vi dragit oss ur. Men går vi in och tar över, så är ju risken att man faller tillbaka i samma mönster när vi har försvunnit. Så det har varit en process detta också att komma fram till det här.*

En viktig del i det socialpedagogiska förhållningssättet är som Madsen (2001) beskriver resursperspektivet och det kopplar vi till det som socialpedagogerna beskriver angående sitt arbete i skolan, samt även till empowerment. De menar att deras roll inte är att gå in och ta över, utan de ska tillföra, frigöra och utveckla resurserna i skolan så att förändringsarbetet inte stannar av efter att de dragit sig ur. Det görs framför allt genom att alla parter känner sig delaktiga och att de kan vara med och påverka situationen. Om alla gör en liten del blir inte ansvaret så tungt på någon enskild.

## **5. Diskussion**

Som vi nämnt förut har vi strukturerat vår diskussion efter Madsens (2001) olika kompetenser i bildningsblomman. Detta har vi gjort för att tydligare kunna beskriva det socialpedagogiska förhållningssättet.

### **5.1 Kommunikativa kompetensen**

Vår studie visar att socialpedagogerna har stor användning av sin kommunikativa kompetens i arbetet med barn i riskzon. De upplever att mycket tid går till att underlätta kommunikationen mellan skola, socialtjänst och hem och de ser sig själva som en sambandscentral då de är med och skapar dialog för att information där emellan ska fungera. Madsen skriver att den kommunikativa kompetensen är väsentlig för pedagogen och för att kunna skapa en dialog måste uppfattningen finnas om att den andre också är precis som en själv. Att se den andre som en människa med bland annat förnuft, känslor och handlingsförmåga. Detta är en förutsättning som ligger till grund för all interaktion och som gör att människor kan handla tillsammans.

### **5.2 Expressiva kompetensen**

I vår studie hade vi säkert även hittat särdrag som vi kunde ha kopplat till denna kompetens om vi också hade haft möjligheten till att göra observationer. Då hade vi kunnat följa socialpedagogerna i sitt dagliga arbete och på så sätt även fått ta del av praktiska moment.

### **5.3 Produktiva kompetensen**

Det som vi har beskrivit i resultatet under delaktighet, kopplar vi i stora drag till den produktiva kompetensen. Att som socialpedagog ta fram metoder för att öka delaktigheten, anpassa arbetet efter elevens ålder och förutsättningar, samt att tänka på platsen där mötet sker. Deras beskrivning av handlingsplanen är också ett bra exempel på hur den produktiva kompetensen kan användas för att skapa ett bra verktyg i arbetet. Madsen menar att pedagogen måste få deltagarna att tänka sig hur det kommer att bli, hur och vad de behöver göra för att nå dit och att de slutligen ska kunna värdera resultatet efter förväntningarna. Vidare skriver han att resultatet måste finnas som en inre bild först, innan arbetet startar, eftersom det är resultatet som har den viktigaste betydelsen i processen.

## **5.4 Analytiska/syntetiska kompetensen**

I resultatdelen under helhetssyn framkommer flera av de socialpedagogiska kompetenserna där den analytiska/syntetiska står för den största delen. Det handlar om att kunna se en situation på flera olika sätt med olika aktörers bild för att på så sätt skapa en helhetssyn. Men även att socialpedagogen använder sin kommunikativa kompetens för att föra ut den bilden till alla, att vara den som överbryggar. Det här kan vi se som en viktig del i ett socialpedagogiskt förhållningssätt, att fungera som en bro mellan till exempel skola, socialtjänst och hem.

Av vårt resultat framgår det att både socialpedagogerna och specialpedagogerna anser att de har lärt sig mycket utav varandra, något som de har stor användning för i arbetet. De två yrkesgrupperna ser också en stor fördel med att samverka med den konstellation som Trollhättans Samverk har. De kommer från olika kulturer, med olika perspektiv vilket båda grupperna kan se berikar verksamheten. Socialpedagogernas sätt att tänka ger enligt specialpedagogerna ett annat perspektiv än skolans tänk med att det är antingen ”rätt eller fel”. Vi ser en parallell med hur Madsen beskriver socialpedagogens analytiska/syntetiska kompetens och synen på kunskapens villkor, hur de förhåller sig till sin kunskap i en viss situation. Att sträva efter att komma sanningen nära, men att ”motsatsen till sanning är inte lögn utan oklarhet”. (Madsen, 2001, s. 232). Madsen menar att kunskapen ska ses som en process som aldrig blir färdig eftersom nya handlingar ständigt kommer till.

Vi tycker att med hjälp av en helhetssyn skapas en bild kring situationen som kan ge ny kunskap och förhoppningsvis gör det att man närmar sig sanningen. Den analytiska delen står för att plocka ut delar ur sitt sammanhang för att kunna undersöka dem var för sig. Det gör Trollhättans Samverk i sin kartläggning när de hämtar in information och kunskap kring elevens hem, fritid och skola. Madsen skriver att pedagogen måste ha insikt i människornas förutsättningar, levnadsvillkor och i sina egna handlingsvillkor för att kunna göra didaktiska överväganden. På så sätt skaffar de sig en helhetsbild av elevens situation och kan då skapa förståelse för elevens agerande hos alla berörda parter. Madsen beskriver det som den syntetiska delen, att samla delarna till en helhet igen för att skapa en ny helhetsförståelse som bryter mot det gamla.

## **5.5 Handlingskompetens**

När det gäller diskussionen runt handlingsplanen, beskriver socialpedagogerna vikten av att hålla den så konkret som möjligt så att den blir lätt att förstå för alla parter och att det finns ett syfte och mål med det som ska ske. Det tycker vi stämmer bra med det Madsen beskriver

under handlingskompetensen och även om intentionella handlingar där pedagogen med medvetet planerade processer leder arbetet framåt mot ett bestämt mål. Alltså socialpedagogen ska veta vad den vill och hur det ska gå till. Det är en del av det socialpedagogiska förhållningssättet anser vi, att ha ett mål med det man gör och ha en konkret plan hur man når dit.

Det vi nämner i resultatet angående Trollhättans Samverks arbete med att få lärare och skolpersonal delaktiga i arbetet kring eleven genom att inte gå in och ta över, utan att få dem delaktiga i förändringsarbetet med att utveckla och frigöra resurser, ser vi som en del av empowerment. De menar att de på så sätt säkerhetsställer att processen fortgår efter det att de dragit sig ur, vilket vi ser som en viktig del i det socialpedagogiska förhållningssättet. Socialpedagogerna menar dock att det har varit en process att komma fram till en sådan delaktighet.

Att arbeta med barn i riskzon menar socialpedagogerna är att arbeta med en förebyggande tanke. Vi kopplar det till det socialpedagogiska förhållningssätt som Madsen beskriver, att ha ett ansvar utanför hemmet och visa på normer i ett förebyggande syfte. När socialpedagogerna diskuterar om att vara de vuxna som är förutsägbara och göra det de kommit överens om, menar de att det handlar om ett relationsskapande mellan elev och socialpedagog. Detta tar även Berglund (2000) och Eriksson & Markström (2000) upp när de nämner att just relationen är en mycket viktig del i det socialpedagogiska förhållningssättet.

Vid ett avslut med eleven lägger Trollhättans Samverk en stor vikt vid att det ska bli bra och socialpedagogerna menar att det är pedagogernas ansvar att det blir så. Det ansvarsperspektivet och den socialpedagogiska relationen som Madsen (2001) tar upp ser vi som en del av det socialpedagogiska förhållningssättet. Vi tänker då på personrelationen vilket innebär att pedagogen måste tänka på det etiska och inte använda sin makt på ett manipulativt sätt, utan att med hjälp av empowerment stärka individen och säkerställa processen, samt att beakta att relationen är tillfällig. Detta gör Trollhättans Samverk genom att ha en handlingsplan som ständigt uppdateras med ett mål för en nedtrappningsfas.

I den socialpedagogiska handlingskompetensen ingår det att kritiskt reflektera över de begrepp som man använder i sitt arbete, vilket även socialpedagogerna på Trollhättans Samverk trycker på. Att ha en ständig reflektion och medvetenhet i vad man lägger i ett begrepp. Socialpedagogerna nämner att de har lärt sig mycket av socialpedagogerna, när det gäller att koppla teori och praktik och att reflektera över det man gör. De menar att de inte är vana med det från skolans värld. Vi tror att socialpedagoger kan utgöra en viktig del i arbetet med barn i riskzon, med sin handlingskompetens och ett förhållningssätt som innehåller en



integrationstanke. Den socialpedagogiska kompetensen kan vara garanten för reflektion och diskussion, samt att vara kritiskt reflekterande över arbetets vanor och rutiner. Detta är en ny kunskap som vi tar till oss ut i arbetslivet och ser som viktig. Att som socialpedagoger reflektera över metoder och begrepp i arbetet, samt att reflektionen kan bidra till att vi utvecklas i vår yrkesroll.

Den socialpedagogiska yrkesrollen bör ha ett förhållningssätt där barnperspektivet ligger i fokus, att man med hjälp av en helhetssyn tar in hela situationen kring barnet och gör alla delaktiga i processen. För detta krävs att socialpedagogen har en bred kompetens. Att ha ett brett spektra av kunskaper och färdigheter som socialarbetare, är något som även Madsen (2001) beskriver som en socialpedagogisk handlingskompetens. Även Bergmark (1998) skriver att socialarbetaren bör utveckla en generalistisk kunskap, vilket innebär att ”socialarbetaren tillägnar sig ett brett spektrum av kunskaper och färdigheter och förmår hitta lösningar som berör ett flertal samhällsliga sfärer” (a.a. s. 30).

## 6. Slutdiskussion

Många elever har idag svårt att klara de uppställda kunskapsmålen i skolan och som beskrivs inledningsvis så har skolan ett speciellt ansvar för att barn ska tillgodogöra sig kunskap och färdighet. I de fall föräldrar inte kan tillgodose barnens behov av trygghet och stöd, kan det medföra att barnet inte klarar skolåren. För de som inte klarar sin skolgång ökar risken att inte få något arbete och på så sätt får svårt att försörja sig själva som vuxna, vilket kan leda till ett utanförskap. Det framgår också i vårt problemområde att skolan ska ansvara för skapandet av goda lärandemiljöer, främja psykisk och fysisk hälsa, ge kunskap, trygghet, socialisation och social utveckling. För att lyckas med detta anser vi att det krävs yrkeskompetenser av skiftande slag och att de olika kompetenserna kan samverka, vilket finns beskrivet i många propositioner och SoU rapporter som vi läst. Även kommunerna har ett stort ansvar att upptäcka och arbeta för barn i riskzon. Den verksamhet som Trollhättans Samverk bedriver är just en sådan verksamhet, där olika kompetenser samverkar kring arbetet med barn i riskzon. Trollhättans Samverk arbetar med eleven i fokus, de beskriver att de har ett barnperspektiv och att det tydligt ska märkas i deras arbete. Men de är även vuxna som måste se till elevens behov, något som vi tagit upp i barnperspektivet under centrala begrepp; att som vuxen se barnet utifrån barnets synvinkel, eller som vuxen se barnet i sin egen synvinkel.

På frågan om vad som kännetecknar hur socialpedagogerna och specialpedagogerna tänker kring barn i riskzon, visar det sig att de i stora drag tänker lika, men specialpedagogerna framhåller framförallt skolan som en mycket viktig del i den unges liv. De menar att lyckas i skolan är att lyckas i livet. Socialpedagogerna tar förutom skolan också upp familjesituationen som viktig, att till exempel inte klara av att bo hemma eller i familjehem. Att kontexten i första hand cirkulerar runt skolan när specialpedagogerna diskuterar kring begreppet riskzon är i och för sig inte konstigt, med tanke på att det är uttalat deras arena och att deras utbildning i första hand syftar till att hjälpa barn i skolsituationen. Men specialpedagogerna tar även upp fördelen med att få arbeta med en helhetsbild runt eleven, att inte bara inte få skolans bild, vilket de ser som berikande i sin verksamhet. Socialpedagogernas tankar kring riskzonsbegreppet handlar om att inte hamna längre ned i ”den destruktiva spiralen” och det tyckte vi fångade mycket av vad vi beskriver i vårt problemområde. Att som individ inte få det sämre oavsett om det gäller problem i skolan, fritiden eller att inte klara av att bo kvar hemma.

Angående frågan om hur de samverkar och hur de tar tillvara på sina kompetenser, svarar de olika yrkeskategorierna att de lärt sig mycket av varandra i arbetet med barn i riskzon och

de ser stora möjligheter i att vara två olika yrkeskategorier som kan ta tillvara varandras kunskaper. Samverkan ger dem en möjlighet till att få en helhetsbild av situationen kring eleven och ökar delaktigheten för berörda parter. Vi tror att det skulle vara berikande för många yrkeskategorier att samverka för att på så sätt utvecklas och se saker på ett annat sätt. Att hitta nya samarbetsformer inom olika verksamheter och på så sätt hitta nya arbetsformer för att hjälpa människor till en bättre tillvaro.

Vi tycker att studien svarar på våra frågor i stora drag, men hade vi haft möjlighet att observera deras arbete så tror vi att vi hade kunnat hitta fler särdrag som kunde ha tillskrivits de olika yrkeskategorierna, samt hur de rent konkret samverkar i arbetet. Vi hade också fått en större bredd i vår studie om vi även intervjuat elever, föräldrar, socialtjänst och skolpersonal. Men vi valde att hålla oss till Trollhättans Samverk och deras personal för att inte studien skulle bli för stor. Det hade också varit intressant att intervjua fler socialpedagoger från andra arenor med ett förebyggande arbete för barn, för att hitta likheter eller skillnader.

Det kan ingå många olika perspektiv i ett socialpedagogiskt förhållningssätt anser vi och det är något som Madsen också tar upp angående förhållningssättet, vilket vi tycker att vår studie belyser. Några av dessa är; ansvarsperspektivet, resursperspektivet och det normsättande perspektivet. Att skapa relationer, dialog och reflektion ser vi också som viktiga delar i det socialpedagogiska förhållningssättet, samt att starta förändringsprocesser med förutbestämda mål som sedan utvärderas och säkerhetsställs. Det socialpedagogiska förhållningssättet ska förutom att vara förebyggande även innehålla en integrationstanke anser vi och det är även ett av målen med Trollhättans Samverks arbete, att eleven ska få gå kvar i sin egen klass.

Ett socialpedagogiskt förhållningssätt kan nog te sig på många olika sätt och det hade även varit intressant att studera socialpedagoger från helt olika arenor. Frågor som också kan vara intressant att få svar på är: Hur ser ett socialpedagogiskt förhållningssätt ut i arbete med funktionshindrade, äldre eller missbrukare? Kan förhållningssättet variera utifrån vilken arbetsgivare socialpedagogen har? Hur påverkar arbetskamrater förhållningssättet? Hur ändras ett socialpedagogiskt förhållningssätt över tid och hur påverkas det av ideologiska strömningar? Är det beroende på vilken person som fyller rollen?

Vi tyckte att det var intressant när Trollhättans Samverk beskrev med hjälp av metaforen om skjortans färg, hur de uppmärksammar sina yrkesroller. Att vara tydlig i sin yrkesroll var något som alla tyckte var viktigt, men också att de skulle vara tydlig mot skolan. Detta har gett oss en ny kunskap i att vara uppmärksamma på vilken yrkesroll vi som socialpedagoger ska ha och att vara tydlig i det nu när vi ska ut i yrkeslivet. Vi ser det som viktigt att ställa sig

frågan; Hur skapas den tydligheten när man befinner sig på en arena där socialpedagogens yrkesroll inte är så känd, som till exempel i en skola? Detta tycker vi är en viktig fråga som kan diskuteras på det socialpedagogiska programmet och detta oberoende av vilken arena som är aktuell för det socialpedagogiska arbetet.

## Referenser

- Andersson, B. & Bjerkmann, A. (1999). *Mellan myndighet och familj. En kvalitativ undersökning av familjerådslag i Sverige*. FoU-rapport 1999:27. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- Andersson, G. (2000). Barnet i socialt arbete – en maktlös grupp? I Meeuwisse, A. Sunesson, S. & Swärd, H. (red) (2000). *Socialt arbete. En grundbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Andersson, G., Aronsson, K., Hessle, S. Hollander, A., & Lundström, T. (1996). *Barnet i den sociala barnavården*. Stockholm: Liber AB.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000). *Introduktion till socialpsykologi*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, S-A. (2000). *Social pedagogik – I goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergmark, Å. (1998). *Nyckelbegrepp i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996), *Vägval och växande – Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*, Stockholm: Liber AB.
- Ds 2001:19. (2001). *Elevens framgång – Skolans ansvar*. Utbildnings – och kulturdepartementet.
- Eriksson, L., Hermansson, H-E., & Munger, A-C. (2004). *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Eriksson, L. & Markstöm, A-M. (2000). *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Fahlberg, G. & Magnusson, N. (1999), *Socialtjänstlagarna. Bakgrund och tillämpning. (nionde uppl.)*. Stockholm: Liber AB.
- Hindberg, B. (1999). *När omsorgen sviktar. Om barnets utsatthet och samhällets ansvar*. 2 rev. Uppl. Stockholm: Rädda Barnen.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Killén, K. (1994). *Svikna barn. Om bristande omsorg och vårt ansvar för de utsatta barnen. (andra uppl.)* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Barn och nätverk*. Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lagerberg, D. & Sundelin, C. (2000). *Risk och prognos i socialt arbete med barn*. Göteborg: Elanders tryckeri.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Svenska Kommunförbundet.
- Madsen, B. (2001). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, C. & Thunved, A. (2003). *Nya socialtjänstlagarna: med kommentarer, lagar och författningar*. 16. uppl. Som den lyder den 1 januari 2003. Stockholm: Nordstedt.
- Payne, M. (2002). *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Prop. 1996/97:124. *Ändring i socialtjänstlagen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Prop. 2001/02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Socialstyrelsen, (2004). *Strategi för samverkan i frågor som rör barn som far illa eller riskerar att fara illa*.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B. & Jönsson, L. (2000). Socialtjänsten och klienterna. I Meeuwisse, A. Sunesson, S. & Swärd, H. (red), (2000), *Socialt arbete. En grundbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.

### Övriga källor

Nationalencyklopedin

[http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?h\\_seach\\_mode=simple&.h\\_advanced\\_seach=false&t\\_word=risk&btn\\_seach=S%F6k+direkt%21](http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?h_seach_mode=simple&.h_advanced_seach=false&t_word=risk&btn_seach=S%F6k+direkt%21) (hämtat den 23 februari 2005)

Trollhättans samverk. (2005). *En verksamhet för utveckling av samverkan mellan skola och socialtjänst*.

Vetenskapsrådet. (odaterad). *Forskningsetiska principer inom humanistiska-samhällsvetenskaplig forskning*. [http://195.17.252.28/vrshop\\_pdf/etikreglerhs.pdf](http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf) (hämtat den 11 maj 2005)

## **Bilaga 1**

### **Intervjufrågor**

Hur väcktes er intresse till att arbeta med barn och ungdomar och hur länge har ni arbetat med detta?

- Hur länge har ni jobbat på samverket?

Hur definierar ni begreppet "barn och ungdomar i riskzonen"?

- Tror ni att eran definition ser annorlunda ut än skolans, socialtjänstens eller eran referensgrupps definitioner?
- Vilka fördelar finns det, enligt er, att samverka kring barn i riskzonen?
- Finns det även nackdelar?

Kan ni beskriva hur arbetsfördelningen ser ut i teamen?

- Vilka fördelar anser ni att det finns med att samarbeta med en socialpedagog?
- Kan ni se att det finns några svårigheter?
- Finns det någon yrkeskompetens som ni saknar i temaarbetet?

Kan ni beskriva hur arbetet kring ett barn kan gå till?

- Hur skapas helhetsbilden kring barnet?
- På vilket sätt kan ni stötta föräldrarna?
- Vems perspektiv ligger i fokus under arbetet med ett barn?
- Hur ser medbestämmande och delaktighet ut för barnet efter det att kontraktet är skrivet?

Finns det något i verksamheten som ni skulle vilja utveckla eller förändra?