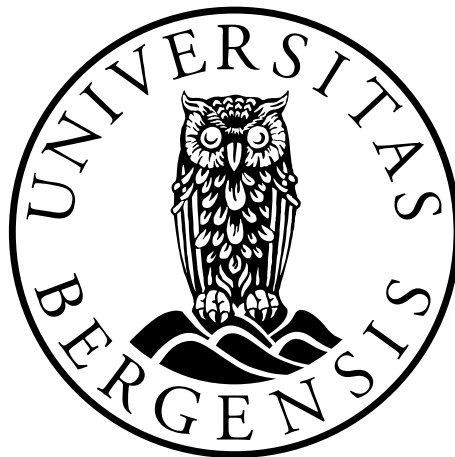


# **Tverrprofesjonelt samarbeid for tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø**

*En kvalitativ studie av kontaktpersoner fra barnevernet og lærere i skolen  
sine erfaringer i møte med etniske minoritetsbarn*

**Kristin Vatsvåg**

**Kristina Helen Frydenlund Flo**



**MASTEROPPGAVE**

Master i barnevern

Høst 2020-Vår 2021

**Det psykologiske fakultet**  
Institutt for helse, miljø og likeverd (Hemil)

## Forord

Vår masteroppgave utgjør siste del av et masterstudium i barnevern ved Det psykologiske fakultet hos Universitetet i Bergen. Vi har tidligere tatt en fireårig adjunktutdanning og arbeidet som lærere. Under masterskrivingen har vi begge arbeidet som miljøterapeuter i omsorgsboliger. Kunnskap ervervet gjennom våre tidligere erfaringer og nåværende jobber, har vært fruktbart og svært nyttig gjennom skriveprosessen.

Under valg av tema for masteroppgaven har vi valgt noe som engasjerer oss og som kombinerer våre to utdanninger. Det engasjerer oss med henhold til ulike situasjoner vi har erfart i praksis og oppnåelsen av mer kunnskap om feltet. Å kunne fordype oss i dette tema har gitt oss en større trygghet til vårt senere arbeidsliv.

Det har vært lærerikt å arbeide sammen om denne oppgaven, der refleksjoner i fellesskap har hjulpet oss til å begrunne og kvalitetssikre teori, analyser og den innhentede informasjonen. Vi har følt på en større sikkerhet og en mindre frustrasjon ettersom vi har hatt en jevnlig dialog og et tett samarbeid hele tiden. Å skrive sammen har også lært oss en annen måte å forholde seg til en oppgave på, der samarbeid har blitt satt i et helt nytt lys. Det har underveis vært mye glede, tårer, og latter med gode middags-, og treningspauser. Samtidig har det vært godt å ikke føle seg isolert under pandemien vi i dagens samfunn står overfor.

Vi ønsker å takke våre ti informanter, både lærere og kontaktpersoner, for deres innsats under intervju og deres engasjement for vårt prosjekt. Samtidig vil vi også takke vår veileder, Anette Christine Iversen, for gode veiledningstimer med ros, konstruktiv kritikk og motiverende tilbakemeldinger, samt professorer i masterprogrammet ved Hemil-senteret for lærerike forelesninger.

Masteroppgaven har vært utfordrende der den har krevd mye tid og energi, men på samme tid har den vært svært interessant og givende. Vi vil dermed også takke våre familier, kjærester og venner for deres tålmodighet og støtte under denne perioden. Uten deres omtanke og godhet ville det ha vært vanskelig å fullføre.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Problemsstilling og avgrensning .....	9
1.3 Oppbygning av oppgaven .....	10
<b>2.0 Lovgrunnlag og rammeverk</b> .....	<b>12</b>
2.1 Barnets beste.....	12
2.2 Taushetsplikt og meldeplikt .....	13
2.3 Barnevernets hjelpetiltak .....	15
2.3.1 Hvordan skal skolen følge opp barn med hjelpetiltak?.....	16
2.3.2 Hvordan skal barnevernet følge opp skolegangen til barn med hjelpetiltak? .....	17
2.4 Retten til opplæring og et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring .....	17
2.5 Samarbeid mellom skole og barnevern.....	18
2.5.1 Samarbeidsavtaler .....	18
<b>3.0 Teoretiske perspektiv og sentrale begrep</b> .....	<b>20</b>
3.1 Det psykososiale skolemiljøet.....	20
3.1.1 Barnets selvoppfatning.....	21
3.1.2 Kjennetegn på et godt psykososialt skolemiljø .....	23
3.2 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori.....	24
3.2.1 Psykososiale miljøfaktorer i skolen .....	25
3.3 Etniske minoriteter og kulturelle forskjeller .....	28
3.3.1 Etniske minoritetsbarns psykososiale vansker .....	29
3.4 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	30
3.4.1 Modell for organisering av samarbeid .....	31
3.5 Resiliens, risiko-og beskyttelsesfaktorer.....	33
3.5.1 Modeller for å forstå resiliensprosesser .....	34
3.5.2 Tre typer psykososial risiko .....	36
3.5.3 Resiliens i skolen .....	36
<b>4.0 Tidligere forskning</b> .....	<b>39</b>
4.1 Skolesituasjonen til etniske minoritetsbarn og barn i kontakt med barnevernet.....	39
4.2 Etniske minoriteter i barnevernet .....	43
4.3 Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern .....	46
4.4 Hva sier den tidligere forskningen med henhold til vår problemsstilling? .....	50
<b>5.0 Metode</b> .....	<b>51</b>

5.1 Kunnskapssyn og vitenskapsteori .....	51
5.2 Kvalitativt intervju .....	53
5.3 Fenomenologisk retning .....	55
5.4 Hermeneutisk retning.....	55
5.5 Forskerens forforståelse og subjektivitet.....	56
5.6 Rekruttering av informanter .....	57
5.6.1 COVID-19 situasjonen.....	58
5.7 Utvalg.....	58
5.8 Intervjuguide.....	59
5.9 Gjennomføring av intervju.....	60
5.10 Transkribering .....	61
5.11 Analyse.....	62
5.11.1 Valg av analysestrategi .....	63
5.11.2 Analyseringsprosessen.....	64
5.12 Kvaliteten av forskningsarbeidet .....	65
5.12.1 Gyldighet.....	65
5.12.2 Pålitelighet .....	66
5.12.3 Overførbarhet .....	67
5.13 Forskningsetiske overveielser.....	68
<b>6.0 Presentasjon av resultat .....</b>	<b>71</b>
6.1 Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn.....	72
6.1.1 Språkbarriere .....	72
6.1.2 Å tilpasse seg hverandre .....	74
6.1.3 Negative holdninger til hverandre.....	75
6.1.4 Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse .....	77
6.2 Tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø .....	78
6.2.1 Trygghet.....	79
6.2.2 Å vise forståelse for barnets kultur .....	80
6.2.3 Legge til rette for deltakelse og inkludering .....	82
6.2.4 Læreren som leder og rollemodell .....	85
6.3 Barnevernet eller skolens rolle? .....	86
6.3.1 Utydelig ansvarsfordeling .....	87
6.3.2 Felles forståelse og felles mål .....	89
6.3.3 Kunnskap om samarbeidsinstansene.....	90
6.3.4 Kjennskap til hva taushetsplikten innebærer .....	91
<b>7.0 Diskusjon.....</b>	<b>94</b>
7.1 Utfordringer med etniske minoritetsbarn .....	94
7.2 Arbeid for et godt psykososialt skolemiljø.....	98
7.3 Samarbeidet mellom skolen og barnevernstjenesten.....	103
7.4 Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	108
7.5 Studiens styrker og begrensninger.....	109
<b>8.0 Avslutning .....</b>	<b>111</b>
<b>9.0 Litteraturliste .....</b>	<b>113</b>

<b>10.0 Vedlegg</b> .....	<b>126</b>
<i>10.1 Vedlegg 1</i> .....	<i>126</i>
<i>10.2 Vedlegg 2</i> .....	<i>129</i>
<i>10.3 Vedlegg 3</i> .....	<i>131</i>
<i>10.4 Vedlegg 4</i> .....	<i>133</i>
<i>10.5 Vedlegg 5</i> .....	<i>134</i>

## Sammendrag

Det psykososiale skolemiljøet får stadig større oppmerksomhet, og det er mer fokus på barns psykiske helse enn tidligere. Etniske minoritetsbarn er en utsatt gruppe for psykososiale forhold, der forskning viser at de trives dårligere på skolen og har flere sosiale problemer enn majoritetsbarna. Kulturkompetanse står sentralt under den nye barnevernsreformen for 2022, og en samarbeidsplikt med krav til kultursensitivitet er på agendaen. Vanskeligheter i skolen blir sett på som risikofaktorer som kan gi etterfølgende utfordringer for barnet, men et godt tverrprofesjonelt samarbeid har vist positiv virkning.

Hensikten med denne studien er å bidra med mer kunnskap om etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i skolen, og hvordan de kan få et godt psykososialt skolemiljø.

Hovedproblemstillingen retter seg mot hvordan skolen og barnevernstjenesten kan fremme det psykososiale skolemiljøet gjennom sitt arbeid. Vi benyttet en kvalitativ metode med semistrukturerte intervju for å innhente informasjon. Utvalget bestod av seks kontaktpersoner og fire lærere med spredning utover Vestlandet i Norge. Transkripsjonene er analysert ved bruk av tematisk analyse.

Resultat under studien viste at *kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse, å tilpasse seg hverandre, språkbarriere, og negative holdninger til hverandre* ble sett på som utfordringer med etniske minoritetsbarn. For tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø, stod *læreren som leder og rollemodell, å vise forståelse for barnets kultur, legge til rette for deltakelse og inkludering, samt trygghet*, som fremtredende tema. Det kom videre frem at det tverrprofesjonelle samarbeidet har forbedringspotensial, der temaene *utydelig ansvarsfordeling, felles forståelse og felles mål, kunnskap om den andre samarbeidsinstansen, og kjennskap til hva taushetsplikten innebærer* stod sentralt.

Hovedresultatene indikerer at det er et behov for å utvikle barnets sosiale- og emosjonelle kompetanse, skape trygghet, styrke den flerkulturelle kompetansen, og opparbeide et tett samarbeid for å fremme et godt psykososialt skolemiljø. Under opparbeidelsen av et tett samarbeid stod klarere ansvarsområder, bedre kommunikasjon, og innhenting av mer kunnskap som viktige momenter i arbeidet.

Nøkkelord: *Barnevern, skole, psykososialt skolemiljø, tverrprofesjonelt samarbeid, etniske minoritetsbarn*

## Abstract

The psychosocial school environment has received increasing attention, and there is more focus on children's mental health than before. Ethnic minority children are a vulnerable group to psychosocial conditions, where research shows that they thrive less at school and have more social problems than the majority children. Cultural competence is central to the new child welfare reform for 2022, and a duty of co-operation with requirements for cultural sensitivity is on the agenda. Difficulties in school are seen as risk factors that can provide subsequent challenges for the child, but a good interprofessional collaboration has shown a positive effect.

The purpose of this study is to contribute more knowledge about ethnic minority children with support measures in school, and how they can have a good psychosocial school environment. The topic question is how the school and the child welfare service can promote the psychosocial school environment through their work. We used a qualitative method with semi-structured interviews to obtain information. The selection consists of six contact persons and four teachers spread across Western Norway. The transcripts are analyzed using thematic analysis.

Results from the study showed that *cultural differences in the view of upbringing, adapting to each other, language barrier, and negative attitudes towards each other* were seen as challenges. According to facilitating for a good psychosocial school environment, *the teacher was the leader and role model, showing understanding of the child's culture, facilitating participation and inclusion, as well as safety*, was seen as the most prominent themes. The interprofessional co-operation has potential for improvement, where the themes of *unclear division of responsibilities, common understanding and common goals, knowledge of the other co-operation, and knowledge of what the duty of confidentiality entails* were central. The main results indicate a need to develop the child's social and emotional competence, create safety, strengthen the multicultural competence, and work closely together to promote a good psychosocial school environment. A close collaboration, clearer areas of responsibility, better communication, and the gaining more knowledge were important aspects of the work.

Keywords: *Child welfare, school, psychosocial school environment, interprofessional cooperation, ethnic minority children*

## 1.0 Innledning

Et overordnet mål i skolen er at alle barn skal føle tilhørighet, være inkludert og ha mulighet til faglig, personlig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Etter barnekonvensjonens artikkel 29 skal hovedformålet med utdanningen være å optimalisere barnets evne til og mulighet for å delta i et fritt samfunn på en ansvarlig måte, der det blant annet skal tilrettelegges for utvikling av barnets fulle potensial, gi barnet en følelse av identitet og tilhørighet, og evne til å sosialisere (SMR, 2004, s. 29). Etniske minoritetsbarn kan være en utsatt gruppe med henhold til både psykososiale og skolefaglige forhold. Gjennom nasjonale målinger av skolerresultater, kommer det til uttrykk at det er en sammenheng mellom skolerresultater og elevenes sosiale bakgrunn, der minoritets elever generelt sett presterer dårligere enn sine jevnaldrende (Losnegaard, 2006, referert i Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 60). Etniske minoritetsbarn kan ofte ha problemer knyttet til inkludering i nærmiljø og skole, og deres atferd og væremåte kan bidra til utestenging og fremmedgjøring samt at de ikke alltid opplever seg likeverdige med majoritetsbarna (Olsen og Buli-Holmberg, 2019, s. 60).

Samtidig har barn og unge med minoritetsbakgrunn i mange år vært overrepresentert i barnevernsstatistikken (Allertsen & Kalve, 2006; Kalve & Dyrhaug, 2011). En ny barnevernreform trer i kraft fra 2022, der det gjennom høringsforslagene fokus på økt innvandring og økt andel etniske minoritetsbarn i barnevernet. Høringsforslagene har vektlagt respekt og samarbeid innenfor rammer av etnisitet, religion, kultur og språk, der en samarbeidsplikt med krav til kultursensitivitet står på agendaen (Prop. 169 L (2016-2017), s. 47). Kultursensitivitet innebærer i denne sammenheng å forsøke å forstå andre ut fra deres premisser, der man ikke skal bruke egen virkelighetsoppfatning som målestokk (Bufdir, 2018). Det er imidlertid derfor viktig at barnevernet tilføres kulturkompetanse gjennom opplæring og tydelig veiledning (Prop. 169 L (2016-2017), s. 47).

Både opplæringsloven og barnevernloven viser til viktigheten av samarbeid mellom skole og barnevern (Opplæringslova, 1998; §15-8; Barnevernloven, 1992, §3-2). Det skal være tilrettelagt for at aktørene rundt barnet samarbeider på en god måte, ettersom et godt læringsutbytte er avhengig av planlagt samhandling (Bufdir, 2020). Vanskeligheter i skolen og manglende skolegang blir sett på som risikofaktorer som gir senere utfordringer med tilpasning til voksenlivet, men tilrettelegging av et godt tverrprofesjonelt samarbeid rundt



barnet har vist positiv virkning der både skolen og barnevernet står overfor viktige oppgaver (Trommald, 2014, s. 7).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for studien er det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom skolen og barnevernstjenesten med fokus på det psykososiale skolemiljøet, der vi retter det videre mot etniske minoritetsbarn som mottar hjelpetiltak. Formålet er å avdekke og innhente mer kunnskap om hvordan skolen og barnevernstjenesten tilrettelegger for et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn. Hvor god samhandlingen er mellom partene, og hva som skal til for at det blir et godt psykososialt skolemiljø for barnet, har i denne sammenheng vært av interesse å utforske.

Interessen for å inkludere skoleperspektivet, har bakgrunn i at vi begge er ferdigutdannede lærere og har erfaringer innenfor skole. Ifølge Olsen og Buli-Holmberg (2019, s. 11) har det psykososiale skolemiljøet fått stadig større oppmerksomhet, der det i media er fokus på økende skolepress og flere med psykiske helseproblemer. Samtidig har barns psykiske helse kommet tydeligere til uttrykk i skolen ved at det tverrfaglige temaet *Folkehelse og Livsmestring* ble implementert i de nye læreplanene fra og med skoleåret 2020/21, som var med på å gjøre det enda mer aktuelt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Etter en fireårig lærerutdanning har vi ervervet nyttig kunnskap om skolemiljø og det flerkulturelle miljøet, og ønsker derfor å videre spisse studien ved å fokusere på etniske minoritetsbarn, ettersom de ofte kan ha andre typer utfordringer innenfor skolemiljøet. Samtidig velger vi også bestemt denne gruppen barn fordi de er overrepresentert spesielt når det gjelder hjelpetiltak i hjemmet (Bufdir, 2021).

## 1.2 Problemsstilling og avgrensning

Med det sistnevnte tatt i betraktning, avgrenset vi studien til etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i hjemmet. For å spesifisere nærmere og med hensyn til innhenting av informanter, er fokuset rettet mot barn i alderen 10-13 år der det var relevant å kontakte lærere i skolen og kontaktpersoner fra barnevernet som har erfaring innenfor denne aldersgruppen. Aldersgruppen var også aktuell med henhold til den nye læreplanen, hvor elever på 1-9. trinn i skolen har fulgt de nye læreplanene fra august 2020, mens på 10. trinn blir de ikke innført før august 2021. På den måten visste vi at lærerne som ble innhentet, arbeidet etter samme

læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hensikten med studien er å bidra med mer kunnskap om etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i skolen og hvordan de kan få et godt psykososialt skolemiljø. Dette vil vi finne ut gjennom kontaktpersoner og lærere som arbeider tett på barna der vi også vil avdekke hvordan samarbeidet mellom skole og barnevernet fungerer i praksis. Med utgangspunkt i valg av tema, problemområde og oppgavens hensikt, har vi utarbeidet følgende problemsstilling:

*Hvordan kan skolen og barnevernstjenesten arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak?*

For å belyse hovedproblemstillingen nærmere har vi utformet tre underspørsmål, der disse er formulert på følgende måte:

- *Hva mener kontaktpersoner fra barnevernstjenesten og lærere i skolen er de største utfordringene knyttet til etniske minoritetsbarn?*
- *Hvilket arbeid foreligger for det psykososiale skolemiljøet og hva blir det lagt mest fokus på?*
- *Hvordan fremstiller lærere og kontaktpersoner det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom instansene?*

Ut fra disse underspørsmålene vil vi gi leseren en større forståelse for hva studien undersøker innenfor hovedproblemstillingen. Gjennom kvalitative intervju med til sammen ti lærere og kontaktpersoner og gjennom relevant teori, skal studien svare på hvordan lærere og kontaktpersoner kan arbeide for at det psykososiale skolemiljøet skal være godt for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak. Den skal avdekke svakheter og styrker i den nåværende praksis gjennom informantenes beskrivelser og drøftes opp mot teori knyttet til tema.

### 1.3 Oppbygning av oppgaven

I *kapittel 2* vil vi presentere lovgrunnlag og rammeverk knyttet til skolen og barnevernet. Vi vil i hovedsak legge frem lovføringer fra opplæringsloven og barnevernloven, der vi har sortert ut lovføringer knyttet til barnets beste, taushetsplikt og meldeplikt, barnevernets

hjelpetiltak, retten til opplæring og et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og samarbeid mellom skole og barnevern som de mest relevante. Rammeverk for oppfølging av barn med hjelpetiltak og for samarbeidsavtaler viser vi til under delkapitlene barnevernets hjelpetiltak og samarbeid mellom skole og barnevern.

I *kapittel 3* vil vi vise til teoretiske perspektiv og sentrale begrep. Vi vil gjennom dette kapittelet forklare det psykososiale skolemiljøet der vi tar i bruk selvoppfatningsteori, og videre vise til etniske minoriteter og kulturelle forskjeller. Vi har valgt å bruke Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, teori om tverrprofesjonelt samarbeid og resiliens for å belyse problemsstillingen nærmere.

I *kapittel 4* gjør vi rede for tidligere forskning knyttet til tema for å vise til hvilken forskning som finnes på feltet fra før, der hovedkategoriene er rettet mot skolesituasjonen til etniske minoritetsbarn og barn i kontakt med barnevernet, etniske minoriteter i barnevernet og tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern. Her vil vi også vise til hvordan denne type forskning kan knyttes opp mot vår problemsstilling.

Under *kapittel 5* vil vi gjøre rede for metoden vi har brukt under forskningsprosessen. Kapittelet vil inneholde vitenskapsteoretiske perspektiv under forskningsprosessen, begrunnelse for valg av forskningsmetode, hvordan vi rekrutterte informanter, våre utvalgsriterier, gjennomførelsen av intervjuene og transkriberingen, valg av analysestrategi og analyseprosessen, kvaliteten av forskningsarbeidet i lys av begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, og til slutt forskningsetiske overveielser.

I *kapittel 6* vil vi presentere resultat for å deretter i *kapittel 7* diskutere og drøfte disse opp mot lovgrunnlag og rammeverk, teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Vi vil også vise til implikasjoner for praksis og videre forskning, samt studiens styrker og begrensninger. Avslutningsvis vil vi gi en oppsummering der vi legge frem de mest fremtredende momentene ved studien.

## 2.0 Lovgrunnlag og rammeverk

Under denne delen vil vi vise til lovgrunnlag og rammeverk rettet mot vår problemstilling. Vi ser på det som relevant å belyse for å oppnå en nærmere forståelse av hvilke lover og retningslinjer som finnes knyttet til tema, der de videre vil anvendes under drøftingsdelen. Ettersom problemsstillingen omhandler både skolen og barneverntjenesten, står lovføringer med tilknytning til begge institusjonene sentralt, og vi vil derav under dette kapittelet legge frem de mest relevante lovføringer innenfor disse. Innenfor delkapitlene vil vi også vise til rammeverk for oppfølging av barn med hjelpetiltak, samt samarbeidsavtaler mellom skole og barnevern.

### 2.1 Barnets beste

Prinsippet om *Barnets beste* kommer til uttrykk gjennom både barnekonvensjonen, barneloven og barnevernloven. Innenfor barnekonvensjonen blir det lagt frem i artikkel 3-1 som lyder følgende; «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlig eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Forente nasjoner, 1989, artikkel 3-1). Ettersom det blir vektlagt «alle handlinger» som berører barnet, omfatter det alle former for avgjørelser, samt andre former for handlinger som forslag, vurderinger, saksbehandling, tjenesteytelser, fysiske handlinger og andre tiltak. Det kan dermed blant annet relateres til de vurderinger skolen og barnevernet tar sammen, samt de tiltak barnevernet og skolen hver for seg iverksetter for barnet (Sandberg, 2016, s. 8). I barneloven blir prinsippet om barnets beste uttrykt i form av «det som er best for barnet» og kommer hovedsakelig frem i §48 som fastslår at avgjørelser om foreldreansvar, flytting av barnet ut av landet, hvem barnet skal bo fast sammen med og samvær, samt bearbeidningen av slike saker, først og fremst skal rette seg etter det som er best for barnet (Barnelova, 1981, §48). Prinsippet blir også lagt frem i §43 som omhandler samværsretten og i §55 som retter seg mot tvangskraft for avtaler (Barnelova, 1981, §43, §55).

Innenfor barnevernloven kommer prinsippet til uttrykk i kapittel 4 om særlige tiltak der §4-1 viser til at det skal legges stor vekt på å finne tiltak som er til beste for barnet. Videre legger paragrafen til at det skal være en stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen til barnet. En stabil og god voksenkontakt samt kontinuitet bygger på at de voksne rundt barnet skal sørge for at barnet føler seg trygg og ikke opplever noe som forstyrrer barnets utvikling.

Prinsippet om barnets beste gjenspeiles gjennom flere lovføringer i barnevernloven, der det foreligger som et grunnprinsipp, og det er nettopp derfor vi viser til det i starten av dette kapittelet til tross for at det ikke kommer tydelig til uttrykk i opplæringsloven (Barnevernloven, 1992, §4-1).

## 2.2 Taushetsplikt og meldeplikt

Opplæringsloven inneholder en rekke bestemmelser om taushetsplikt etter forvaltningslovens §§ 13-13e (Opplæringsloven § 15-1). I det overnevnte lovverket står det at skolen skal følge forvaltningslovens regler om taushetsplikt, som blant annet innebærer plikt til å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det man i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om noens personlige forhold (Forvaltningsloven, 1967, §13). Barnevernloven viser også til Forvaltningsloven ved; «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan ... etter denne loven, har taushetsplikt etter forvaltningsloven §§13 til 13 e» (Barnevernloven, 1992, § 6-7). Det betyr at barnevernet kan meddele opplysninger til en tredjepart når individet samtykker til det og når opplysningene brukes til det bestemte formålet (Kjønstad, 2014, s. 86). I barnevernlovens §6-7 står det videre at «dersom barnets interesse tilsier det, kan fylkesmannen eller departementet bestemme at opplysninger skal være undergitt taushetsplikten, selv om foreldre samtykker i at det gjøres kjent» (Barnevernloven, § 6-7). Dette kan tilsi at barnevernet stadig må gjøre vurderinger om de opplysninger de får tilgang til.

Gjennom §3-1 i barnevernloven har alle kommuner et ansvar for barns oppvekstvilkår, der de er pålagt å «følge nøye med på de forhold barn lever under» og «har ansvar for å finne tiltak som forebygger omsorgssvikt og atferdsproblemer». Gjennom samme lovføring er barnevernet pålagt å avdekke dårlige omsorgsforhold og sette inn tiltak så tidlig som mulig for å unngåelse av varige problemer hos barna. Dersom de skal kunne gjøre det, er de avhengig av at saker blir meldt inn til dem (Barnevernloven, 1992, §3-1; Solstad mfl., 2014, s. 58). Skolen har ifølge §15-3 i opplæringsloven en opplysningsplikt til barnevernet. Denne tar utgangspunkt i §6-4 i barnevernloven, som fastslår at alle som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, som for eksempel fra en kommune slik som skoler gjør, skal uten hinder av taushetsplikt melde fra til barnevernstjenesten ved blant annet mistanke om mishandling, sterk omsorgssvikt, alvorlige atferdsvansker, menneskehandel, eller alvorlig sykdom som ikke blir tatt hånd om (Barnevernloven, 1992, §6-4). Alle som utfører tjeneste eller arbeid etter §6-

4 i barnevernloven, har dermed en plikt til å gi opplysninger om det, men opplysningene kan bare gis med samtykke fra eleven og eventuelt fra foreldre, eller så langt opplysningene ellers kan gis uten hinder av taushetsplikten (Opplæringslova, 1998, §15-3, §15-4).

Man må imidlertid skille mellom meldeplikt av opplysninger på eget initiativ fra skolen og når barnevernet ber om opplysninger i en sak. Opplysningsplikt kan både dreie seg om en plikt til å gi opplysninger etter pålegg, samt om å gi opplysninger på eget initiativ. Når man har en opplysningsplikt etter pålegg skal opplysninger gis til barnevernet, og taushetsplikten skal settes til side (Det kongelige barne- og familiedepartement, 2005, s. 6). Gjennom meldeplikt av opplysninger på eget initiativ fra skolen, kan den ansatte velge om de skal gi opplysninger. Men dersom opplysningsplikten først foreligger, som vil si at barnevernet ber dem om opplysninger, kan ikke den ansatte i skolen velge om den skal gi opplysninger (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I 2019 mottok barnevernstjenesten totalt 57 988 bekymringsmeldinger, der 7383 av disse kom fra skoler (Statistisk sentralbyrå, 2020). Ifølge §4-2 i barnevernloven skal barnevernet snarest, senest innen en uke, gå gjennom innkomne bekymringsmeldinger og vurdere om meldingen skal undersøkes. Hvis de henlegger meldingen uten undersøkelse, skal det begrunnes skriftlig med faglige vurderinger. Men henleggelse av åpenbart grunnløse bekymringsmeldinger trenger ikke begrunnelse (Barnevernloven, 1992, §4-2). Med tilknytning til bekymringsmeldinger som barnevernet mottar fra andre instanser, skal de ifølge §6-7a gi tilbakemelding til instansen angående bekymringsmeldingen. Tilbakemeldingen skal gis innen tre uker der den skal bekrefte at meldingen er mottatt. Dersom bekymringsmeldingen omhandler alvorlige tilfeller jf. § 6-4, kan tilbakemeldingen opplyse om det er åpnet for undersøkelse. Etter undersøkelsen er gjennomført, skal barnevernstjenesten gi tilbakemelding om dette, og om hvorvidt saken er henlagt eller om den oppfølges. Hvis det blir iverksatt tiltak fra barnevernet i saker som omfatter alvorlige tilfeller jf. § 6-4, som det videre er nødvendig at melder har kjennskap til i sin oppfølging av barnet, kan barnevernet gi melderens tilbakemelding om tiltakene. §6-7 som i hovedsak viser til taushetsplikten, fastslår derimot at opplysninger til andre forvaltningsorganer, bare kan gis når dette er nødvendig for å fremme blant annet barnevernstjenestens oppgaver. Her blir det ikke gitt noe uttrykk for at opplysningene kan gis for å for eksempel fremme skolens oppgaver overfor barnet (Barnevernloven, 1992, §6-7).

## 2.3 Barnevernets hjelpetiltak

Ifølge §4-4 i barnevernloven skal barnevernstjenesten sørge for «å gi det enkelte barn gode levekår og utviklingsmuligheter ved råd, veiledning og hjelpetiltak». Dersom barn på grunn av forhold i hjemmet eller av andre grunner har behov for hjelpetiltak, skal barnevernstjenesten iverksette dette for barnet og familien. Stang (2007, referert i Christiansen, 2015, s. 20) hevder at ved «forhold i hjemmet» menes alle typer situasjoner og forhold i hjemmet som påvirker barnets livssituasjon. Det kan være alt fra fysiske forhold og ivaretagelse av barnets fysiske behov, til ivaretagelse av barnets psykiske og følelsesmessige behov. Samtidig kan det også innebære forhold ved foreldrene, som psykiske vansker og rusmisbruk, samt vold og overgrep. «Andre grunner» retter seg mot forhold ved barnet selv, og kan omfatte atferdsvansker, psykiske og følelsesmessige vansker, rusmiddelmisbruk, og mobbing (Christiansen, 2015, s. 20). Problemsstillingen vår tar utgangspunkt i hjelpetiltak i hjemmet, og slike hjelpetiltak har som hensikt å oppnå en positiv endring hos barnet eller familien. Iverksetting av hjelpetiltak skjer ved grunnvilkåret om at barnet har et særlig behov for hjelp, der barnets behov skal vurderes konkret i hvert enkelt tilfelle (Barnevernloven, 1992, §4-4).

I 2019 mottok 54 592 barn i Norge hjelpetiltak fra barnevernet (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Hjelpetiltak kan beskrives som en fellesbetegnelse for en rekke ulike tiltak, der tiltak videre kan bli forklart som en plan eller et handlingsforløp for å oppnå et bestemt formål (Christiansen, 2015, s. 19). Det finnes flere typer hjelpetiltak, der noen kan ha som formål å forbedre foreldrekompentansen eller avlaste foreldre med omsorgsoppgaver, mens andre ønsker å gi utviklingsstøtte direkte til barnet eller gi familien ulike former for praktisk bistand (Ljones mfl., 2019, s. 153). Hjelpetiltak kan videre deles inn i kompenserende tiltak, omsorgsendrende tiltak og kontrolltiltak. Ved kompenserende tiltak er formålet å redusere belastninger hos barnet, samt sikre barnet stimulering og deltakelse i aktiviteter, der eksempel på det kan være besøkshjem og fritidsaktiviteter. Omsorgsendrende tiltak har derimot som formål å gi foreldrene hjelp til å utføre omsorgsoppgavene på en måte som gir positiv utvikling for barnet, og kan for eksempel være ulike former av foreldreveiledning. Mens kontrolltiltak retter seg mer mot å kontrollere at barn ikke utsettes for overgrep eller mishandling, der eksempel på tiltak er urinprøver og meldeplikt (Barne- og familiedepartementet, 2016).

Christiansen mfl. (2015) har utarbeidet en rapport om forskningskunnskap rettet mot barnevernets hjelpetiltak der de gjennom en tabell fra Statistisk Sentralbyrå presenterer de vanligste formene for hjelpetiltak per 13.12.2014. De vanligste hjelpetiltakene rettet mot barnet er besøkshjem eller avlastningshjem, barnehage, og fritidsaktiviteter. Mens de vanligste hjelpetiltakene rettet mot foreldrene eller familien er vedtak om råd og veiledning, hjemkonsulent/miljøarbeider og sentre for foreldre og barn. Under punktet «annet» er de vanligste tiltakene økonomisk hjelp, deltakelse i ansvarsgruppe/samarbeidsteam, og familieråd (Christiansen mfl., 2015, s. 19). For etniske minoritetsfamilier var det i 2012 mest vanlig med hjelpetiltaket vedtak om råd og veiledning, økonomisk hjelp og barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2015).

Nedenfor vil vi vise til hvilke rammeverk som foreligger for oppfølging av barn med hjelpetiltak. Det er tidligere belyst regelverk for barnevernstjenestens iverksetting av hjelpetiltak jf. §4-4, og vi vil dermed se nærmere på deres videre oppfølging (Barnevernloven, 1992, §4-4). Ettersom problemsstillingen omhandler hvordan skolen og barnevernstjenesten arbeider, vil det være spesifikt rettet mot det der vi først vil legge frem rammeverk for skolens oppfølging av barn med hjelpetiltak, og deretter rammeverk for hvordan barnevernet skal følge opp skolegangen til barnet.

### 2.3.1 Hvordan skal skolen følge opp barn med hjelpetiltak?

Barn med hjelpetiltak fra barnevernet kan gjerne trenge ekstra oppmerksomhet og oppfølging i skolehverdagen, ettersom de kan oppleve store utfordringer knyttet til skolen (Iversen, Hetland, Havik & Stormark, 2010, s. 308-310). Skolen har et ansvar for å følge med og vurdere om barnet får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er viktig at opplæringen tilpasses barnet og dersom det blir behov for spesialundervisning skal skolen følge det opp jf. §5-1 i opplæringsloven. Lærere skal kartlegge barnets faglige ferdigheter, samt dens psykososiale utfordringer og opprette rutiner knyttet til det. Dersom barnet har høyt udokumentert fravær, bør skolen i samarbeid med barnets omsorgspersoner og/eller barneverntjenesten kartlegge årsakene til det, samt vurdere hva de skal gjøre med det for å lage en plan for oppfølging. Skolen skal samarbeide med hjemmet, men hvis samarbeidet ikke fungerer bør skolen kontakte barnevernstjenesten på et tidlig tidspunkt. Barnets omsorgspersoner samt barneverntjenesten har ofte informasjon om barnets bakgrunn som kan



være viktig å ta hensyn til for tilpassing av opplæring, og dermed bør disse parter være involvert (Bufdir, 2019).

### 2.3.2 Hvordan skal barnevernet følge opp skolegangen til barn med hjelpetiltak?

Barnevernstjenesten har også ansvar for oppfølging av skolegangen til barn med hjelpetiltak. Ifølge Christiansen (2015, s. 26) er det barnevernstjenestens oppgave å utarbeide en tiltaksplan for hvert barn som mottar hjelpetiltak, jf. barnevernlovens §4-5. Tiltaksplanen skal bidra til at tiltakene blir systematisk fulgt opp, blant annet gjennom regelmessig evaluering. Dette skal skje i samsvar med skolen, barnets omsorgspersoner og barnet. Ettersom barn med hjelpetiltak bor hjemme, er det foreldrene som har ansvar for at de kommer seg på skolen og oppfølging av skolehverdagen. Men barnevernet skal likevel følge med på opplæringstilbudet til barnet, medvirke til at barnet får opplæring i tråd med opplæringsloven, gi råd og veiledning ved behov, jobbe for et godt skole/-hjemtsamarbeid, samt sette inn andre skolerelaterte tiltak dersom det er behov for det. Skolerelaterte tiltak kan for eksempel være leksehjelp. Det er også viktig at barnevernet vektlegger barnets faglige eller psykososiale utfordringer på skolen når de vurderer, planlegger og gjennomfører tiltak (Bufdir, 2019).

## 2.4 Retten til opplæring og et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring

Ettersom problemsstillingen retter seg mot etniske minoritetsbarn, er det relevant å se nærmere på hvilke lover som gjelder med henhold til skoleopplæring. §2-1 i opplæringsloven fastslår at alle barn og unge i grunnskolealder som er i Norge har en plikt og rett til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Det gjelder også for etniske minoritetsbarn, men spesifiserer seg til at plikten begynner når barnets opphold i landet har vart i tre måneder, og det har ingen betydning om oppholdet er lovlig eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ifølge §2-8 har alle barn med et annet morsmål enn norsk og samisk, rett til en særskilt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å videre følge den ordinære opplæringen. Dersom det ikke kan gjennomføres på skolen eleven vanligvis går på, kan det legges til en annen skole. Skolen kan også organisere et særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser og skoler, der formålet er at de skal lære norsk så raskt som mulig (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Ifølge §9A-2 i opplæringsloven har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre viser §9A-3 til at det skal være null toleranse for krenking som

mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene. Det psykososiale miljøet kommer til uttrykk ved §9A-4 «aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt miljø». Under dette punktet blir de to førstnevnte punktene nevnt igjen, der det også blir fastslått at alle som arbeider i skolen har en plikt for å gripe inn dersom skolemiljøet ikke er trygt og godt (Opplæringslova, 1998, §9-A).

## 2.5 Samarbeid mellom skole og barnevern

§3-2 i barnevernloven fastslår at «barnevernstjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer». Videre legger paragrafen frem at barnevernstjenesten skal samarbeide med andre sektorer ettersom det kan bidra til å løse oppgaver som pålegges etter denne loven. Barnevernet skal gi uttalelser og råd, og delta i planlegging i de samarbeidsorganer som blir opprettet. §3-2a spesifiserer videre dette til å også gjelde plikt til utarbeiding av individuell plan for barn med behov for langvarige og koordinerte tiltak eller tjeneste, hvis det anses som nødvendig for å skape et helhetlig tilbud for barnet. Det blir fastslått at dette skjer i samarbeid med andre instanser barnet mottar tiltak fra, som for eksempel kan være skolen (Barnevernloven, 1992, §3-2). §15-8 i opplæringsloven viser videre til at skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester. Samarbeidet skal innebære vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. De samarbeidende tjenestene kan behandle personopplysninger, dersom det er nødvendig og forholdsmessig for å vareta ansvaret (Opplæringslova, 1998, §15-8).

### 2.5.1 Samarbeidsavtaler

Det er utarbeidet flere rundskriv og veiledningsmateriell som utfyller lovbestemmelsene om samarbeid. Helsedirektoratet og Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (2015), forkortet som Bufdir, har utarbeidet et rundskriv om samarbeid mellom barnevernstjenester og psykiske helsetjenester. Samarbeidet mellom de regionale helseforetakene og Bufetat ved barnevern og psykisk helse er formalisert gjennom regionale samarbeidsavtaler (NOU 2018:18). Samarbeidsavtaler er et viktig virkemiddel for å stryke og trekke opp strukturer for samarbeidet (Helsedirektoratet & Bufdir, 2015, s. 12-13).

Helsedirektoratet og Bufdir (2015) utdyper hva en samarbeidsavtale bør innebære. De legger vekt på at ved et samarbeid på systemnivå, som vil si tverretattlig samarbeid, er formålet å legge til rette for samarbeid ved barnet der man bør utarbeide samarbeidsavtaler på alle nivå mellom relevante aktører som blant annet barnevernstjenesten og skolen. En samarbeidsavtale bør inneholde rammene for samarbeidet mellom tjenestene, samt hva tjenestene skal samarbeide om og på hvilken måte. Videre hevder de nevnte direktoratene at for å ivareta et godt samarbeid på systemnivå, må arbeidet være forankret på ledernivå. Dette gjelder både for å inngå og følge opp samarbeidsavtaler, samt å følge med på om samarbeidet på systemnivå bidrar til å legge til rette for samarbeidet på individnivå. Samarbeid på individnivå retter seg i denne sammenheng mot tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike profesjoner som for eksempel lærere i skolen og kontaktpersoner i barnevernet (s. 12).

Kommunesektorens organisasjon (KS) har publisert en veileder om samarbeidet mellom ulike kommunale enheter som yter tjenester til barn og ungdom. Bufdir har utarbeidet en veileder for samarbeidet mellom skole og barnevern og legger vekt på viktige faktorer i en samarbeidsavtale (NOU 2018:18). Ifølge Bufdir (2019) kommer det frem at i oppnåelsen av et godt samarbeid blir det satt krav til felles mål, gode relasjoner og en lav terskel for å ta kontakt mellom skolen og barnevernet. Videre blir det vektlagt at samarbeidet bør foregå på et overordnet nivå og samarbeidsavtalen bør inneholde beskrivelser for hvordan man skal tre frem for å sikre at barnet får rett oppfølging, møteoversikt, utveksling av kontaktinformasjon mellom det ansatte i institusjonene, ansvarsoversikt og rutineutveksling for informasjon (Bufdir, 2019). Bufdir og Helsedirektoratet (2015) understreker også dette innholdet i samarbeidsavtalene mellom skolen og barnevernet under deres oppfatning av viktige komponenter og rammer for samarbeidet (s. 12-13).

### 3.0 Teoretiske perspektiv og sentrale begrep

Gjennom dette kapittelet vil vi presentere teoretiske perspektiv og sentrale begrep som kan være med å belyse problemsstillingen nærmere. Kapittelet vil starte med en presentasjon av begrep innenfor det psykososiale skolemiljøet, der det videre vil bli redegjort gjennom selvoppfatningsteori og kjennetegn på et godt psykososialt skolemiljø. Deretter vil vi vise til Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Under samme delkapittel vil vi med grunnlag i denne teorien vise til psykososiale miljøfaktorer i skolen. Videre vil vi gi forklaringer på begrepene etniske minoriteter og kulturelle forskjeller, og vise til etniske minoritetsbarns psykososiale vansker. Tverrprofesjonelt samarbeid vil være neste delkapittel hvor vi vil legge frem en modell for organisering av samarbeid. Til slutt vil vi vise til resiliens og risiko- og beskyttelsesfaktorer, der vi har tatt med modeller for å forstå resiliensprosesser, ulike typer psykososial risiko, og videre satt dette opp mot momenter innenfor det psykososiale skolemiljøet for å presentere resiliens i skolen.

#### 3.1 Det psykososiale skolemiljøet

Begrepet *psykososial* relateres til påvirkning av sosiale faktorer på en persons sinn eller atferd, og til forhold mellom atferdsmessige og sosiale faktorer (Oxford English Dictionary, 2012). En overordnet forståelse av det *psykososiale miljøet* omhandler interaksjonen som fremkommer mellom psykiske og sosiale faktorer (Theorell, 2003, s. 14). Ved bruk av begrepet psykososialt miljø kan man videre vise til Erdis og Bjerke sin definisjon: «Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen» (Erdis & Bjerke, 2009, s. 40). En psykososial tilnærming til menneskelig atferd innebærer forholdet mellom personers indre psykologiske og miljømessige aspekter. Betegnelsen *psykososiale kjennetegn* blir ofte beskrevet som en persons psykologiske utvikling i forhold til dens sosiale og kulturelle miljø, og betegnelsen brukes for å beskrive påvirkningen av sosiale faktorer på et individs mentale helse og atferd (Vizzotto mfl., 2013).

For å nærmere belyse begrepet *psykososialt skolemiljø* vil vi også vise til betegnelsen *psykososial helse* som ut fra beskrivelsene overfor dreier seg om psykisk og sosial helse. Ommundsen (2000) hevder at god psykisk og sosial helse innbefatter evnen til utvikling psykisk, sosialt og moralsk, samtidig som man kan karakterisere det med en positiv identitet,

psykisk velvære og evnen til å opprettholde tilfredsstillende sosiale relasjoner. Med andre ord kan man si at psykososial helse kan ses som et sett av ressurser i møte med hverdagens krav og utfordringer (Ommundsen, 2000). Skolen er altså ikke bare et sted for læring, men også et psykososialt miljø som i stor grad påvirker hvordan elevene har det. Skolemiljø retter seg mot miljøet på skolen der det deles enkeltvis inn i et fysisk og psykososialt miljø (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 12). Nilsen (2016, referert i Olsen & Buli-Holmberg, 2019) hevder at skolemiljøet kan bli beskrevet gjennom fem ulike dimensjoner; læringsmiljø, skoleledelse, orden, trygghet og skoletilhørighet. Man kan dermed se at det rommer de fleste sider ved skolen som institusjon (Nilsen, 2016, referert i Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 12). I hovedsak er det elevens egen subjektive oppfatning som avgjør hva som er et godt psykososialt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Under forrige kapittel ble det redegjort for at det psykososiale skolemiljøet står sentralt under lovføringen knyttet til grunnskolen. Tidligere viste lovføringen til *psykososialt læringsmiljø*, men dette ble endret til *psykososialt skolemiljø* fordi Djupedalutvalget (NOU 2015:2) betegnet *læringsmiljø* som å være avgrenset kun til forhold som skoleledere og lærere har innflytelse på og anså det heller som et delområde innenfor skolemiljøet. Vi valgte derfor å bruke begrepet *skolemiljø* istedenfor *læringsmiljø* (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 27). Etersom det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør hva som er et godt psykososialt skolemiljø, vil vi nedenfor vise til barns selvoppfatning og hvilke faktorer som kan være med å påvirke den.

### 3.1.1 Barnets selvoppfatning

Vi velger å vise til barns selvoppfatning fordi oppfatningen man har av seg selv blir sett på som en viktig forutsetning for våre tanker, følelser, motiver og handlinger. I skolen blir barn plassert i en sosial setting som ikke er selvvalgt, der de mottar rollen som elev blant flere. Deres væremåte, holdninger og prestasjoner blir derav lett synlig for andre og vurdert (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Ifølge Rosenberg (1979, referert i Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 36) blir *selvoppfatning* definert som «de bevisste oppfatninger en person har om seg selv». Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) supplerer videre med å beskrive det som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv». Samtidig blir en persons selvoppfatning sett på som kontekstbundet, ettersom oppfatningene man har om seg selv henger sammen med hva som gjøres, hvor det gjøres, og hvem det gjøres med (Duesund, 1995; Duesund & Skårderud, 2003). Derav kan det være hensiktsmessig å tale

om flere former for selvoppfatning, hvor man blant annet har *fysisk-, sosial-, intellektuell-, akademisk-, emosjonell-, moralsk- og atferdsmessig selvoppfatning*. De ulike formene for selvoppfatning kan for eksempel dreie seg om oppfatning av eget utseende, evne- og prestasjonsnivå, angst og ukontrollert sinne (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 83).

De bevisste oppfatninger barn har om seg selv innenfor disse ulike områdene, kan romme flere perspektiver. Begrepet selvoppfatning relaterer de fleste til egen oppfatning av hvordan man faktisk er. Men man kan også videre skille mellom *reell og ideell selvoppfatning*. Den *sosiale selvoppfatningen*, som kan omhandle hvordan man ser seg selv i interaksjon med andre og om man oppfatter seg som omgjengelig, er blant annet knyttet til den reelle selvoppfatningen. Samtidig har man gjerne også en mening om hvordan man selv blir betraktet av andre, og det kan omtales som *persepsjon av andres vurdering*. Videre handler *ideell selvoppfatning* om oppfatningen av hvordan man ønsker å være. Igjen kan denne typen selvoppfatning deles i to varianter, hvor den første varianten refererer til at man gjerne har et uopnåelig ønske som er knyttet til våre drømmer om hvordan man vil være, mens den andre varianten er knyttet til et mer realistisk ønske som er noe man prøver å strekke seg mot (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 88).

Til tross for at de ulike formene for selvoppfatning kan gjenspeiles i hverandre, og kan komme til uttrykk gjennom skolemiljøet til barnet på flere måter, velger vi å i hovedsak konsentrere oss om den *sosiale selvoppfatningen* ettersom at denne tar for seg flere sider ved de andre formene. Ifølge Olsen og Buli-Holmberg (2019, s. 36) innebærer *sosial selvoppfatning* et barns forutsetninger for å omgås med andre der de emosjonelle følelsene som for eksempel sinne, angst, glede og tilfredshet er en del av personens selvoppfatning. Gillespie (2005, referert i Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 36) hevder at den sosiale selvoppfatningen er dynamisk fordi den er foranderlig i møte med nye sosiale erfaringer. Hvordan man tolker erfaringene, utgjør dermed om den sosiale selvoppfatningen beveger seg i en positiv eller negativ retning (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 36).

For å oppnå en bredere forståelse av barns oppfatninger av seg selv i relasjon med andre i det psykososiale skolemiljøet, blir Olsen og Buli-Holmbergs modell tatt i bruk. Denne modellen er forankret i selvoppfatningsteori, og viser til ulike faktorer som påvirker utviklingen av sosial selvoppfatning. Modellen tar for seg de fem ulike faktorene; personlig betydning, sosial sammenligning, andres vurdering, personlige mål og beskyttelsesstrategier. *Personlig*

*betydning* viser i denne sammenheng til hva som er verdifullt og har betydning i miljøet til eleven. I skolesammenheng kan det for eksempel være nære venner og medelever samt deres verdier, holdninger, normer og forventninger (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 37-38). Befring, Frønes og Sørli (2010) hevder at vennerelasjoner og sosiale og fysiske aktiviteter er særlig av betydning for elever som er preget av få faglige mestringsopplevelser, ettersom det kan være med å muliggjøre opplevelsene av glede, mestring og mening (s. 39). *Sosial sammenligning* handler videre om hvordan man vurderer seg selv i relasjon til andre. Barn i skolealder kan ofte se på det som viktig å være som andre. Å fastslå egne ferdigheter og egenskaper på områder som har verdi, blir her sett på som det viktigste motivet for sammenligninger (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 38-39).

Ifølge Olsen og Buli-Holmberg (2019, s. 40) innebærer *andres vurdering* hvordan deres handlinger og reaksjoner skaper betydning for barnet. Dette kan komme til uttrykk ved verbale, skriftlige utsagn og kroppsspråk, samtidig som det også kan uttrykkes gjennom implisitte eller skjulte signaler. Hvordan barnet tolker disse vurderingssignalene vil videre få betydning for den sosiale selvoppfatningen. *Personlige mål* retter seg mot barnets subjektive opplevelse av å lykkes eller mislykkes i relasjon til sine forventninger. Det handler om hvordan barnet ønsker å være innenfor et bestemt område, og kan derav knyttes til den ideelle selvoppfatningen. Barn som mislykkes på flere områder i skolen, er gjerne i en sårbar opplærings situasjon, og uten personlige mål kan det igjen få negative konsekvenser på den sosiale selvoppfatningen. *Beskyttelsesstrategier* refererer i denne sammenheng til barnets psykiske motstandsdyktighet til hvordan barnet forsvarer selvoppfatningen i møte med andre. Det kan dreie seg om hvordan barnet evner å verne om sin selvoppfatning på det indre plan, og hva man gjør i situasjoner for å verne den. Ulike situasjoner kan være med å gi barnet utfordringer psykososialt, og i slike situasjoner kan barnet ofte ty til beskyttelsesstrategier på det ytre plan. Beskyttelsesstrategier kan være bevisste eller oppstå spontant der de gjerne blir forårsaket av følelser (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 40-41).

### 3.1.2 Kjennetegn på et godt psykososialt skolemiljø

Holte (2013) legger videre frem syv moderatorer til god psykisk helse; identitet og selvrespekt, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk. I denne sammenheng retter det seg mot hva som er med på å fremme god psykisk helse. Identitet og selvrespekt innebærer kunnskapen man har om seg selv og følelsen av å ha en verdi, mens mening dreier seg om følelsen av å være en del av noe større og opplevelsen av at

noen trenger akkurat deg. Mestring vil i denne sammenheng rette seg mot å føle at man duger til noe og opplevelsen av å få ting til. Tilhørighet retter seg videre mot å følelsen av å høre hjemme et sted, og trygghet refererer til å kunne tenke, føle og utfolde seg uten å være redd samt oppleve tillit til sine omgivelser. Støtte handler om å kjenne at noen bryr seg om deg, der sosialt nettverk videre gjør at man føler seg inkludert i et fellesskap og har noen å dele tanker og følelser med (Holte, 2013, s. 21). Olsen og Mikkelsen (2015) vurderer disse moderatorene som nøkkelbegreper for hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø, der blant annet prinsippene om trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk kan knyttes til opplæringslovens paragraf om psykososialt miljø. De hevder videre at kunnskap om disse moderatorene kan hjelpe lærere å tilrettelegge for et inkluderende og godt psykososialt skolemiljø (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 22).

### 3.2 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori forklarer utvikling og vekst hos barn med gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. Det foregår en gjensidig påvirkningsprosess ettersom både individ og miljø påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori beskriver hvordan faktorer på flere ulike nivå, alt fra nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til kultur, økonomi og skolestrukturer, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner, kan ha betydning for barnets utvikling og atferd. Den kan vise nødvendigheten av å tilrettelegge forhold både i nærmiljøet og i storsamfunnet for å oppnå helse og trivsel hos barn. Helsen og trivselen er ikke kun knyttet til barnet og dets valg, men også til en kontekst som støtter oppunder og påvirker.

Bronfenbrenners modell forklarer hvordan sosiale interaksjoner blir formet av gjensidig samhandling mellom fire samfunnssystemer (Helsedirektoratet, 2015, s. 12-13). Den får frem et kontinuerlig samspill mellom aktører på ulike sosialiseringnivå, der de blir delt inn i fire nivå; *mikro-*, *meso-*, *ekso*, og *makronivå* (Daniel mfl., 2010, s. 38).

Modellen viser individet i midten, der den nærmeste sirkelen rundt individet blir kalt *mikronivået* og består av familie og andre som barnet har umiddelbar, direkte kontakt med. Det kan for eksempel være skolen og venner (Daniel mfl., 2010, s. 39). Videre blir sirkelen rundt mikronivået kalt *mesonivået*, som viser til det nivået som forbinder samspill mellom mikrosystemer. Det retter seg derav mot samspillet mellom nærmiljøene, som for eksempel samarbeidet mellom skole og barnevern eller samarbeidet mellom skole og hjem. Rundt



mesonivået er det enda en sirkel, der denne viser til *eksonivået* som innebærer det som befinner seg utenfor barnets rekkevidde, men som påvirkes av mikro- og mesonivået (Bronfenbrenner, 1986, s. 724). Det kan for eksempel være ulike ressurser og rammer skolen tildeles, og som derav påvirker skolemiljøet barnet og er en del av på meso- og mikronivåene (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). *Makronivået*, som er sirkelen helt ytterst, omfatter den bredere politiske og kulturelle konteksten (Daniel mfl., 2010, s. 39). Det kan for eksempel være rettet mot lovverk, verdier og normer (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). Slik vi har gjort rede for i kapittel om lovføringer og rammeverk, der man blant annet kan se eksempel i §9A-4 «aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt miljø», ved at en overordnet lov i makronivået påvirker lærere i mikronivået hvor de har en plikt til å gripe inn, følge med og sette inn tiltak dersom det psykososiale miljøet ikke er godt (Opplæringslova, 1998, §9-A).

I siste versjon av den utviklingsøkologiske teorien la Bronfenbrenner til kronosystemet, som viser til tidsdimensjonen i barnets utvikling. Kronosystemet tar utgangspunkt i hvordan hendelser og endringer gjennom livet til barnet kan være med å påvirke utviklingen og ett eller flere av de andre systemene. Det kan for eksempel i denne sammenheng være rettet mot hvordan omsorgssvikt i tidlig alder kan påvirke barnet i dets utvikling fra barn til ungdom (Helsedirektoratet, 2015, s. 14). Barn opparbeider forskjellig kompetanse på de ulike sosialiseringarenaene og fremstår derav med forskjellige reaksjonsmåter og atferd. Deres samlede kompetanse bruker de alt etter hva de opplever de kontekstuelle forholdene krever av dem. Forholdet mellom de ulike sosialiseringarenaene kan være med å påvirke barnet i en negativ eller positiv retning (Daniel mfl., 2010, s. 40-41).

### 3.2.1 Psykososiale miljøfaktorer i skolen

I en NOU-rapport (2015:2) om virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø blir det vist til noen spesifikke sentrale faktorer for å fremme det. Faktorene er rettet mot tilrettelegging for et godt skolemiljø og forebygging av krenkelsers, mobbing, trakassering og diskriminering (s. 115). Gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er det psykososiale skolemiljøet integrert i mikrosystemet. Her er barnet en direkte aktør i relasjon til lærerne og sine jevnaldrende (Helsedirektoratet, 2015, s. 24). Innenfor mikronivået står derav blant annet lærer-elev relasjon, vennerelasjoner og barnets sosiale og emosjonelle kompetanse sentralt som faktorer som påvirker barnets psykososiale skolemiljø (NOU, 2015:2, s. 115).

Lærer-elev relasjonen knytter seg til relasjonsbasert klasseledelse. Ifølge Nordahl (2012) innebærer klasseledelse å opprette gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Det kan forstås gjennom tre hovedelementer; 1) lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, 2) lærerens evne til etablering og bevaring av arbeidsro, 3) lærerens evne til motivering for arbeidsinnsats (s. 13). God klasseledelse handler blant annet om å være i forkant av situasjoner der læreren forebygger at små problemer blir til store konflikter. Samtidig handler det også om å vise seg som en leder i klassen som elevene verdsetter og anerkjenner, der man fremstår som en autoritet (NOU 2015:2, s. 120). Pianta mfl. (2012) viser til tre kriterier for klasseledelse som er viktig for elevenes atferd, der det første er *emosjonell støtte*. Det retter seg mot at læreren skal arbeide for gode relasjoner med hver enkelt elev, og styrking av relasjoner mellom elevene. Det andre kriteriet er *klasseromsorganisering*, som omhandler hvordan læreren bruker tiden i klasserommet og på hvilken måte atferd blir håndtert. Det siste kriteriet er *læringsstøtte*, som omfatter å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og derfra utvikle stadig mer komplekse kunnskaper og ferdigheter (s. 372).

Vennerelasjoner dreier seg om elevkulturen, som omfatter samspillet mellom elevene og hvordan det utvikler seg over tid, der dette blir skapt innenfor rammen av skolen. Under arbeid for utvikling av trygge psykososiale skolemiljøer, står det sentralt å skape betingelser som gir elever adgang til fellesskapet og trygge sosiale og faglige relasjoner. Et felles tilhørighetsforhold til klassens virksomhet kan bli tilrettelagt i form av lekegrupper, «kosetime» og andre hyggelige aktiviteter utenfor undervisningen. Vennskap har betydning for sosial tilpasning og utvikling, og gjennom det inntar barna den sosiale verden og oppnår følelsen av å høre sammen med noen (NOU 2015:2, s. 123-125).

Barn og unge trenger sosial og emosjonell kompetanse for å fungere i et sosialt fellesskap og bidra til et trygt psykososialt skolemiljø. Det innebærer den enkelte sine holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner. Skolen skal blant annet også arbeide for å utvikle deres sosiale ferdigheter, og ikke bare se til at elevene får skoleferdige kunnskaper, der elevene skal få øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Som veiledning for hvordan lærere skal arbeide med dette står fem grunnleggende dimensjoner sentralt. Disse innebærer 1) elevenes evne til å vise empati for andres følelser og synspunkt, 2) samarbeid med andre, hjelpe og være gjensidig avhengig av hverandre, 3) selvhverdelse ved å be andre om hjelp og å kunne stå for noe selv, 4) selvkontroll ved å tilpasse seg og ta hensyn, vente på tur, eller si ifra uten å bli sint, og 5)

ansvarlighet ved å utføre oppgaver og vise respekt for eiendeler og arbeid. Gjennom disse skal elevene blant annet lære seg å vise respekt for andre, tolke sosiale signaler, dele med andre, delta aktivt i sosiale sammenhenger, tilpasse seg fellesskapet, og ta ansvar (NOU 2015:2, s. 126-127).

Men barnets psykososiale skolemiljø kan også være påvirket av andre system i Bronfenbrenners modell. Innenfor mikronivået står både familie- og skole, mens innenfor mesonivået er samspillet mellom disse som man derav kan knytte til samarbeidet mellom skole og hjem. Barnas foreldre bør være involvert i skolens virke og godt foreldresamarbeid står sentralt for å fremme elevenes læring og utvikling. For læreren står det sentralt gjennom foreldresamarbeidet å være oppmerksom på hvilke verdier og holdninger elevene har med seg hjemmefra, og hvilken innflytelse det videre kan ha på det psykososiale skolemiljøet (NOU 2015:2, s. 127-129). Dersom barnevernstjenesten er inne i bildet, vil den også være en utviklingsarena som er i direkte kontakt med barnet og dermed blir samarbeidet mellom skole og barnevern sett på som en viktig faktor innenfor mesonivået (Bronfenbrenner, 1986, s. 724). Samarbeidsinstanser til skolen må involveres i arbeidet for et trygt psykososialt skolemiljø. Dersom de blir involvert, vil det bli tilrettelagt for bedre forutsetninger til å lykkes med arbeidet (NOU 2015:2, s. 115).

Innenfor eksonivået viste vi til eksempler som ulike ressurser og rammer skolen tildeles. Det kan knyttes til forvaltningsorgan, som regjeringen og kommunen, ettersom regjeringen legger føringer for hvordan det ulike skal gjøres og kommunen får tildelt ressurser og oppgaver som de videre fordeler. Som nevnt i forrige kapittel opererer både barnevernet og skolen etter forvaltningsloven ved blant annet taushetsplikten (Barnevernloven, 1992; Opplæringslova, 1998). Normene og verdiene som blir skapt innenfor skolen, vil være påvirket av samfunnets verdisyn, normer og kultur, som videre befinner seg i makrosystemet og kan ha påvirkning og legge grunnlag for barnets opplevelser (Helsedirektoratet, 2015, s. 17). Videre blir barnet innenfor mikronivået også påvirket av hendelser og endringer gjennom livet innenfor kronosystemet. Det kan dreie seg om at barnet har hatt problemer i hjemmet som har blitt tatt tak i for sent, eller at samarbeidet mellom skolen og barnevernstjenesten innenfor mesonivået tidligere har fungert dårlig der de ikke har hjulpet barnet på en tilstrekkelig måte, og som derav videre er med på å påvirke barnets utvikling senere (Helsedirektoratet, 2015, s. 14).

### 3.3 Etniske minoriteter og kulturelle forskjeller

Ifølge Hofman (2011, s. 17) finnes det ikke noen entydig nasjonal eller internasjonal definisjon på begrepet *etnisk minoritet*, men som oftest når det blir omtalt i media eller samfunnet generelt blir det relatert til personer fra ikke-vestlige land og deres barn, enten de er født i Norge eller ikke. Ikke-vestlige land kan bli definert som de landene som ligger i Øst-Europa, Asia, Afrika og Sør- og Mellom-Amerika. Ofte kan begrepet *ikke-vestlig* ha en berettigelse som betegnelse på en gruppe mennesker som kommer fra land og miljøer som skiller seg vesentlig fra Norge (Holm-Hansen mfl., 2007, s. 32). Til tross for at det ikke finnes en overordnet definisjon på begrepet etnisk minoritet, kan man si at de fleste relaterer begrepet til en gruppe mennesker med etniske, språklige, kulturelle og religiøse særtrekk som utgjør at de skiller seg fra den øvrige majoritetsbefolkning, og det er denne definisjonen vi retter oss mot under denne studien (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 77). Ifølge Barth (1969, referert i Eide mfl., 2009, s. 14) dreier *etnisitet* seg om «en mer eller mindre felles forestilling om en gitt gruppes kulturelle fellestrekk og dens grenser mot omverden». Mens *minoritet* referer til noe som er i mindretall, der en minoritet kun eksisterer dersom det finnes en *majoritet* og omvendt (Eriksen & Sørheim, 2006, s.77).

Magnusson og Marecek (2012, s. 21) hevder at *kultur* derimot er «et univers av betydninger som ordner og gir form til menneskers opplevelser og virkelighet, og som utgjør en grunnleggende betingelse for menneskers eksistens». Kronenfeld (2008, referert i Eide mfl., 2009, s. 15) påpeker at det kan være med å sette lys over sammenhenger mellom forskjeller og likheter, og gi oss en forståelse for hvordan mennesker ordner erfaringer gjennom klassifisering. Det knytter oss sammen og gjør meningsfull kommunikasjon mulig, men får også frem grenseflatene mellom kunnskapshorisonter, sosiale kategorier og grupper (Eide mfl., 2009, s. 15). *Kulturelle forskjeller* viser til alle individuelle og kollektive adskillelser som er et resultat fra opplevde ulikheter med tilknytning til språk, religion, sosial bakgrunn og stil eller smak. For å overskride kulturelle barrierer forekommet av kulturelle forskjeller, spesielt når man prater om relasjoner mellom majoritet og minoritet, bør man ha en kompetanse basert på forståelsen av det som foregår i sosiale relasjoner ettersom det er i samhandling forskjeller fremtrer eller settes til side (Lithman & Andersson, 2005, referert i Eide mfl., 2009, s. 14).

### 3.3.1 Etniske minoritetsbarns psykososiale vansker

Söderström (2011) forklarer psykososiale vansker som «når barn har det følelsesmessig vanskelig og hvor vanskene arter seg som problemer som går utover forholdet til andre og egen sosial utvikling og fungering. Vanskene kan ha sitt opphav i mange ulike mekaniser; biologiske, psykologiske, sosiale og materielle». Psykososiale vansker er dermed ikke kun et individuelt anliggende, men forbindes også med barnets omsorgsgivende kontekst og familiens livsomstendigheter. I faglitteraturen retter det seg mot atferdsforstyrrelser, tilpasningsvansker og utagerende atferd hos barnet, samt innadvendthet og problem med å finne sin plass i fellesskapet (Söderström, 2011, s. 161).

Etniske minoritetsbarn opplever mer sosiale problemer enn sine etnisk norske jevnaldrende. Kulturelle forskjeller kan skape avstand mellom barn, der manglende kommunikasjon og samhandling innenfor majoritetskulturen med henhold til norsk kulturkompetanse kan gjøre det vanskeligere for etniske minoritetsbarn å opprette vennerelasjoner (Oppedal mfl., 2008, s. 18). Barn med språkvansker har også større risiko for å utvikle sosiale vansker (Botting & Conti-Ramsden, 2000; Cantwell & Baker, 1987, referert i Midthassel mfl., 2011, s. 58). Lav selvtillit og selvvurdering, innadvendthet og tilbaketrekning, engstelse, og vansker med sosiale relasjoner og oppmerksomhet, ser ut til å karakterisere atferden til barn med språkvansker (Fujiki, Brinton, Morgan & Harr, 1999; Rutter & Mawhood, 1991, referert i Midthassel mfl., 2011, s. 58).

Blant de yngste barna med etnisk minoritetsbakgrunn, blir det fra foreldre rapportert mer symptomer på atferdsproblemer enn hos de etnisk norske barna. Atferdsproblemer blir forklart som «utagerende normbrytende atferd» som kan forekomme i form av ulydighet, opposisjonell oppførsel, lyving, stjeling og aggresjon. Det kommer frem at de større symptomene på atferdsproblemer hos etniske minoritetsbarn, kan ha bakgrunn i at etnisk norske foreldre tolerer mer ulydighet fra barna sine enn det etniske minoritetsforeldre gjør (Oppedal mfl., 2008, s. 19-20). Crinjen, Achenbach og Verhulst (1997, referert i Oppedal mfl., 2008, s. 19) påpeker derimot at det kan være utfordrende å sammenligne atferdsproblemer på tvers av kulturer fordi normene for hva som er rett og galt kan variere, og det kan være betydelig ulike toleransegrenser for hva som er utagerende atferd og ikke. I skolen innebærer atferdsproblemer brudd på skolens regler, normer og forventninger, der noen av disse er felles til foreldrenes og nærmiljøets regler, normer og forventninger mens andre har bestemt tilknytning til skolen som sosialt miljø. I skolen er de vanligste

atferdsproblemene knyttet til *lærings- og undervisningshemmende atferd*, som blir forklart som «uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Ogden, 2009, s.17).

Hos barn generelt er det mer symptomer på emosjonelle plager enn andre typer plager, og det kommer til uttrykk at jenter med etnisk minoritetsbakgrunn har høyest score på disse plagene. Emosjonelle problemer retter seg mot symptomer på angst og depresjon, der angst er spesielt vanlig i ung alder, mens depresjon øker i forekomst blant barn i ungdomsårene (Oppedal mfl., 2008, s. 20). Emosjonelle problemer kan også oppstå som tilleggsproblemer til problematferd. Det kalles *komorbiditet*, som innebærer at et barn med vansker eller en diagnose har økt risiko for å utvikle flere vansker (Ogden, 2009, s. 32).

### 3.4 Tverrprofesjonelt samarbeid

Ifølge Glavin og Erdal (2010, s. 26) blir samarbeid definert som «samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen», og begrepet brukes hyppig i det daglige sammen med synonymene *samordning* og *samhandling*. Tverrprofesjonelt samarbeid er et komplekst felt, og det er mange ulike definisjoner og forklaringer på hva begrepet innebærer. Det er vanlig at vi i Norge bruker betegnelsene *tverrfaglig*, *tverrprofesjonelt* og *tverretatlig*. De ulike begrepene kan for øvrig inneholde ulike definisjoner, og vil sannsynligvis fornyes etter hvert som det kommer ny kunnskap og forståelse rundt fenomenet (Helsedirektoratet, 2018). Som nevnt under forrige kapittel retter *tverretatlig* samarbeid seg til samarbeid på systemnivå, mens *tverrprofesjonelt* og *tverrfaglig* samarbeid innebærer samarbeid på individnivå (Helsedirektoratet & Bufdir, 2015, s. 12). Tverretatlig samarbeid innebærer at fagpersoner kommer sammen fra ulike etater for å tilføre felles kunnskap. Et eksempel på dette kan være barnevernet og skolen som to ulike etater (Kinge, 2012, s. 33).

Glavin og Erdal (2010, s. 28) beskriver tverrfaglig samarbeid som «samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller problem, mot et felles mål». Til tross for at denne definisjonen retter seg mot det vi undersøker i vår studie, velger vi å heller bruke begrepet *tverrprofesjonelt samarbeid* fordi tverrfaglighet i skolen også handler om å kombinere flere skolefag og tema sammen og opprette koblinger mellom dem (Utdanningsdirektoratet, 2017). I vår studie tas det dermed utgangspunkt i følgende

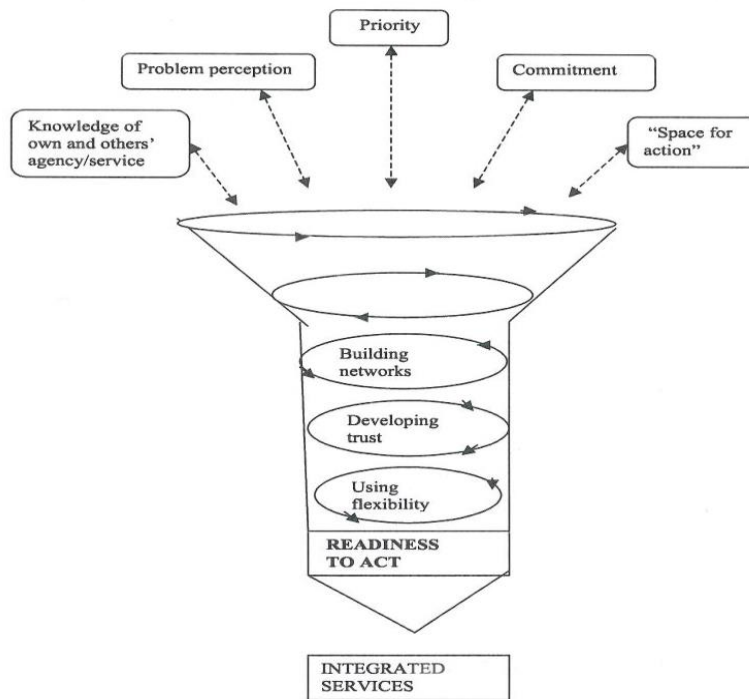
begrepsforklaring på tverrprofesjonelt samarbeid; «Samarbeid mellom ulike profesjonsutøvere som har en felles oppgave eller et felles prosjekt. De er engasjert i felles beslutninger, noe som innebærer integrasjon av andre faggruppers kunnskap og ferdigheter» (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 39). Dette vil egne seg godt i møte med studiens problemstilling, som spesifikt omhandler samarbeid mellom et utvalg profesjoner; skole og barnevern for å fremme det psykososiale skolemiljøet for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak.

Formålet med et godt tverrprofesjonelt samarbeid er at individer skal få sikret en helhetlig behandling, og ikke gå glipp av hjelp og støtte som de har krav på. Det er også viktig med et godt tverrprofesjonelt samarbeid for å oppnå effektiv ressursutnytting (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 18-21). Tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike etater og profesjoner gjør at instanser får informasjon om barnet som dekker et større spekter av barnet enn om man bare hadde sine egne opplysninger å arbeide ut fra (Galvin & Erdal, 2010, s. 21). Som nevnt under forrige kapittel knyttet til oppfølging av barn med hjelpetiltak, har barnevernstjenesten ofte informasjon om elevens bakgrunn som kan være viktig å ta hensyn til for tilpassing av læring i skolen, mens skolen ofte har informasjon om barnets faglige eller psykososiale utfordringer som det kan være gunstig for barnevernet å ha tilgang til (Bufdir, 2019). Galvin og Erdal (2010) hevder at tverrprofesjonelt samarbeid handler om å benytte seg av kompetanse fra ulike yrkesgrupper for barnets beste, og dermed få en effektiv ressursutnyttelse (s. 21-23). En ambisjon for et godt tverrprofesjonelt samarbeid er at de involverte partene skal tilegne seg kunnskap og kompetanse, og samarbeidet bør fungere slik at en deler spisskompetanse med hverandre og ikke tviholder på den (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53).

#### 3.4.1 Modell for organisering av samarbeid

Willumsen og Hallberg (2003) har utarbeidet en modell som har som formål å gi et helhetlig bilde av faktorer som påvirker en samarbeidsprosess. De la frem fem kategorier knyttet til fagpersonenes bidrag; *kunnskap om egen og andres tjeneste, problemoppfatning, prioritering, engasjement og handlingsrom*. Gjennom interaksjonen mellom fagpersonene i det tverrprofesjonelle samarbeidet, ble det redegjort for tre kategorier rettet mot å *bygge nettverk, utvikle tillit og bruke fleksibilitet*. Kategoriene ble sett på som avgjørende for å holde en samarbeidsprosess vedlike over tid, der de alle hadde påvirkning på hverandre. Kjernekategoriene ble identifisert som «readiness to act», beredskap til å handle. Fagpersonenes handlingskompetanse ble dermed sett i sammenheng med de overnevnte

kategoriene (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 389). Samarbeidsmodellen er illustrert i figuren nedenfor.



Figur 1: Modell for organisering av samarbeid (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 395).

Med tilknytning til fagpersonenes bidrag stod *kunnskap om egen og andres tjeneste* sentralt, som innebærer kunnskap om primære oppgaver, organisasjonsstruktur, støtte, grenser, og muligheter og begrensninger. Det vil si at i denne sammenheng må både barnevernstjenesten og skolen ha god kompetanse innenfor eget fagfelt, samt kunnskap om hverandre som organisasjoner. På den måten oppnår begge tjenestene realistiske forventninger til hva samarbeidet kan bidra med. *Problemoppfatning* kan knyttes til både til fagpersonenes faglige og personlige bakgrunn i form av at deres syn på et problem vil ha rot i deres faglige kunnskap, og erfaringene vil kunne påvirke problemoppfatningen. Ettersom et tverrprofesjonelt samarbeid består av ulike profesjoner, vil de dermed også ha ulike teoretiske tilnæringsmåter. *Prioritering* retter seg derimot viktigheten av å prioritere det tverrprofesjonelle samarbeidet. Det som kommer til uttrykk under samarbeidsmøter, bør prioriteres på lik linje som deres andre arbeidsoppgaver. *Forpliktelse* innebærer at fagpersonene forplikter seg til en sak, der de derav må vise engasjement. *Rom for handling* får videre frem at fagpersonene må ha rom for gode løsninger og muligheter til å følge opp sine ansvarsområder ved å blant annet ha tilstrekkelige ressurser tilgjengelig (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 394-396).



Innenfor interaksjonen mellom fagpersonene stod å *bygge nettverk* sentralt, som innebærer å inkludere relevante samarbeidspartnere, opprette kommunikasjonskanaler og å sammen finne en løsning for hvordan samarbeidet skal foregå. Man kan oppnå det ved relasjonsbygging, kontinuitet, tilgjengelighet, og mottagelighet for andres innspill under samtaler. Videre rettet å *utvikle tillit* seg om å bidra, gi støtte, dele erfaringer og kunnskap, anerkjenne, gjensidighet, lojalitet, og å ivareta en tydelig og klar kommunikasjon. Deretter handler *fleksibilitet* om å påta seg ansvarsoppgaver og respondere på uforutsette situasjoner, der man også bør være åpen for forandringer og de innspillene den andre profesjonen kommer med. Som man kan se er det et samspill mellom de førstnevnte kategoriene og de som ble presentert nå der de påvirker hverandre i den grad at de førstnevnte bør være til stede for at de sistnevnte skal forekomme. Mens «Readiness to act» bli sett i sammenheng med alle kategoriene i modellen, ettersom hovedfaktoren er rettet mot fagpersonenes handlingskompetanse. Den er avhengig av både fagpersonenes bidrag og deres interaksjon som en helhetlig prosess, fordi alt ligger til syvende og sist til grunn i den (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 396-398).

Man kan knytte denne modellen til det vi nevnte med henhold til samarbeidsavtaler i forrige kapittel, der det blant annet kom til uttrykk at det under oppnåelsen av et godt samarbeid blir satt krav til felles mål, gode relasjoner og la terskel for å kontakte den andre parten (Bufdir, 2019). Problemoppfatning kan knyttes til å ha et felles mål, der alle har samme oppfatning av samarbeidet. Prioritering, forpliktelse og rom for handling samt fleksibilitet kan rettes mot å ha lav terskel til å kontakte den andre parten, ettersom dersom fagpersonene arbeider etter de faktorene vil det gjerne være lettere å kontakte hverandre. Å utvikle tillit og bygge nettverk kan videre være sentrale faktorer i oppnåelse av en god relasjon (Willumsen & Hallberg, 2003; Bufdir, 2019).

### 3.5 Resiliens, risiko-og beskyttelsesfaktorer

Resiliens refererer til det engelske begrepet «resilience», og kan være synonym av de norske begrepene motstandskraft, robusthet, seighet eller utholdenhet. Det kan bli forklart som «god fungering tross erfaringer med alvorlig risiko», der alvorlig risiko kan rette seg mot omsorgssvikt, psykologisk mishandling, sosial nød, katastrofer, krig eller terror (Borge, 2018, s. 11). Videre viser Borge (2018, s. 11) også til definisjonen «normal fungering under unormale forhold» der Daniel mfl. (2010, s. 65) har en tilsvarende definisjon hvor de

presenterer begrepet som «normal utvikling under vanskelige forhold» (Borge, 2018; Daniel mfl., 2010). Flere teoretikere presenterer resiliens som en dynamisk prosess der individer viser positiv tilpasning til tross for opplevelser av motgang eller traumer (Luthar mfl., 2000; Masten, 1999; Rutter, 1999). Begrepet representerer ikke et personlighetstrekk eller et attributt til individet, men er snarere en todimensjonal konstruksjon som innebærer eksponering for motgang og manifestasjon av positive justeringsresultater (Luthar & Cicchetti, 2000, s. 858). De ulike definisjonene på begrepet får frem at det handler om å klare seg godt til tross for motstand, og vi viser til det fordi etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak står overfor risiko som blant annet omsorgssvikt, der vi skal finne ut hvordan skolen og barnevernstjenesten kan arbeide for at de skal klare seg godt til tross (Borge, 2018, s. 11).

Ifølge Kvello (2010, s. 156) forutsetter resiliens at risiko- og beskyttelsesfaktorer er til stede, og vi vil dermed også forklare hva det er. Risikofaktorer viser til livshendelser eller situasjoner som kan være med å true eller utfordre en sunn utvikling hos barnet (Daniel mfl., 2010, s. 105). De kan øke faren for at barn utvikler vansker, og betegnelsen benyttes som regel i forståelse av utvikling generelt, psykiske lidelser og sosiale tilpasningsvansker. Derav kan det også knyttes til momenter innenfor det psykososiale skolemiljøet. Risikofaktorer kan påvirke hverandre der det videre kan lede til at de blir mer alvorlige over tid og dermed bidra til en forverring av situasjonen. Dersom et barn opplever flere risikofaktorer tett på hverandre, benevnes det som *kumulativ risiko* (Kvello, 2010, 162-163). Risikofaktorer blir ofte knyttet til tre hovedområder: 1) barnet, som innebærer medfødte eller tidlig ervervede trekk som følge av miljøpåvirkning, 2) foreldrene og kjernefamilien, rettet mot foreldrenes sterke påvirkningskraft på barnets utvikling, og 3) det øvrige oppvekstmiljøet, som omfatter de andre miljø som barnet har direkte kontakt med (Kvello, 2010, s. 166). Beskyttelsesfaktorer er derimot med å dempe de negative effektene av dårlige opplevelser (Daniel mfl., 2010, s. 105). I samråd med risikofaktorer omfatter også beskyttelsesfaktorer både genetiske, biologiske, mentale, miljømessige og sosiale forhold (Kvello, 2010, s. 162). Å ha en god skoleopplevelse kan for eksempel være en beskyttende faktor for barn som opplever vanskeligheter i hjemmet (Daniel mfl., 2010, s. 16).

### 3.5.1 Modeller for å forstå resiliensprosesser

Som man kan se, er det flere faktorer kan spille inn for at noen barn klarer seg bra til tross for opplevd risiko. For å forstå og forklare resiliens, kan man ta i bruk de tre modellene;

*kompensasjonsmodellen, beskyttelsesmodellen og herdingsmodellen* (Olsen & Traavik, 2010, s. 32) .

I kompensasjonsmodellen legger man til noe som kompenserer for mangler hos barnet. Man kan iverksette tiltak i barnets oppvekstmiljø der barnet for eksempel får en nær slektning som erstatning for en fraværende mor. En trygg voksen, som en lærer i skolen eller en kontaktperson i barnevernet, kan også bli sett på som en som kompenserer for mangler hos barnet. Modellen viser til at man først tar tak i risikosituasjonen deretter legger til kompensatoriske prosesser og på den måten oppnår barnet resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).



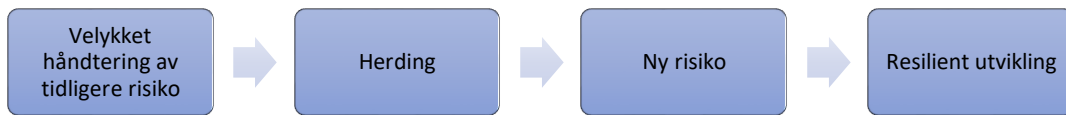
Figur 2: Kompensasjonsmodellen (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).

Gjennom beskyttelsesmodellen kan beskyttelsesfaktoren ha en indirekte virkning, ved at for eksempel en god vennegjeng kan gjøre at barnet utvikler sosial kompetanse og økt selvpåfatning til tross for problemer i hjemmet. Beskyttelsesmodellen viser til at man først får kjennskap til risikosituasjonen, deretter blir det tatt utgangspunkt en eller flere beskyttelsesfaktorer i barnets liv som videre fører til resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).



Figur 3: Beskyttelsesmodellen (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).

Herdingsmodellen retter seg mot at barnet vokser med utfordringene sine, og på den måten takler senere belastninger på en tilfredsstillende måte. Her vil risikofaktorene sette i gang prosesser som gjør at barnet oppnår en resilient tilpasning. Gjennom håndteringen av risikofaktorene oppnår barnet en økt styrke som fremkaller herding, og videre en resilient utvikling. Man kan forklare det som at et barn først er utsatt for en eller flere risikofaktorer og finner ut hvordan det skal håndtere det, og når barnet senere blir utsatt for en ny risikofaktor er det dermed bevisst på hvordan det skal håndteres på ny, som videre fører til resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).



Figur 4: Herdingsmodellen (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).

### 3.5.2 Tre typer psykososial risiko

Borge (2018, s. 54) viser til tre typer psykososial risiko; *individuell*, *familiebasert* og *samfunnsmessig risiko*. *Individuell risiko* kan rette seg mot medfødte biologiske problemer, problemer oppstått under fødsel og utvikling av alvorlige tilpasningsproblemer. Samtidig kan det også være knyttet til et barns status, for eksempel status som et «barnevernsbarn», en flyktning, eller immigrant. Man kan knytte individuell risiko til et barns temperament eller personlighet, som for eksempel ved at sjenerthet kan forårsake sosial isolasjon eller ekstremt sinne kan gi tilpasningsvansker, som videre kan øke faren for utvikling av psykiske problemer. *Familiebasert risiko* innebærer problemer eller vansker hos voksne og gjennom deres foreldrerolle. Det kan for eksempel være mentale eller somatiske helseproblemer, alkoholmisbruk, dårlige ekteskap, hyppige og alvorlige krangler, manglende evne til å oppdra og sette grenser for barna, og omsorgssvikt og mishandling. De illustrerer risikofaktorer ettersom de utgjør en stor del av barnas hverdag. *Samfunnsmessig risiko* kan derimot være rettet mot katastrofer og oppvekstarene. Oppvekstarene kan være en samfunnsmessig risiko ved for eksempel at kulturer og samfunn preget av fattigdom (Borge, 2018, s. 54-57). Som nevnt i forrige kapittel om hjelpetiltak, var økonomisk hjelp i 2012 et av de vanligste hjelpetiltakene blant etniske minoritetsfamilier, noe som videre kan tilsi at de preges av økonomiske problemer (Statistisk Sentralbyrå, 2015).

### 3.5.3 Resiliens i skolen

Tidligere viste vi til at Holte (2013) la frem syv moderatorer som fremmer psykisk helse og som kan bli sett på som nøkkelbegreper for hva som kjennetegner et godt psykososialt skolemiljø. Disse var *identitet og selvrespekt*, *mening i livet*, *mestring*, *tilhørighet*, *trygghet*, *sosial støtte* og *sosialt nettverk* (s. 21). Moderatorene kan videre bli sett på som beskyttende faktorer som fremmer resiliens. Gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kom til det uttrykk hvilke miljøfaktorer i skolen som er med på å påvirke det psykososiale skolemiljøet, der man så at de kan knytte seg til alle sosialiseringnivå i modellen. Det kom til uttrykk gjennom lærer-elev relasjon, vennerelasjoner og barnets sosiale og emosjonelle kompetanse på mikronivået som igjen var påvirket av de andre sosialiseringnivåene.

Gjennom lærer-elev relasjonen så man at læreren blant annet skal fremme ro, samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd, gi elevene sosiale roller, og gi støtte (NOU 2015:2, s. 121-123). Vennerelasjoner har betydning for sosial tilpasning og utvikling, og gjennom det inntar barna den sosiale verden og oppnår følelsen av å høre sammen med noen. Skolen skal blant annet være med å skape betingelser som gir elever adgang til fellesskapet og trygge sosiale og faglige relasjoner (NOU 2015:2, s. 123-125). Videre gjennom god sosial og emosjonell kompetanse blir barns holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner fremmet, og skolen skal også bidra til denne type læring (NOU 2015:2, s. 126-127). På den måten kan man se at alle disse tre momentene, lærer-elev relasjon, vennerelasjoner og barnets sosiale og emosjonelle kompetanse, kan settes opp mot de syv moderatorene og bli sett på som psykososiale ressurser som kan være med på å fremme resiliens. Dette med henhold til at de kan brukes for å oppnå både identitet og selvrespekt, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk. Ettersom de tre momentene videre blir påvirket av de andre sosialiseringnivåene med skoleledelse, samfunnets verdisyn, normer og kultur, og livshendelser, vil disse også ha innvirkning på om de syv moderatorene er til stede og om barnet oppnår resiliens (Holte, 2013; NOU 2015:2).

Olsen og Traavik (2010, s. 110) hevder at dersom sårbare barn skal oppnå en resilient utvikling, må det arbeides både med samspillene på skolen og med relasjonen mellom barn og foreldre. De legger frem tre forebyggende kategorier knyttet til dette; *universelle*-, *selektive*- og *indikative tiltak*. *Universelle og selektive tiltak* tar utgangspunkt i hvordan man skal legge til rette for at psykiske helseproblemer ikke oppstår, uansett om barnet har opplevd risiko eller ikke. De *universelle tiltakene* er rettet mot alle barna på skolen, uavhengig av risikofaktorer, og vil som oftest fungere positivt på alle. Hovedmålet med dem har vært å forebygge antisosial atferd og/eller rusmisbruk, som videre har blitt gjort gjennom å utvikle og styrke faktorer som beskytter mot en negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorer innenfor dette området har vært utvikling av sosial kompetanse og evne til impuls kontroll. *Selektive tiltak* kan for eksempel være samtalegrupper for sorgbearbeiding og utarbeiding av mer positive nettverk blant barna, samt programmer for sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering. Hovedmålet med disse tiltakene er først og fremst å styrke beskyttelsesfaktorer, gjennom å forbedre sosiale ferdigheter, mentaliseringsferdigheter og empati, og legge til rette for at barna opplever følelse av et fellesskap der de kan prate om følelser. *Indikative tiltak* tar utgangspunkt i hvordan man kan bidra til at de som har utviklet problemer i form av sosiale og/eller emosjonelle vansker, får den hjelpen de trenger for å oppnå resiliens. I likhet med

selektive tiltak har disse tiltakene gjerne hatt som mål gjennom kognitiv atferdsterapi, rollespill og sosial trening å redusere utagerende atferd og/eller utvikle sosiale ferdigheter. Gjennom slike tiltak har det oppstått beskyttelsesfaktorer som reduksjon av utagerende og forstyrrende atferd i klasserommet, bedre sinneregulering og sinnemestring, bedre kommunikasjonsferdigheter og økt sosial kompetanse, samt bedre samspillsferdigheter, problemløsende ferdigheter og selvfølelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 110-111).

## 4.0 Tidligere forskning

Under dette kapittelet vil vi gjøre rede for tidligere forskning relatert til problemsstillingen, der vi vil vise til ulike studier som delvis svarer på noe av problemsstillingens omfang. Borg mfl. (2014, s. 141) hevder at resultat fra internasjonale studier kan være problematiske å overføre direkte til norske forhold. Vi har derfor valgt å i hovedsak gjøre rede for norsk forskning. De påpeker blant annet at vanskeligheten med å anvende internasjonal forskning i norsk sammenheng, kan være rettet mot at barns problemer i andre land ofte har tilknytning til multietniske, underfinansierte skoler i urbane, fattige nabolag. Til tross for at vår oppgave omhandler etniske minoritetsbarn, forekommer ikke slike tendenser i like stor grad i den norske velferdsstaten (s. 141-142).

Søkemotorene *Idunn*, *Taylor & Francis*, *Google Scholar*, *Web of Science*, *ERIC*, og *Wiley online Library* ble anvendt for å finne tidligere studier om emnet. For å finne ut hvilke søkeord som skulle tas i bruk, ble det tatt utgangspunkt i problemsstillingen og søkeprosessen foregikk først i hovedsak på engelsk. Søkeordene var blant annet;

*“ethnic”/“minority”/“migrant”+“school”* eller *“psychosocial environment”*, *“ethnic”/“minority”/“migrant”+“child welfare”+“social support”*, og *“multidisciplinary collaboration”/“collaboration”+“school”+“child welfare”*. Søkene ble også oversatt til norsk da vi brukte søkemotorene *Idunn* og *Google Scholar*. Noen ganger ble det brukt trunkering (\*) og kombinasjoner med AND/OR(/NOT), samt avgrensninger til Norge eller «Norway» som søkeord. Tidsperspektivet for søkene ble avgrenset til år 2005-2020.

Tidligere forskning med direkte tilknytning til vår problemstilling, var vanskelig å konstatere. Derfor ble oversikten over tidligere forskning rettet mot tre treffende hovedkategorier; 1) *skolesituasjonen til barn med etnisk minoritetsbakgrunn og barn i kontakt med barnevernet*, 2) *etniske minoriteter i barnevernet* og 3) *tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern*, der flere av disse tar for seg momenter knyttet til det psykososiale skolemiljøet.

### 4.1 Skolesituasjonen til etniske minoritetsbarn og barn i kontakt med barnevernet

Gjennom søkeprosessen fant vi ikke noen studier som rettet seg bestemt mot skolesituasjonen til etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak fra barnevernet, men vi fant studier som omhandlet skolesituasjonen til etniske minoritetsbarn og om skolesituasjonen til barn i kontakt med barnevernet. Vi vil dermed i hovedsak presentere studier som fokuserer på hvordan etniske

minoritetsbarn og barn i kontakt med barnevernet klarer seg i skolen og hva som kan være med å påvirke deres skolesituasjon i positiv og negativ retning.

Dæhlen og Rugkåsa (2018) har blant annet gjennomført en kvantitativ studie der hensikten var å undersøke tidlig skolefravall mellom etniske minoritetsgrupper og det etniske flertallet i barnevernsbefolkningen. Datamaterialet ble innhentet gjennom offentlige registre fra Statistisk sentralbyrå og omfatter alle barnevernsklienter som mottok hjelp i minst ett år fra 1993 til 2009. Resultatene viste betydelige forskjeller i skolefravall etter opprinnelsesland, selv når de ble justert for forskjeller i kjønn, skolekarakterer og foreldrenes utdanningsnivå. De med minst tidlige skolefravall var ungdommer fra Sri Lanka, Vietnam og Pakistan, mens ungdommer fra Afganistan, Sør-Amerika, Marokko, vestlige land og Norge hadde den høyeste andelen tidlig skolefravall (Dæhlen & Rugkåsa, 2018, s. 717). Studien viste at det kan være forskjeller i skolefravall mellom etniske minoritetsbarn med henhold til hvilken landbakgrunn de har.

Wiborg mfl. (2011) har gitt ut en delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater» som var et forskningsoppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet var å undersøke skolens betydning for elevenes prestasjonsutvikling, samt andre forhold som hadde betydning for elevenes prestasjonsutvikling. Andre forhold rettet seg i denne sammenheng mot kjønn, sosial bakgrunn, innvandrerbakgrunn, familiestruktur og seleksjonsproblemer. Rapporten baserte seg på prestasjonsdata fra to elevkull som de fulgte over tid, i hovedsak rettet mot nasjonale prøver på femte og åttende trinn. Med henhold til etniske minoritetsbarn, viste resultat fra rapporten at elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn oppnådde lavere karakterer og dårligere score på nasjonale prøver enn elever uten innvandrerbakgrunn og elever fra andre vestlige land (Wiborg mfl., 2011, s. 7-9). I likhet med studien til Dæhlen & Rugkåsa (2018) viser også denne studien at det er forskjeller i skoleprestasjoner, og et hovedtrekk er at minoritets elever gjør det dårligere på skolen enn majoritets elevene.

Hvorfor minoritets elever som blir undersøkt som en samlet gruppe, gjør det dårligere på skolen enn majoritets elevene, kan man blant annet oppnå noe kjennskap til gjennom Amundsen og Garmannslund (2015) sin studie. De har utarbeidet en kvantitativ studie der hensikten var å undersøke om det er sammenhenger mellom språklig bakgrunn og faktorer som har betydning for kvaliteten på skoletilbudet. Studien så på faktorer som mestring, sosial- og faglig trivsel, bruk av utsettelsesatferd, lesemotivasjon og lesekompetanse. Utvalget bestod



av elever på ungdomstrinnet fra tre mellomstore kommuner i Norge, med til sammen 916 elever hvor 72 av dem var minoritets elever. Studien ble gjennomført som en web-basert spørreundersøkelse (Amunden & Garmannslund, 2015, s. 11). Resultatene viste blant annet at elever med minoritetsbakgrunn trives dårligere på skolen enn majoritets elevene, og at elever som snakker et annet språk hjemme ikke mestrer det teoretiske arbeidet like godt som majoritets elevene. Med henhold til motivasjonen for å lese var det ingen store forskjeller mellom minoritet- og majoritets elevene, men knyttet til lesekompetanse viste resultatene at minoritets elevene hadde mindre tro på egen mestring. Det ble også gitt uttrykk for at elever med minoritetsbakgrunn hadde i større grad enn andre vanskeligheter med utsettelsesatferd som innebærer å utsette eller vegre seg for skolearbeid selv om man i forkant vet at det ikke er gunstig for seg selv (Amunden & Garmannslund, 2015, s. 17).

Samtidig finnes det også studier som viser at minoritets elever klarer seg like godt som eller bedre enn minoritets elevene, som blant annet Johnsen mfl. (2017) sin studie. Studien omhandler minoritets barn og akademisk resiliens i de nordiske velferdsstatene. Hensikten var å oppsummere og analysere empirisk forskning om beskyttende faktorer som fremmer akademisk resiliens hos etniske minoritets barn som går på skole i Norden. Johnsen mfl. (2017) forklarte akademisk resiliens som økt sannsynlighet for akademisk suksess til tross for personlige sårbarheter og motgang forårsaket av miljøforhold og erfaringer. Studien innebar en litteraturgjennomgang av 23 fagfelleverderte kvantitative artikler publisert mellom 1999 og 2014. Analysen la fokus på beskyttende faktorer både på det personlige og det miljømessige nivået hos barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Beskyttelsesfaktorer på det personlige nivået inkluderte å arbeide hardt, ha en positiv holdning til skolen og ha høye pedagogiske ambisjoner. Mens beskyttende faktorer på miljønivå rettet seg mot støttende skolesystemer, støttende skoler og nettverk samt foreldre kvaliteter og foreldrestøtte (Johnsen mfl., 2017).

En forklaring på hvorfor en studie kan vise at minoritets elever som en samlet gruppe kan oppnå et dårligere resultat- og en annen studie bedre enn majoritets elevene, kan man finne gjennom Vedøy og Vassenden (2020) sin studie hvor det blir vist til eksempel på støttende faktorer på miljønivå. Vedøy og Vassenden (2020, s. 149) har utarbeidet en kvalitativ studie der hensikten var å utforske hvorvidt innvandrerorganisasjoner og innvandrer menigheter kan bidra til å fremme innvandrerelevers skoleprestasjoner i den norske skolen. Det ble foretatt 25 intervju med representanter for innvandrerorganisasjoner, samt moskeer og den katolske kirke

(Vedøy & Vassenden, 2020, s. 152). Resultat viste blant annet at organisasjonene og menighetene ofte er engasjert med opplæring av barn og unge, særlig når det gjelder språk, kultur, religion, lørdagsskole og ulike former for leksehjelp. Studien fikk frem at innvandreres deltakelse i organisert frivillighet har en klassesdimensjon, som vil si at det antakelig var særlig de elevene fra såkalt ressurssterke hjem som dro nytte av tilbudene. Videre betyr det at de elevene som ikke oppsøkte tilbudene, dermed ikke fikk nytte av en opplæring som kunne fungere kompensatorisk for manglende eller svakere tilbud i offentlig skole (s. 157-158). Vedøy og Vassenden (2020, s. 158) hevdet at det derfor kan være forskjeller mellom innvandrere i skolen som kommer fra ressurssterke hjem og de som ikke kommer fra ressurssterke hjem. På bakgrunn av dette kan det derfor bli forstått at ressurssterke innvandrere i større grad benytter seg av slike tilbud.

Selv om vårt forskningsprosjekt retter seg mot etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, vil vi også presentere studier som tar for seg skolesituasjonen til barn i kontakt med barnevernet. Denne studien skiller imidlertid ikke mellom etniske minoritetsbarn og majoriteten. Vi vet likevel at barn og unge med innvandrerbakgrunn er overrepresenterte som mottakere av hjelpetiltak i hjemmet sammenlignet med barn uten innvandrerbakgrunn (Bufdir, 2020).

Iversen mfl. (2010) har en kvantitativ studie der hensikten var å undersøke læringsvansker og akademisk kompetanse hos barn i kontakt med barnevernet, og videre sammenligne det med de jevnaldrende. Studien baserte seg på 4114 barn i femte til syvende klasse der 101 av disse var i kontakt med barnevernet, og data om deres læringsvansker og akademisk kompetanse ble innhentet gjennom spørreskjema til lærer og deres foreldre/omsorgspersoner. Resultat under studien viste at betydelig flere barn innenfor barnevernsgruppen hadde læringsvansker sammenlignet med jevnaldergruppen, der flere barn innenfor barnevernsgruppen også fikk hjelp fra pedagogisk-psykologiske tjenester. 15% av barn i kontakt med barnevernet viste seg derimot å ha høy akademisk kompetanse, som fikk frem at det kan være heterogenitet og potensial for akademisk prestasjon (Iversen mfl., 2010, s. 307).

Videre har Seeberg mfl. (2013) utarbeidet en kunnskapsgjennomgang som omhandler skolerresultater og utdanningssituasjonen til barn i barnevernet. Hensikten med studien var å sammenstille eksisterende forskning om tiltak for å bedre skolerresultater og utdanningssituasjonen deres. De fant til sammen 16 kvalitative og kvantitative studier med tiltak. Resultat fra studien viste blant annet at økt oppmerksomhet, interesse og tidsbruk,

bedre tilrettelegging og høyere forventninger samlet sett gav et bedre grunnlag for gode skolerestultater. Det kom også frem viktigheten av å ha rundt seg i alle fall én voksen som bryr seg og har oversikt over blant annet situasjonen til barnet og dets motivasjon. Samtidig viste en-til-en-undervisning seg som et godt tiltak, og oppfordringer til omsorgspersoner om å gi støtte til barna innenfor deres skoleferdigheter. Stabilitet rundt barnet, som skoletilhørighet, tilrettelegging av undervisning og oppfølging i skolearbeidet, ble også sett på som viktig, samt en samordning av tjenestene rundt barna, som et godt samarbeid mellom barnevern og skole (Seeberg mfl., 2013, s. 7-9). I likhet med studien til Johnsen mfl. (2017) peker også denne studien på betydningen av beskyttende faktorer som kan forbedre skolemiljø og skolerestultater for barn i kontakt med barnevernet.

Thrana og Kojan (2020, s. 29) har gjennomført en kvalitativ studie der hensikten var å undersøke behovet for en utvidet forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø* når barnevernet skal gjøre undersøkelser av barnets situasjon. Studien baserte seg på kvalitative intervju av ti barn og ni foreldre. Resultat viste at inkludering og sosial verdsettelse i skolehverdagen som er viktige faktorer for det psykososiale skolemiljøet, ble sett på som betydningsfullt både fra foreldrenes og barnas erfaringer (Thrana & Kojan, 2020, s. 29). Foreldrenes og barnas erfaringer fra denne studien gav uttrykk for at det å intensivere et samarbeid rundt barnets skolemiljø var med på å gi en økt forståelse for barnets helhetlige livssituasjon (Thrana & Kojan, 2020, s. 37).

## 4.2 Etniske minoriteter i barnevernet

Søkeprosessen gav flere treff knyttet til etniske minoritetsfamilier i barnevernet, men ikke fullt så mange treff rettet mot etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i hjemmet. Derav vil vi nedenfor legge frem tidligere forskning knyttet til etniske minoriteter i barnevernet der vi viser til omfang av hjelpetiltak i minoritetsgrupper kontra den øvrige befolkningen, møtet mellom barnevernet og minoritetsfamilier, tiltak for samspill og tillitsforhold, og den psykiske helsen til barn med hjelpetiltak.

Berg mfl. (2017) hevder at barnevernet har fått kritikk for å gripe inn oftere i minoritetsfamilier enn i familier med majoritetsbakgrunn, og at mediebildet er basert på minoritetsfamiliens opplevelser av å være særlig utsatt, misforstått og urettferdig behandlet. De har gjennomført en studie der hensikten var å undersøke om dette bilde av barnevernet

bygger på myter eller realiteter (Berg mfl., 2017, s. 9). Analysen ble rettet mot to hovedtema; 1) bruk av barneverntiltak blant barn med innvandrerbakgrunn, og 2) kommunikasjon og samhandling mellom barnevernet og innvandrere med minoritetsbakgrunn. Datamaterialet ble samlet inn gjennom fokusgruppeintervju med ansatte i barnevernet, dybdeintervjuer med familier som har eller har vært i kontakt med barnevernet, gjennomgang av saksmapper, gruppeintervju med tolker, deltakelse i møter som bydelsmøter, samarbeidsmøter, dialoggrupper, Bufetat, PROKUS, samt data fra prosjektet «forståelse gjennom dialog» og registerdata (Berg mfl., 2017, s. 26). Studien viste flere omfattende resultat, der det blant annet kom til uttrykk at hjelpetiltak i innvandrerbefolkningen var vesentlig høyere enn i befolkningen for øvrig med henhold til både råd, veiledning og fattigdomsreducerende tiltak. Samtidig viste den også at det var store forskjeller mellom ulike innvandrergrupper som mottok hjelpetiltak, der flyktninger var sterkt overrepresentert, og forskjellene ble redusert når de kontrollerte for sosioøkonomiske faktorer og sivilstatus til foreldre. Sivilstatus til foreldre betyr i denne sammenheng om man har omsorgen alene eller sammen (Berg mfl., 2017, s. 9). I likhet med flere av studiene presentert i forrige delkapittel, kan vi også her se at det kan være forskjeller mellom ulike grupper minoritetsbarn med henhold til deres bakgrunn og ressurser.

Hollekim mfl. (2016) har gjennomført en studie som omhandler diskurser om barn og foreldre i Norge med fokus på møtet mellom barnevernet og minoritetsfamilier. Hensikten med studien var å undersøke norske barnevernstjenesters samhandling med og intervensjon i innvandrerfamilier med barn. Datamaterialet bestod av et utvalg av avistekster som dekket og adresserte tema knyttet til innvandrerfamiliers møte med norske barnevernstjenester i perioden 1. januar 2011 til 30. april 2013 (Hollekim mfl., 2016, s. 52-53). Gjennom analyse av tekstmateriale ble det adressert at det er et fenomen i innvandrerfamilier at disse barna er mer utsatt for en voldelig oppdragelse enn majoritetsbarn. Resultat viste at det er betydningsfullt å informere innvandrerfamilier om barns rettigheter i Norge, hvor en stor andel av innvandrerforeldre bryter disse rettighetene. Dette på grunnlag av innvandrerfamilienes kultur og tradisjon fra hjemlandet. Videre pekte resultatene på at norsk oppdragelse skal være barnefokuset og dialogbasert, der det kom til uttrykk i tekstene at mange innvandrerforeldre ikke er vant til at barn blir oppdratt til å bli like uavhengige som de er i dette landet. Samtidig kom det frem at norske barnevernstjenester er autoritære, men også omstridte i familiesaker, der det var ukjent for flere innvandrerfamilier at staten er såpass interessert i familiesaker (Hollekim mfl., 2016, s. 54-57).

Videre har Fylkesnes mfl. (2015) en kvalitativ studie der hensikten var å utforske foreldre med flytningsbakgrunn sine erfaringer fra kontakt med barnevernet. Utvalget bestod av fire fedre og seks mødre i alderen 20-40 år med etnisk opprinnelse fra åtte forskjellige land på det afrikanske kontinentet og Midtøsten. De hadde bodd i Norge mellom 2-17 år. Gjennom studien kom det frem at foreldrene beskrev både positive og negative opplevelser, tillit og mistillit, men at frykten for barnevernet stod som et sentralt tema. Tematiske analyser viste at frykten for barnevernet ikke primært ble relatert til informantenes egne negative erfaringer, men til en rekke oppfatninger og representasjoner av barnevernet som informantene beskrev som vanlige blant etniske minoritetspersoner generelt. Resultatet viste at representasjonen av barnevernet kunne kategoriseres i følgende undertema: 1) Barnevernet bare tar barn, 2) Barnevernet går ikke i dialog med foreldre, og 3) Barnevernet diskriminerer. Fylkesnes mfl. (2015) foreslår at frykten for barnevernet kan forstås som frykt for krenkelser i møte med barnevernet; å bli fratatt barna, å bli usynliggjort og bli diskriminert. En sentral implikasjon av studien er behovet for ytterligere forskning som undersøker frykten for barnevernet blant etniske minoritetspersoner samt tiltak som adresserer mistillit til tjenestene i deler av befolkningen (Fylkesnes mfl., 2015, s. 81-96).

Tiltak for bedre samarbeid og tillitsforhold mellom barnevernet og minoritetsetniske grupper, er blant annet noe Ali (2015) sin studie viser til. Under studien gjennomførte Norsk Innvandrersforum i 2013 en serie dialogmøter mellom etniske minoriteter og barnevernet i fem bydeler i Oslo. Bakgrunnen for prosjektet var en erkjennelse av at forholdet mellom barnevernet og etniske minoriteter ofte er preget av mistillit, mistro og konflikter. Hensikten med dialogmøtene var å informere om barnevernet, diskutere utfordringer som kan oppstå og bidra med økt kunnskap om hvordan man kan bygge dialog og skape et bedre samarbeid og tillitsforhold mellom barnevernet og minoritetsetniske grupper. Resultat viste at det er behov for tiltak i ulike oppvekstarenaer slik som barnehage, fritidsaktiviteter og skoletilbud og å legge til rette for forebyggende arbeid, både i og utenfor barnevernet. Videre kom det frem at man bør satse på tiltak som familieråd, veiledning, avlastning, leksehjelp og økonomisk støtte, der det blir gitt uttrykk for viktigheten av å skape en dialog med foreldrene om hvilke verdier som er viktige i barneoppdragelsen i Norge, hvilke verdier som kan overføres fra hjemlandets kultur og tradisjoner og grensesetting uten bruk av fysisk avstraffelse. Resultat viser også at mange innvandrere kommer fra land hvor det ikke finnes barnevern og tiltak for forbedring, og at man derav bør være oppmerksom på å gi informasjon om barnevernloven og

barnevernets arbeid også på deres minoritetsspråk. Samtidig blir det lagt vekt på at man bør ha minst en sakkyndig med flerkulturell kompetanse i en barnevernssak med to uavhengige sakkyndige. Et siste tiltak som kommer til uttrykk gjennom resultatene er utarbeiding av en handlingsplan for å styrke den flerkulturelle kompetansen i barnevernet, der det også bør lages en handlingsplan for å rekruttere flere ansatte med ulike typer etnisk bakgrunn (Ali, 2015, s. 148-150).

Iversen mfl. (2008) har utarbeidet en kvantitativ studie som undersøkte psykisk helse blant barn i 10-12 års alderen med hjelpetiltak fra barnevernet i hjemmet. I likhet med Ali (2015) fokuserer også denne studien på faktorer som kan påvirke et barns psykososiale skolemiljø. Hensikten med studien var å se på omfanget av psykiske vansker blant barn som mottok barneverntiltak og videre sammenligne det med de jevnaldrende (s. 3). Utvalget var fra annen runde av *Barn i Bergen* studien som ble gjennomført i 2006, og psykisk helse ble kartlagt gjennom spørreskjemaene *Strengths and Difficulties Questionnaire*. Studien bygget på svar fra foreldre og barn som deltok i 2006, der det var hovedfokus på 82 barn som hadde hjelpetiltak i hjemmet. Resultat viste at familiene til de 82 barna med hjelpetiltak var dårligere stilt på alle sosiale bakgrunnsfaktorer enn familiene til de jevnaldrende. Det var få som bodde med begge foreldrene, økonomien til familiene var dårlig, de hadde dårligere helse, og foreldrene hadde liten/ lav utdanningsbakgrunn. Videre viste resultat at barna hadde vansker på flere områder, der de slet i forhold til jevnaldrende og hadde mer bekymringer. Det var blant annet vansker i form av emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet og problemer med venner (Iversen mfl., 2008, s. 5-7). Selv om studien ikke gav et direkte innblikk i konkrete psykiske vansker som kan oppstå hos etniske minoritetsbarn som en samlet gruppe med hjelpetiltak, fikk man en oversikt rundt problem som kan oppstå i hjemmet og ha innvirkning på det psykososiale skolemiljøet for barn.

#### 4.3 Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern

I siste del av forskningsgjennomgangen vil vi presentere studier som retter seg mot det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom skole og barnevern. De ulike studiene vil vise innsikt i samarbeidsbarrierer, tjenesteyteres forståelse av fenomenet samarbeid, barnevernets oppfølging av barn med hjelpetiltak i skolen, tilretteleggere for vellykket tverrprofesjonelt samarbeid, samt hvilken rolle og status skoleverket tilbyr blant annet barnevernspedagoger og sosionomer. Formålet med et godt tverrprofesjonelt samarbeid er at individer skal få sikret en

helhetlig behandling, og ikke gå glipp av hjelp og støtte som de har krav på (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 18-21).

Baklien (2010) har utarbeidet en kvalitativ studie som stilte spørsmål rettet mot hvem som har ansvar for at barneverntjenesten mottar så få bekymringsmeldinger fra ulike etater. Hensikten med studien var å finne ut hvordan samarbeidsbarrierene i et tverrprofesjonelt arbeid mellom barnevernstjenesten, lærere, barnehageansatte og helsesøstre kunne brytes ned. Det ble rekruttert 58 lærere, barnehageansatte, barnevernspedagoger og helsesøster i fire Østlandskommuner. Gjennom studien ble det identifisert flere årsaker på hvorfor samarbeidspartene til barnevernstjenesten sender for få bekymringsmeldinger. Studien viser at det manglende samarbeidet forekommer på bakgrunn av manglende ressurser og regler om taushetsplikt, samtidig som man også har samarbeidspartenes oppfatning av hverandre, og ulike virkelighetsoppfatninger som man ubevisst handler ut fra. Resultatet viser en manglende tillit til barneverntjenesten i form av et lukket system, for lite informasjon med henhold til hva de ulike etatene gir og ressursmangel (Baklien, 2010, s. 236-244).

Videre har også Thrana og Kojan (2017) utgitt en rapport som også viser til barrierer for samarbeid. Studien er relevant ettersom den fokuserer konkret på skolesituasjonen til barn med hjelpetiltak i hjemmet. Hensikten var å oppnå bedre innsikt i skolesituasjonen til hjemmeboende barnevernsbarn og hva som kan bedre den der de videre så på ulike barrierer og muligheter. Prosjektet bestod av en forskningsdel som skulle fremskaffe kunnskap og innsikt om utfordringer med tilknytning til målgruppens skoleprestasjoner, samt en innovasjonsdel som skulle anvende kunnskapen for å utvikle tiltak til forbedring. Under forskningsdelen ble det foretatt en kvalitativ undersøkelse av ti barn i alderen 6-15 år, med foreldre, fra tre ulike skoler der foreldre og barn ble intervjuet hver for seg om deres oppfatning av skolesituasjonen. Kartlegging av skolesituasjonen ble også gjennomført via møter og seminarer i dialog med ansatte i skolen, barnevern, PPT og forskergruppen (Thrana & Kojan, 2017, s. 5-8). Resultat viste at både barna og foreldrene gav uttrykk for at barnevernet sjelden eller aldri spurte om barnets skolesituasjon, til tross for at det blir fortalt at barna har faglige og sosiale utfordringer i skolen. Det ble funnet en overensstemmelse mellom barnas og foreldrenes opplevelser av skolesituasjonen og til dels også de ansattes opplevelser av det. Men likevel kjente ikke ansatte i like stor grad til omfanget av mobbingen og utstengingen barna opplevde. Samtidig gav også flere foreldre uttrykk for at de hadde liten kapasitet til å støtte barna aktivt i skolen på grunn av egne problemer (Thrana & Kojan, 2017,

s. 19). Ut fra resultatene ble det etablert team som prøvde ut arbeidsmåter knyttet til samhandling som skulle bedre skolesituasjonen. Resultat under innovasjonsdelen viste at både ansatte i skolen og barnevernet så på åpenhet i dialogen mellom de ulike instansene og foreldrene, som et kriterium for å lykkes med tiltak. For barnevernet ble en felles forståelse for hva som var utfordringene for barna i skolen og hjemmet, vektlagt. De opplevde samarbeidet med skolen som svært positivt, og gav skolen mye av æren for at tiltakene lyktes. Ansatte i skolen mente derimot at barnevernet ikke involverte seg nok, og at de ikke fikk tilbakemeldinger på sine bekymringsmeldinger. Men både de ansatte i skolen og barnevernstjenesten anerkjente betydningen av tverrfaglig kunnskap i forståelsen av barnets situasjon og vektla at det økte deres kunnskap og engasjement rundt denne gruppen barn (Thrana & Kojan, 2017, s. 25-26).

Ødegaard har sammen med Willumsen (2011) gjennomført en kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. Hensikten med studien var å utforske og beskrive på hvilken måte tjenesteytere forstår fenomenet samarbeid, og videre identifisere og fremme samarbeidsprosesser. Det ble rekruttert 17 informanter som var studenter ved en *tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge* på en høyskole i Norge med ulike yrkesbakgrunner innen barnevern, helsestasjon, grunnskole og barnehage. De fylte ut et skjema bestående av åpne spørsmål om fenomenet samarbeid. Resultat under studien viste at begrepene tverrfaglig og tverrprofesjonelt brukes om hverandre. Gjennom studien ble det identifisert åtte kategorier for hva som fremmer samarbeid og åtte kategorier for hva som hemmer det. De delte det inn i to kjernedimensjoner; *planlegging* og *relasjon*. Innenfor planlegging var resultat rettet mot *deling av kunnskap/avgrensning kunnskap, god møteledelse/dårlig møteledelse, klare roller/uklare roller og felles mål/uklare mål*. Mens innenfor relasjon var det *respekt/mangel på respekt, likeverdighet/maktorientering, god dialog/dårlig dialog og felles innsats/solospill* (Ødegaard & Willumsen, 2011, s. 191-195). Studien peker på viktige faktorer som kan bidra til et godt tverrprofesjonelt samarbeid.

Videre har Willumsen og Hallberg (2003) en kvalitativ studie som omhandler tverrprofesjonelt samarbeid med unge som opplever psykososiale problemer mens de bor i omsorgsinstitusjoner i Norge. Hensikten med studien var å utforske fagpersoner sine erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til det. Studien er en del av et større prosjekt som inkluderer tolkning av dokumenter og åpne intervju med fem unge fra 12-18 år og deres foreldre, og observasjoner fra kjernegrupper i løpet av et år. Under denne studien ble



det utført intervju av 23 fagpersoner med blant annet bakgrunn som sosialarbeidere, psykologer, lærere og leger, som arbeider med de fem ungdommene som er bosatt i to omsorgsinstitusjoner. En databasert teoriutvikling ble brukt for å analysere dataene (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 392). I løpet av analysen dukket det opp fem kategorier knyttet til fagpersonenes bidrag; *kunnskap om egen og andres tjeneste, problemoppfatning, prioritering, engasjement og handlingsrom*. Mens om tverrprofesjonelt samarbeid ble det gjort uttrykk for tre kategorier rettet mot å *bygge nettverk, utvikle tillit og bruke fleksibilitet*. Kjernekategoriene ble identifisert som «readiness to act», beredskap til å handle. Resultatene viste en motsigelse mellom helse- og sosialpolitikk som oppmuntrer til standardisering av tjenester og til å reagere på unges behov for «skreddersydde» løsninger gjennom tilgang til flere tjenester. Et ytterligere resultat var rettet mot fleksibilitet og vilje til å gå utover grenser som førte til skillet mellom rutiner og radikal koordinering (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 389). Til tross for at denne studien omhandler tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til unge som opplever psykososiale problemer mens de bor i omsorgsinstitusjoner, og ikke med hjelpetiltak i hjemmet, er funnene likevel relevante ettersom at studien påpeker viktige faktorer knyttet til det tverrprofesjonelle samarbeidet.

I likhet med Willumsen og Hallberg (2003) kan man med Hesjedal, Hetland og Iversen (2015) sin studie også se på faktorer som kan fremme samarbeidsprosesser mellom skolen og barnevernet. De gjennomførte en kvalitativ studie der hensikten var å utforske tilretteleggere for vellykket tverrprofesjonelt samarbeid mellom sosialarbeidere og lærere. Under studien ble det gjennomført intervju med syv sosialarbeidere ansatt i kommunale barnevernstjenester og seks lærere fra grunnskolen hvor alle informantene hadde minst to års erfaring innenfor tverrfaglige team. De brukte en induktiv tematisk tilnærming og NVIVO9-programpakken for kvalitativ dataanalyse for å analysere datamaterialet. Den tematiske analysen avdekket tre tema; *personlige forpliktelser, skape en positiv atmosfære for tverrprofesjonelt samarbeid og stå sammen mot fremtidige mål* (Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015, s. 437). Videre har Hesjedal, Iversen, Bye og Hetland en kvalitativ studie (2015) der hensikten var å utforske hvordan sosialarbeidere og lærere bruker team for å støtte barnevernsklienter. I likhet med den forrige studien, baserte denne studien seg på 13 intervju med 7 sosialarbeidere og 6 lærere i team, samt en induktiv temaanalyse (Hesjedal, Iversen, Bye & Hetland, 2015, s. 3-4). Analysen avdekket at teamene ble brukt til å støtte barnevernsklienter gjennom bruk av individuelle planer, sikre barns brukermedvirkning, støtte foreldre, fokusere på spørsmål

angående barnas miljøer og jevnaldrende, samt understreke viktigheten av skolen (Hesjedal, Iversen, Bye & Hetland, 2015, s. 10).

#### 4.4 Hva sier den tidligere forskningen med henhold til vår problemstilling?

Vi kan gjennom tidligere forskning se at det er forsket på flere momenter som knytter seg til vår problemstilling. Under delkapittelet *Skolesituasjonen til etniske minoritetsbarn og barn i kontakt med barnevernet* fikk vi kjennskap til risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer innenfor det psykososiale skolemiljøet for etniske minoritetsbarn og barn i kontakt med barnevernet (Amundsen & Garmannslund, 2015; Dæhlen & Rugkåsa, 2018; Iversen mfl., 2010; Johnsen mfl., 2017; Seeberg mfl., 2013; Thrana & Kojan, 2020; Vedøy & Vassenden, 2020; Wiborg mfl., 2011). Ved å sette sammen denne type forskning av disse to gruppene barn, kan vi oppnå et anslagsvis bilde av vansker hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak innenfor det psykososiale skolemiljøet, og videre også oppnå kjennskap til hvordan det psykososiale skolemiljøet kan bli bedret for dem.

Gjennom tidligere forskning knyttet til *Etniske minoriteter i barnevernet* så vi status til etniske minoritetsbarn og deres familier i barnevernet og hva som skal til for å bedre både situasjonen mellom barnevernet og minoritetsetniske grupper samt situasjonen til etniske minoritetsbarn som er i kontakt med barnevernet. Med tilknytning til vår problemstilling er det relevant å ha kjennskap til for å knytte det nærmere den bestemte gruppen og få en forståelse for deres situasjon, for å videre ta utgangspunkt i denne når det skal tilrettelegges for et godt psykososialt skolemiljø (Ali, 2015; Berg mfl., 2017; Fylkesnes mfl., 2015; Hollekim mfl., 2016; Iversen mfl., 2008).

Med utgangspunkt i Thrana og Kojans studie (2020, s. 37) som poengterte viktigheten av å intensivere et samarbeid rundt barnets skolemiljø for å oppnå en økt forståelse for barnets helhetlige livssituasjon, fant vi ut at et godt tverrprofesjonelt samarbeid burde være til stede som en beskyttende faktor innenfor det psykososiale skolemiljøet. Studiene gav blant annet uttrykk for hva som ble sett på som fremmende og hemmende faktorer for samarbeid, noe som videre kan være relevant å ha kjennskap til når man skal tilrettelegge for det psykososiale skolemiljøet og inkludere instanser i arbeidet (Baklien, 2010; Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015; Hesjedal, Iversen, Bye, & Hetland, 2015; Willumsen & Hallberg, 2003; Ødegaard & Willumsen, 2011; Thrana & Kojan, 2017).

## 5.0 Metode

Under dette kapittelet vil vi redegjøre for vårt metodiske forskningsdesign. Ifølge Malterud (2011, s. 15) blir forskning omtalt som «praksis der vitenskapelig kunnskap utvikles og systematiseres». Vitenskapelige forskningsmetoder er retningslinjer som sikrer at den vitenskapelige virksomheten er faglig forsvarlig. Metoden man velger for studien er en planmessig fremgangsmåte man bruker for å nå et bestemt mål, og innenfor vitenskapelig virksomhet er målet å bygge opp kunnskap om spesifikke fenomener og utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. Elster (2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99) hevder at «en metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetting». Samtidig blir det lagt vekt på at den opprinnelige greske betydningen av begrepet er *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Halvorsen (2002, s. 13) supplerer dette ved å beskrive metode som «læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon». Han legger til at informasjonen man samler inn gjerne kalles for *data*, og de innsamlende data kalles *empiri* (Halvorsen, 2002, s. 13). Det er mest vanlig å utforske en studie gjennom enten en kvalitativ eller en kvantitativ forskningsmetode, og innenfor disse finnes det ulike retningslinjer for hvordan man kan utføre datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 41).

Det overordnede målet med vårt forskningsprosjekt er å avdekke og innhente mer kunnskap om hvordan skolen og barnevernstjenesten arbeider for å fremme et godt psykososialt miljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak. For å finne ut dette valgte vi et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert ansikt-til-ansikt-intervju som metode. Fire lærere og seks kontaktpersoner fra barnevernet med spredning utover Vestlandet i Norge deltok i studien. I metodekapittelet vil vi belyse vårt vitenskapsteoretiske perspektiv under forskningsprosessen, begrunnelse for valg av forskningsmetode, hvordan vi rekrutterte informanter, våre utvalgsriterier, gjennomførelsen av intervjuene og transkriberingen, valg av analysestrategi og analyseprosessen, kvaliteten av forskningsarbeidet i lys av begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, og til slutt forskningsetiske overveielser.

### 5.1 Kunnskapssyn og vitenskapsteori

Thomassen (2006, s. 15) hevder at vitenskapsteori er samlebetegnelsen for de ulike perspektivene vitenskap kan bli studert gjennom. Vitenskapsteori kan også bli omtalt som vitenskapsfilosofi, og er særlig blitt utviklet i løpet av det siste århundre. Men innholdet

innenfor vitenskapsteorien har en lang filosofisk forhistorie innenfor det man kaller epistemologi. Epistemologi tar blant annet opp spørsmål om hva kunnskap er, hvordan vi kan oppnå kunnskap, og om hva vi kan oppnå kunnskap om (Thomassen, 2006, s. 15). Nylenna (2012, referert i Dalland, 2017, s. 38) påpeker videre at «kunnskap om hvordan kunnskap blir til, er nødvendig for å finne ut hva som kan regnes som sikre kilder» (Dalland, 2017, s. 38).

Betegnelsen paradigme ble først omtalt på 1960-tallet av vitenskapsteoretikeren Thomas S. Kuhn. Paradigme kan forklares som «en vitenskapsgrunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene». Det dominerer arbeids- og tenkemåten innenfor vitenskapen, og derfor er det nødvendig å være bevisst på hvilket paradigme man som forsker tilhører eller befinner seg i. Man skiller gjerne mellom kvalitative og kvantitative paradigmer, der disse ofte blir omtalt som enten faktaparadigme eller handlingsparadigme (Halvorsen, 2002, s. 35-37).

Kvalitativ metode bygger på sosialkonstruktivistisk paradigme, der menneskelig erfaring og fortolkning står sentralt. Forskeren blir innenfor dette kunnskapssynet ansett som en aktiv deltaker i en kunnskapsutvikling som handler mer om nye spørsmål enn om universelle sannheter. Det er flere ulike strategier for systematisk innsamling, organisering og tolkning av tekstlig materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig kildemateriale, hvor målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener innenfor den naturlige sammenheng (Malterud, 2011, s. 26). Sosialkonstruktivisme legger altså vekt på språklig sosial interaksjon som betingelse for kunnskap der kunnskapen oppstår i en intersubjektiv kontekst. Språklig samhandling konstruerer relasjonen både mellom subjekter og mellom subjekt og verden, og ved slike konstruksjoner etableres vår selvforståelse og vår virkelighetsforståelse (Thomassen, 2006, s. 180). Kritikkk rettet mot kunnskapssynet baserer seg blant annet på at det blir gitt indirekte informasjon filtrert gjennom synspunkter fra mennesker, samt at ikke alle mennesker er like tydelige og oppfattende som videre kan resultere i uklarhet (Creswell, 2014, s. 179).

Kort forklart kan man si at det sosialkonstruktivistiske paradigmet ser verden ut fra en subjektiv forståelse (Halvorsen, 2002, s. 15). Det blir omtalt som et handlingsparadigme fordi det bygger på analyse av menneskers handlinger ut fra den meningen de selv gir handlingen (Halvorsen, 2002, s. 38). Vi har valgt å rette oss mot det sosialkonstruktivistiske paradigmet

ettersom vår data tar utgangspunkt i informantenes forståelse, deres egne refleksjoner og meninger som kom frem under intervjuene, og innenfor det sistnevnte kunnskapssynet står det som tidligere nevnt sentralt å utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener og ikke lete etter en universell sannhet (Malterud, 2011, s. 26).

## 5.2 Kvalitativt intervju

Grønmo (2016, s. 15) påpeker at metodevalg henger sammen med kunnskapsutvikling og teoretisk perspektiv. Metoden som blir anvendt, avhenger av hva slags samfunnsforhold man ønsker å få mer kunnskap om, samt hvilke teorier man ønsker å belyse (Grønmo, 2016, s. 15). Som nevnt innledningsvis er det mest vanlig å utforske en studie gjennom enten en kvalitativ eller en kvantitativ forskningsmetode. Thagaard (2018, s. 15) hevder at forskjellen mellom de to ulike forskningsmetodene er at man innenfor kvalitativ forskningsmetode søker etter en forståelse av sosiale fenomener i form av en nær kontakt med deltakere i felten ved intervju, i form av observasjon, eller ved analyse av tekster og visuelle uttrykksformer, mens innenfor kvantitativ forskningsmetode blir fenomeners utbredelse og antall studert i preg av et strukturert design basert på avstand og selektivitet gjennom for eksempel et spørreskjema. Kvalitative metoder er i større grad preget av fleksibilitet, nærhet og sensitivitet. De kan gi mye kunnskap om få enheter (Thagaard, 2018, s. 15-16). Man går mer i dybden ved å innhente flere opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2017, s. 52).

De ulike forskningsmetodene blir ofte satt opp mot hverandre, og forskjellene blir vektlagt av de som vil vise at den ene tilnærmingen er bedre enn den andre. Det finnes både eksempler på at kvalitative metoder ikke alltid holder mål vitenskapelig sett og at kvantitative metoder ikke alltid gir kunnskap som er relevant (Malterud, 2011, s. 33). Malterud (2011, s. 33) legger vekt på at likhetene med metodene er viktigere enn forskjellene. Det er viktig at all forskningsmetode, sett bort ifra om det er kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode, tilfredsstillende de grunnleggende krav som stilles til verktøy som videre skal få frem vitenskapelig kunnskap. Prosedyreforskjellene mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder kan skyldes ulike problemstillinger, der kvalitativ metode retter seg mot å forstå og ikke forklare, og målet er å beskrive, men ikke predikere (Malterud, 2011, s. 33). Under vår studie var fokus rettet mot å finne beskrivelser av hvilke momenter som ble sett på som viktige under det psykososiale arbeidet til lærerne og kontaktpersonene og ut fra det

prøve å forstå hvordan det kunne bli tilrettelagt best mulig for et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak.

Tidligere ble det nevnt at metodevalg henger sammen med kunnskapsutvikling og teoretisk perspektiv, og at metoden som blir anvendt avhenger av hva slags samfunnsforhold man ønsker å få mer kunnskap om, samt hvilke teorier man ønsker å belyse (Grønmo, 2016, s. 15). Christoffersen mfl. (2016, s. 32) hevder at kvalitativ metode egner seg til forskning hvor man vil oppnå en mer grundig forståelse av fenomenene og hva slags mening respondentene legger i det som forskes på. Under vår studie var hensikten å bidra med mer kunnskap om hvordan skolen og barnevernstjenesten arbeider for å fremme et godt psykososialt skolemiljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak. Ettersom det kan finnes ulike arbeidsmåter og flere individuelle meninger rundt emnet, valgte vi å benytte oss av en kvalitativ tilnærming. For å oppnå svar på problemsstillingen, innhentet vi dermed data fra lærere i skolen og kontaktpersoner i barnevernet gjennom dybdeintervju hvor vi fikk innsikt i deres tanker og meninger. Kvale og Brinkmann (2009) gir uttrykk for at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden ut fra intervjupersonenes side, der målet er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Gjennom vår studie ønsket vi å få kjennskap til lærere og kontaktpersoners erfaringer med etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, samt deres erfaringer med arbeidet for det psykososiale miljøet rundt disse barna. vi ønsket å få frem en beskrivelse for hvordan arbeidet deres ble utført (Malterud, 2011, s. 33).

Dalen (2004, s. 16) fastslår at kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Vi valgte å utføre individuelle dybdeintervju, som er en ansikt-til-ansikt-metode for datainnsamling der man diskuterer spesifikke emner i dybden. Det beskrives som en samtale med et formål, der forskerens formål er å få innsikt i visse spørsmål ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide. Dybdeintervju kan blant annet bli brukt for å identifisere menneskers egen tro og oppfatning, deres motivasjon for en bestemt oppførsel, betydningen mennesker legger til opplevelser, deres følelser og påvirkning, samt konteksten rundt menneskers liv (Hennink mfl., 2011, s. 109-110).

### 5.3 Fenomenologisk retning

Som tidligere nevnt blir sosialkonstruktivistisk paradigme omtalt som et handlingsparadigme fordi den bygger på analyse av menneskers handlinger ut fra den meningen de selv gir handlingen (Halvorsen, 2002, s. 38). Ut fra det, kan det også bli omtalt som en forstående teori som fokuserer på handlingene til de enkelte aktørene i samfunnet. Samfunnsforskerens oppgave er å forstå eller fortolke den subjektive meningen bak en handling ut fra handlingens kontekst (Grønmo, 2016, 60). Fenomenologisk retning tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og prøver å utvikle en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Dermed kan forskerens refleksjoner over egne erfaringer være med å danne et utgangspunkt for forskningen, men det er viktig at forskeren er åpen for de personene som undersøkes. Forståelse av fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer man studerer og å beskrive omverden slik den erfares av dem, står sentralt i fenomenologien (Thagaard, 2018, s. 36). Kvale og Brinkmann (2009, s. 45) hevder at en fenomenologisk retning legger vekt på en underliggende antakelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter av den er. Det kreves at man ser bort fra forestillinger om hvorvidt et spesifikt opplevelsesinnhold eksisterer eller ikke, og møte informanten med en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-46).

### 5.4 Hermeneutisk retning

Hermeneutisk retning legger vekt på betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å legge fokus på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Retningen bygger på at fenomener kan tolkes på flere nivå og det ikke finnes en universell sannhet. Å forstå ulike fenomen i sammenheng, der man ser de ulike delene i lys av helheten, står sentralt (Thagaard, 2018, s. 37). Geertz (1973, referert i Thagaard, 2018, s. 37) gir uttrykk for at forskeren bør presentere en «tykk» beskrivelse. Han legger til at en «tynn» beskrivelse kun gjengir det som observeres, mens en «tykk» beskrivelse også viser til utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har. Samtidig hevder han at all forståelse bygger på en forforståelse, der ideene til tolkningen alltid vil hentes fra annen tidligere litteratur eller erfaringer. Fortolkningens overbevisende kraft vil rette seg mot hvordan forskeren argumenterer for at akkurat den fortolkningen er den rette (Thagaard, 2018, s. 37).

## 5.5 Forskerens forforståelse og subjektivitet

Under vår studie har vi benyttet både fenomenologisk retning og hermeneutisk retning, fordi problemsstillingen legger fokus på den subjektive opplevelsen til informanten samtidig som datamaterialet i etterkant ble tolket, analysert og forstått ut fra helheten. Det ble mest gunstig å ivareta både det subjektive og det fortolkende i studien, ettersom fenomenene vi undersøkte ikke kun skal beskrives, men også fortolkes og forstås (Thagaard, 2018, s. 36-37). Studien tar utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse fordi vi har lagt fokus på informantenes egne beskrivelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-46). Malterud (2011, s. 38) hevder at det kan være svært vanskelig å ikke la egen forforståelse på noen måte prege data, men påpeker at en god tommelfingerregel er å lete etter hva man selv bør legge til side for å være i stand til å gjengi informantenes utsagn på en lojal måte. Ettersom vi begge er ferdigutdannet grunnskolelærere og spesialpedagoger med erfaring fra skole, samt har en del kunnskap om barnevern, minoritetsbarn og det psykososiale miljøet rundt barnet, måtte vi tenke over hvordan det påvirket oss under forskningsprosessen. Dersom våre egne syn ble altfor tydelig i materialet, ville kunnskapens gyldighet og pålitelighet bli betydelig innsnevret, som vi vil vise nærmere til senere i metodekapittelet (Malterud, 2011, s. 38-39). Vi hadde ikke noen bestemte oppfatninger for hva vi ville finne ut i forkant av undersøkelsen, men vi hadde forventninger om å i alle fall finne ut hvordan samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten fungerer i praksis.

Samtidig påpeker Gadamer (1984, referert i Dalen, 2004, s. 18) at forforståelse er grunnleggende for utvikling av forståelse og senere tolkning. Informantenes utsagn og beretninger om bestemte hendelser og opplevelser må fortolkes av forskeren. Fortolkningen skal først og fremst bygge på informantenes uttalelser, men den videreutvikles i dialog mellom datamaterialet og forskeren (Dalen, 2004, s. 18-19). Vår utfordring i forkant av forskningsprosjektet var at vi hadde en forforståelse om at samarbeidet mellom skolen og barnevernet ikke var særlig godt, samt en kjennskap til en del utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn i barnevernet. Til tross for det, mener vi at vi har klart å frigjøre oss fra disse tanker under forskningsprosessen og møtt den med et åpent sinn uten noen særlige påvirkninger. Malterud (2011, s. 40) hevder at forforståelse derimot ikke nødvendigvis trenger å være negativt, ettersom den kan opptre som en viktig side av forskerens motivasjon for å sette i gang forskning på et spesifikt tema. Da vi startet forskningsprosessen merket vi at forforståelsen drev frem nysgjerrighet rundt emne, hvor hensikten vår var mer rettet mot å oppnå kunnskap om hvordan det er og ikke rettet mot å stadfeste det vi trodde. Å tillate



forforståelsen å overdøve den kunnskapen som datamaterialet kunne ha levert blir sett på som den vanligste fallgraven, og dermed har vi gjennom forskningsprosessen hele tiden prøvd å ha det i bakhodet (Malterud, 2011, s. 41).

## 5.6 Rekruttering av informanter

For å finne ut hvilke informanter som kunne være aktuelle, måtte vi ta utgangspunkt i problemstillingen og ut fra den avdekke hvem vi kunne oppnå relevante svar fra. Malterud (2011, s. 56) hevder at et strategisk utvalg blir utarbeidet gjennom den målsettingen at materialet har best mulig potensial til å belyse problemstillingen. Det er nemlig utvalget som bestemmer hva vi har grunnlag for å si noe om (Malterud, 2011, s. 56). Sammen med veileder kom vi frem til at lærere i skolen og kontaktpersoner fra barnevernet ville være mest gunstig å undersøke. Lærere i skolen og kontaktpersoner i barnevernet er begge i nær kontakt med barna, og kan dermed ha kunnskap og erfaring med relevans for vår problemstilling. For å nå ut til lærere og kontaktpersoner ble det først sendt ut forespørsler til ledere (se vedlegg 3) ved tre ulike skoler og to ulike barnevernstjenester i Rogaland og Vestland fylke. Vi prøvde å få tak i 6-7 med utdanningsbakgrunn som lærer og 6-7 med utdanningsbakgrunn som barnevernspedagog eller sosionom. Christoffersen mfl. (2016, s. 231) viser til at kriterium for utvalget er med på å styrke studiens gyldighet og pålitelighet. Etersom problemstillingen er såpass innsnevret, ble det satt fire kriterier til utvalget:

1. Informantene må enten ha utdanningsbakgrunn som lærer eller som barnevernspedagog/sosionom
2. Informantene må være etablert på skoler eller barnevernkontor på Vestlandet i Norge per dags dato
3. Informantene må ha erfaring med etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak
4. Informantene må ha erfaring med det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og barnevern

Etter de første forespørslene var sendt, var det kun de to barnevernstjenestene vi fikk et positivt svar fra. Fra skolene dukket det aldri opp noe svar. Dermed ble vi nødt til å utvide søket og ta kontakt med flere skoler innenfor det utvalgte området. Vi tok kontakt med tre skoler, der ingen av de svarte på forespørselen. Videre sendte vi forespørsler til fire nye skoler, der vi fikk negativt svar fra tre av dem og en svarte aldri. Etter å ha sendt ut seks

forespørsler til, fikk vi til slutt kontakt med tre ulike skoler som ønsket å delta i forskningsprosjektet. Totalt hadde vi da sendt ut forespørsel til 13 ulike skoler. Da den første skolen svarte positivt, brukte vi en såkalt snøballutvalgsmetode for å finne de andre. Det går ut på at man fra en informant mottar navn på andre informanter som kan være aktuelle. I vår sammenheng gikk det ut på at den første skolen oppgav andre skoler som kunne ha god erfaring med det vi søkte etter (Halvorsen, 2002, s. 111-112). Skolene og barnevernstjenestene fikk tilsendt skriv med informasjon om prosjektet samt hva det innebar å delta. Seks barnevernsarbeidere/sosionomer og fire lærere samtykket til deltakelse. Til sammen ble det ti informanter.

### 5.6.1 COVID-19 situasjonen

Da vi sendte ut forespørsler, var det flere som aldri svarte eller svarte med et negativt svar. De som svarte negativt, forklarte blant annet at på grunn av COVID-19 situasjonen hadde de ikke nok tid og ressurser til å delta ettersom vi per dags dato lever under en pandemi hvor det er flere smittesituasjoner enn normalt. Veileder foreslo at vi burde spør om de ønsket intervjuene over telefon. Som nevnt, hevder Hennink mfl. (2011, s. 109) at under et dybdeintervju stiller og svarer ikke forskeren og informanten bare på spørsmål. De studerer også hverandres opptreden, identitet, og personlighet. Vi fant ut at telefonintervju dermed kunne være en utfordring under metoden vi hadde valgt, men vi valgte uansett å legge det til i forespørselen i håp om å oppnå flere positive svar. Til tross for det, ønsket alle informantene å utføre fysiske ansikt-til-ansikt-intervju.

## 5.7 Utvalg

Det overordnede formålet med studien var å studere utvalgte enheter for å utvikle en helhetlig forståelse av den større konteksten som disse enhetene til sammen utgjør, der den helhetlige forståelsen ikke kun skal begrenses til den samlingen som inngår i det bestemte utvalget (Grønmo, 2016, s. 103). De utvalgte informantene ble valgt fordi de hadde tilstrekkelig erfaring og kunnskap om det problemstillingen dreier seg om, og dermed ble de vurdert som representanter. Dalen (2004, s. 51) påpeker at det viktig at intervjumaterialet man sitter igjen med, er av en kvalitet som gir godt nok grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 51). Til tross for at rekrutteringen av informanter ble krevende med flere negative svar på forespørsler, endte vi opp med totalt ti informanter. To til fire mindre enn vi hadde tenkt. Vi skulle gjerne fått tak i to lærere til, men med henhold til COVID-19 situasjonen

vurderte vi de vi oppnådde som tilstrekkelige nok for vår studie ettersom det var under en krevende tid for både skoler og barnevern.

Under studien deltok fire lærere og seks kontaktpersoner fra barnevernet, åtte kvinner og to menn. Alderen på informantene var mellom 30 til 66 år, der de hadde fra 4 til 40 års erfaring innenfor sitt fagområde. To av skolene var etablert i Rogaland fylke, mens den siste var etablert i Vestland fylke. Den ene skolen i Rogaland fylke stilte med to informanter, og de andre to skolene stilte med en informant hver. De to barnevernstjenestene var i Rogaland fylke og i Vestland fylke. Fire informanter innenfor barnevernstjenestene hadde utdanningsbakgrunn som sosionom og to hadde utdanningsbakgrunn som barnevernspedagoger. Den ene barnevernspedagogen hadde også tidligere arbeidserfaring fra skole, samtidig som en av lærerne hadde tidligere arbeidserfaring i barnevernet. Alle lærerne hadde erfaring med barnevernet angående etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, og alle kontaktpersonene hadde erfaring med skoler.

## 5.8 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju retter seg mot å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, hvor det spesielt er fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Som et profesjonelt intervju har det et formål, men samtidig ligger det nær opp til en samtale i dagliglivet. Det utføres med en intervjuguide som innehar bestemte tema, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Thagaard (2018, s. 94-95) hevder at det er viktig å ha satt seg inn i informantenes situasjon på forhånd, ettersom det er nødvendig med gode kunnskaper om konteksten for at man skal kunne stille relevante spørsmål. Under utforming av intervjuguide bør man planlegge godt slik at det blir stilt spørsmål om de bestemte temaene i prosjektet og være oppmerksom på fleksibilitet overfor informantens utsagn (Thagaard, 2018, s. 95). Kvale og Brinkmann (2009, s. 146) påpeker at spørsmålene skal være korte og enkle. Under vårt forskningsprosjekt utarbeidet vi en intervjuguide (se vedlegg 2) tidlig i prosessen hvor vi fokuserte på hovedtemaene i studien; det psykososiale skolemiljøet, etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, og tverrfaglig samarbeid. Ettersom vi valgte et semistrukturert intervju, ble de overnevnte tema hovedpunktene i intervjuguiden, men vi hadde også med noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Som nevnt hevder Thagaard (2018, s. 94-95) at det er viktig å ha satt seg inn i informantenes situasjon på forhånd, derfor utførte vi prøveintervju før gjennomførelsen av intervjuene med informantene. Dalen (2004, s. 34) påpeker at det alltid skal foretas et eller flere prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Siden vi er to forskere, utførte vi to prøveintervju der vi begge fikk prøvd oss i rollen som intervjuer. Det gjorde at vi også fikk testet ut hvordan det tekniske kunnskapsutstyret med båndopptaker fungerte, samtidig som vi fant ut at det er best at vi veksler for hvert intervju for hvem av oss som stiller spørsmål og hvem som noterer (Dalen, 2004, s. 34).

### 5.9 Gjennomføring av intervju

Gjennomførelsen av intervjuene startet med at lederne for instansene satte opp passende tidspunkt for møter med de aktuelle informantene, som vi videre mottok via e-post. Via e-post hadde også informantene i forkant av intervjuene mottatt informasjonsskriv om forskningsprosjektet. Intervjuene forgikk hovedsakelig på informantenes arbeidsplass, utenom ett som ble foretatt i informantens hjem. I forkant av hvert intervju ble det signert samtykkeerklæring før oppstart. Vi understreket også i hvilken grad deres anonymitet ville være sikret i undersøkelsen, samt gav beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (Thagaard, 2018, s. 25). Intervjuene ble gjennomført fra perioden 19.10.20-30.11.20, der hvert intervju varte fra 30-65 minutt og det ble tatt opp lyd på båndopptaker av alle intervju etter deres samtykke.

Thagaard (2018, s. 99) hevder at man bør prøve å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære rundt intervjusituasjon, hvor informanten føler for å åpne seg om de temaene vi som forskere ønsker informasjon om. Som nevnt ble alle informantene unntatt én, grunnet eget ønske, intervjuet på arbeidsplassen sin. Det kunne være med å skape trygge rammer for dem ettersom de da kjente omgivelsene, samtidig som det ble enklere og mer praktisk. Vi tenkte at gjennomførelsen ville være lettere for informantene dersom det skjedde på deres arbeidsplass og var «koblet på» når de fortalte om sin praksis, erfaringer og kunnskaper om emnet. Til tross for at vi tenkte det kunne være med å skape trygghet, funderte vi i etterkant på om informantene ville vært mer ærlige, og om de ville kritisert sin egen praksis mer, dersom de ikke hadde vært på jobb under intervjuene. Dalen (2004, s. 37) påpeker blant annet viktigheten av å lytte og la informanten fortelle, samt bruke pauser underveis, ettersom lytting er en nødvendig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng og

pauser gir informanten tid til å reflektere. Dermed var vi under intervjusituasjonen oppmerksomme på å lytte og ikke avbryte informanten, samt la de få tenkepauser innimellom. Til tross for at vi under intervjusituasjonen følte en slags klein stillhet da det ble lengre pauser, tok vi utgangspunkt i at denne stillheten kunne være god for informantene der de fikk mulighet til å tenke nøyer over hva de mente om temaet som introduseres (Dalen, 2004, s. 37).

Det intervjuet som gav det mest kritiske bilde av praksisen, var intervjuet som ikke fant sted på arbeidsplassen. Om et snev av lojalitet, frykt eller faktiske gode erfaringer kan ha vært av påvirkning, er imidlertid ikke godt å si. En utfordring under intervjuprosessen ble vår egen påvirkning på situasjonen (Thagaard, 2018, s. 36-37). I noen av oppfølgingsspørsmålene var det en risiko for at vi kunne oppleves som belærende eller kverulerende overfor informanten, noe vi ikke ønsket. Vi var oppmerksomme på vår deltakelse under intervjuet i form av anerkjennende nikk, ord som ”ja”, ”mhm”, ettersom det kunne være med å påvirke informantene i en slik retning at det opplever støtte, men også å kunne svare det de tenkte at var rett eller galt på ulike spørsmål, i stede for å være ærlig (Thagaard, 2018, s. 91-92)

Som nevnt brukte vi båndopptaker for å ta opp lyd under intervjuene. Christoffersen mfl. (2016) hevder at lydopptak ikke alltid vil gi et klart bilde over det som foregår under intervjuprosessen, som igjen kan føre til at det kun blir gitt et bilde eller en gjengivelse der man kan mangle flere av virkelighetens sentrale egenskaper. Dermed gjorde vi det slik at den som ikke hadde ansvar for å lede intervjuet, noterte ikke verbale uttrykk. Vi gjorde det for å sikre oss uttrykk som ikke ble fanget opp av lydopptaker, slik som for eksempel hermetegn og bekræftelse med å nikke på hodet (Christoffersen mfl., 2016, s. 128-131). Erfaringsvis var informantene gode til å uttrykke seg verbalt, men ved hjelp av observasjon og egne notater, kunne kroppsspråket til informantene bidra til å legge trykk på temaer som var viktige for dem å få frem. De data som fremkom under intervjuene, ble absolutt sett på som relevant med henhold til problemstillingen vår.

## 5.10 Transkribering

Under kvalitativ forskning omformer man virkeligheten til tekst fra observasjon eller samtaler, der rådata skal bearbeides og organiseres til en form for å videre bli klar til analyse. Rådata vil si den faktiske hendelsen, som i denne sammenheng refererer til

intervjusituasjonen. Bearbeidingen og organiseringen av rådataen, kalles transkribering (Malterud, 2011, s. 75). Under innsamling av rådata brukte vi som nevnt båndopptaker og skrev ned notater. Ettersom vi utførte ti intervju, ble det mye å transkribere. Kvale og Brinkmann (2009, s. 189) hevder at transkribering av store mengder rådata ofte kan være kjedelig og anstrengende, men dersom man har lydopptak av god kvalitet vil dette kompensere noe. Lydopptakene våre var tydelige og lett forståelige, samtidig som vi var to stykker som transkriberte som videre gjorde arbeidet mindre anstrengende. Ettersom vi var to som transkriberte, ble vi også nødt til å utarbeide skriftlige instruksjoner. På den måten sørget vi for at vi brukte de samme skriveprosedyrer. Ved sikring av samme skriveprosedyrer, gjorde vi det lettere å foreta språklige sammenligninger i etterkant. Vi stod overfor spørsmålet om transkriberingen av uttalelsene skulle være ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av interjeksjoner som «eh...» og lignende, eller om det skulle omformes til en mer formell skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189-190). Ettersom Kvale og Brinkmann (2009, s. 191) påpeker at det verken er mulig eller nødvendig med slike spesialiserte former for transkripsjon når det dreier seg om meningsanalyse av store intervjutekster i vanlige intervjuprosjekter, valgte vi å transkribere de mer som formelle tekster. Men vi hadde fortsatt nedskrevne notater som fikk frem disse uttrykkene, dersom vi skulle trenge dem til å forstå på hvilken måte noe ble fortalt. Krumsvik (2014, s. 135) presiserer viktigheten av anonymisering av identiteten til informantene under transkriberingsprosessen, og derfor valgte vi å omtale informantene som «Barnevern 1, 2, 3, 4, 5, 6» og «Lærer 1, 2, 3, 4». Vi gjorde det for å ivareta anonymiteten til informantene, og inndelingen ble formulert slik for at vi som forskere skulle ha kjennskap til hvem som hadde fortalt hva (s. 136).

### 5.11 Analyse

Silverman (2006, referert i Christoffersen mfl., 2016, s. 161) hevder at kvalitative data ikke taler for seg selv, og derfor må de tolkes og analyseres. Ifølge Malterud (2011) skal analysen lage en bro mellom rådata og resultater der det innsamlende datamaterialet organiseres, fortolkes og sammenfattes. Det innebærer at man med utgangspunkt i problemstillingen stiller spørsmål til datamaterialet, og ut fra det finner mønstre og kjennetegn som gjennom systematisk kritisk refleksjon videre identifiserer og gjenforteller (Malterud, 2011, s. 91). Innenfor kvalitative studier kan det bli anvendt ulike tilnærminger for analysen, men felles for alle er at de har grunnlag i en fortolkende tilnærming. Det vil si at de vektlegger at mennesker

skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer (Dalen, 2004, s. 19). Analyse og tolkning kan allerede starte under kontakten med informantene, ved at for eksempel forskerens fortolkninger kan gjenspeiles i beslutninger om hvilke tema som utdypes i intervjuene. Til tross for det, opprettholder man gjerne et skille mellom innsamling og analyse, som videre refererer til situasjonen hvor forskeren forlater kontakten med informantene og går over til å analysere og fortolke den gjenliggende teksten av resultatene fra intervjuene (Thagaard, 2018, s. 110). Ved bruk av begrepet *intersubjektivitet* beskriver Malterud (2012, s. 101) viktigheten av å både gjennomføre og formidle analyseprosessen, og vi vil derfor under dette delkapittelet presentere hvilken tilnærming vi har valgt å benytte og vår fremgangsmåte for analysen (Malterud, 2012, s. 101).

#### 5.11.1 Valg av analysestrategi

For å velge den mest hensiktsmessige analysestrategien fulgte vi Malterud (2012, s. 102) sitt råd om å ta utgangspunkt i problemstillingen, og videre tenke over hva vi ønsket å undersøke og oppnå svar på. Etersom vår problemstilling omhandler hvordan skolen og barnevernstjenesten arbeider for å fremme det psykososiale skolemiljøet til etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, fant vi ut at det var sammenfallende med det hun videre beskriver som et eksplorerende formål. Et eksplorerende formål innebærer å åpne nye dører til et felt slik at det videre kan utvikles nye problemstillinger som egner seg for nærmere fordypning (Malterud, 2012, s. 20). Med et eksplorerende formål kan det videre være hensiktsmessig at analysen for studien er *tematisk* (Malterud, 2012, s. 102). Det betyr at man har tema som hovedfokus, og ser dataene fra ulike vinkler for å finne ulike tema i materiale (Braun & Clarke, 2013, s. 337). Med utgangspunkt i det, valgte vi å utføre en tematisk analyse etter modellen til Braun og Clarke (2013, s. 202). Ved bruk av denne modellen kan man identifisere, analysere og rapportere mønstre og tema i kvalitative data (Braun & Clarke, 2013, s. 337). Modellen baserer seg på en fremgangsmåte der analyseprosessen blir delt opp i seks ulike faser som følger:

1. Å bli kjent med dataen
2. Finne de første kodene
3. Lete frem tema
4. Gå gjennom tema
5. Definere og gi navn til tema
6. Produsere rapporten

(Braun & Clarke, 2013, s. 202).

### 5.11.2 Analyseringsprosessen

Med utgangspunkt i modellen til Braun og Clarke (2013, s. 202), startet vi analyseprosessen ved å bli kjent med datamaterialet, der vi foretok intervju og transkribering sammen. Allerede da vi transkriberte datamaterialet, utviklet vi tanker og ideer rettet mot det som kom til uttrykk fra informantene knyttet til vår problemsstilling. Det andre steget omhandler å finne de første kodene, og her startet vi med gjennomlesing hvor vi tok notater av det som viste seg å være av spesiell interesse. I dette steget skal man ifølge Braun og Clarke (2013, s. 206) begynne med selektiv koding, noe som innebærer å se etter materiale som skal siles ut senere. Vi hadde intervjuguiden i baktanke, og datamateriale ble kodet ut fra det som ble ansett som viktig for å belyse studiens problemsstilling. Ifølge Thagaard (2018, s. 153-154) er koding en prosess som identifiserer aspekter ved datamateriale som videre kan relateres til problemsstillingen. Vi utførte videre fullstendig koding, hvor man tar med alt som er av interesse (Braun & Clarke, 2013, s. 177-179). Dette gjorde vi ved å gjennomgå hvert enkelt intervju og kodet alle utsagnene under de tre hovedtemaene; Etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, Psykososialt skolemiljø, og Tverrprofesjonelt samarbeid.

Neste steg i analyseprosessen var å samle alle funn under hvert hovedtema og lage undertema for å sette dem opp mot hverandre (Braun & Clarke, 2013, s. 177-179). Denne fasen innebar mye rydding, og flytting på de ulike undertemaene. Videre ble de ulike undertemaene gjennomgått på nytt for å sikre at resultat som fremkom passet til det overordnede hovedtemaet. Underveis ble det oppdaget at noen resultat ikke hadde sammenheng med tema for selve oppgaven, og disse ble derfor valgt bort. Utfordringen underveis var at noen undertema passet under flere hovedtema, og det ble dermed en dobbelkoding (Thagaard, 2018, s. 153-159). Christoffersen mfl. (2016) hevder at det ikke er noe i veien for en slik dobbelkoding, men at for mange dobbelkodinger eller trippelkodinger kan være et tegn på at man ikke har vært presis nok. I et slikt tilfelle lønner det seg å slå sammen eller reformulere (Christoffersen mfl., 2016, s. 192). Eksempel på en dobbeltkoding kunne være «felles forståelse» som både fremkom under hovedtemaet «Etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak» og «Tverrprofesjonelt samarbeid». Vi vurderte at hovedtemaene og undertemaene som til slutt ble utvalgt, representerte resultatene på en god måte. Vi har under hele analyseprosessen hatt som hensikt å få frem informantens tanker og meninger. Det er denne hensikten som ligger til



grunn for den fenomenologiske retningen; å finne frem til aktørenes egen forståelse og hvilke meninger aktøren selv har (Kvale & Birkmann, 2009, s. 45).

## 5.12 Kvaliteten av forskningsarbeidet

For å oppnå kvalitet på datamateriale må det vurderes i sammenheng med hva det skal brukes til, der hensikten med denne studien var å bidra med mer kunnskap om etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i skolen og hvordan de kan få et godt psykososialt skolemiljø (Grønmo, 2016, s. 240). Når man skal vurdere kvaliteten av forskningsarbeidet legger man vekt på forskningens troverdighet. Hvorvidt et forskningsarbeid er troverdig, må baseres på forskerens grundige beskrivelse av hvordan data er framskaffet og har utviklet seg underveis i forskningsprosessen. Troverdigheten henger også sammen med forskerens relasjoner til informantene og refleksjon rundt den konteksten som preger datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 178-179). Den får frem et utgangspunkt for hvordan deltakere og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene og resultatene i prosjektet. I hovedsak bruker man begrepene *gyldighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet* for å vurdere troverdigheten i en kvalitativ studie, mens de tilsvarende begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet* blir mest brukt under kvantitative studier (Thagaard, 2018, s. 181). Nedenfor vil vi derav vise til troverdigheten av vårt forskningsarbeid i lys begrepene *gyldighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet*, hvor vi også vil presentere hva begrepene innebærer.

### 5.12.1 Gyldighet

Innenfor vitenskapelig forskning viser validitet til gyldighet, som videre innebærer gyldigheten bak de resultatene man kommer frem til og hvordan man tolker disse (Thagaard, 2018, s. 181). Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som har relevans for problemstillingen, er gyldigheten av studien høy. Det handler om hvor godt datamateriale svarer til forskerens intensjoner. Hvis undersøkelsesopplegget derimot ikke egner seg for problemstillingen, er gyldigheten lav (Grønmo, 2016, s. 241). Gyldigheten av forskningsarbeidet knytter seg blant annet til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet, der mulighetene for å oppnå et datamateriale av høy gyldighet er større jo mer kompetent forskeren er på feltet. Dette fordi det styrker tilliten til at de innsamlende data er av god kvalitet og er egnet til å belyse problemsstillingen. Gyldigheten avhenger av at forskeren klarer å utvikle et nært forhold til kildene, og på den måten blir det mulig å finne frem til den mest relevante informasjonen for problemstillingen.

Samtidig må forskeren være i stand til å utvikle en teoretisk fortolkning av den innsamlende informasjonen slik at det muliggjøres en vurdering for hvorvidt den er relevant og treffende for den sentrale hypotesen (Grønmo, 2016, s. 254-255).

Under vår studie satt vi oss på forhånd godt inn i både kvantitativ og kvalitativ metode for å finne ut hva som var best egnet for det vi skulle undersøke, samt ulike innsamlingsmetoder. Vi valgte videre å rette oss mot det sosialkonstruktivistiske paradigmet ettersom vår data tok utgangspunkt i informantenes forståelse, deres egne refleksjoner og meninger som kom frem under intervjuene. Vi benyttet både fenomenologisk retning og hermeneutisk retning, fordi problemstillingen legger fokus på den subjektive opplevelsen til informanten samtidig som datamaterialet i etterkant ble tolket, analysert og forstått ut fra helheten (Malterud, 2011; Thagaard, 2018). Som nevnt tidligere, blir kvalitative metoder i større grad preget av nærhet og sensitivitet, som videre også var noe vi måtte være oppmerksomme på (Thagaard, 2018, s. 15-16). For å sikre gyldigheten bak resultatene var vi dermed bevisst på å ikke la subjektive perspektiver la seg styre for mye, slik at resultatene ville basere seg på det. Dette gjorde vi ved å i forkant lete etter hva vi selv burde legge til side for å være i stand til å gjengi informantenes utsagn på en lojal måte, samtidig som vi underveis prøvde å være objektive ved å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200).

### 5.12.2 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet, som også blir kalt reliabilitet, innebærer om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det viser til om resultatene kan bli gjentatt hvis prosjektet «reproduseres» i videre forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Forskerens tilnærming skal være konsekvent på tvers av ulike forskere og forskjellige prosjekter (Creswell, 2014, s. 201). For at forskningen skal være pålitelig, må blant annet fremstillingen av datamaterialet være nøye gjennomført. Vi som forskere bør dermed være oppmerksomme på at vi gjennom metoddelen gjør rede for hva vi har gjort gjennom hele forskningsprosessen ved begrunnelser for valg og tilnærminger, slik vi har angitt tidligere i dette kapittelet. Det bidrar til å sikre påliteligheten ved at leseren kan danne seg et bilde av det vi har utført (Anker, 2020, s. 108). Under semistrukturerte intervju kunne vi også sikre påliteligheten gjennom fleksibiliteten man oppnår med det, der vi hadde mulighet for å gjøre endringer underveis slik at kvaliteten ble best mulig (Tjora, 2020, s. 205). Samtidig påpeker Christoffersen mfl. (2016,

s. 128) at bruk av semistrukturerte intervju kan påvirke påliteligheten negativt ved at denne fleksibiliteten kan gjøre det vanskelig for andre forskere å oppnå samme resultat og data som vi har oppnådd. Likevel skjedde en forsterkning av påliteligheten ved at intervjuene ble tatt opp på lydbånd, der vi kunne gjengi direkte sitater fra informantene og på den måten ble «stemmene» til informantene synliggjort helt frem til leseren (Tjora, 2020, s. 205). Videre blir grundig arbeid med feltnotater sett på som viktig for å sikre pålitelighet, der vi etter hvert intervju leste gjennom og diskuterte dem, samt pratet om hva vi kunne forbedre under utformingen av dem slik at de ble formulert rett og på en forståelig måte (Grønmo, 2016, s. 259-260). Vi noterte også ned ikke-verbale uttalelser, for å sikre at kroppspråk og uttrykk som ikke ble fanget opp på lydbånd, ble tatt i betraktning under tolkning av datamaterialet (Christoffersen mfl., 2016, s. 128-131).

### 5.12.3 Overførbarhet

*Overførbarhet*, som også refererer til begrepet *generaliserbarhet*, handler om hvorvidt de resultat man oppnår i én situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 335). Det binder påliteligheten og gyldigheten sammen ettersom det innebærer at resultatene må være så pålitelige og gyldige at de faller i lokal interesse eller kan overføres til andre studier, kontekster og situasjoner. Det kan være rettet mot om resultat fra én studie kan brukes som rettleiding til hva som kan skje i en annen lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289-291). Gjennom vår studie kan det innebære om den innsamlende dataen fra lærerne og kontaktpersonene på Vestlandet, også kan vise til hvordan barnevernstjenester og skoler kan tilrettelegge for et godt psykososialt læringsmiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i for eksempel resten av Norge og eventuelt også om for eksempel fem år. Thagaard (2018, s. 184) beskriver dette som rekontekstualisering der den teoretiske forståelsen fra et prosjekt settes inn i en bredere sammenheng som kan føre til en mer generell teoretisk forståelse. Kvale og Brinkmann (2009) stiller likevel spørsmål til hvorfor vi skal overføre. Ifølge dem kan det føre til en antagelse om at vitenskapelig kunnskap kan være universell og gyldig alle steder, tidspunkter og for mennesker fra en evighet til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Som nevnt blir forskeren under et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn ansett som en aktiv deltaker i en kunnskapsutvikling som handler mer om nye spørsmål enn om universelle sannheter (Malterud, 2011, s. 26). Med utgangspunkt i det vil vi være forsiktig med overførbarheten, men samtidig vil dataene fra våre intervju si noe om hva som finnes i feltet. Selv om vi ikke vil kunne hevde en universell sannhet for hvordan noe er, kan svarene vi får drøftes ut fra teori om hvordan det kan være. På

denne måten kan ny kunnskap utvikles samtidig som man stiller seg kritisk til det som er oppdaget (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265).

### 5.13 Forskningsetiske overveielser

Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016), forkortet som NESH, kommer det frem at høyskoler og universiteter under et forskningsarbeid er pålagt å holde et høyt nivå på arbeidet og være i overensstemmelse med etiske prinsipper (NESH, 2016; Universitets- og høyskoleloven, 2005, §1-5). Forskningsetikklovens §1 sier videre at behandlingen av forskningen skal skje i samsvar med anerkjente etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006, §1). Dersom det blir behandlet personopplysninger under et forskningsprosjekt, skal dette meldes inn til Norsk senter for forskningsdata, forkortet som NSD. Personopplysninger blir forklart som «enhver opplysning som kan knyttes til en person». I denne sammenheng kan behandling bety alt fra innsamling og registrering, bearbeiding og analyse, til overføring og lagring, samt publisering og arkivering. Det blir fastslått at prosjektet skal meldes inn dersom man på et tidspunkt sitter med persondata, selv om det skal bli anonymisert senere (NSD, u.å).

Prosjektet vårt medførte meldeplikt etter personopplysningslovens §24, og vi måtte derav sende inn meldeskjema til NSD, til tross for at det videre ble anonymisert under registrering, bearbeiding og analyse, overføring og lagring, samt publisering og arkivering (Personopplysningsloven, 2018; §24; NSD, u.å). Meldeskjemaet til NSD inneholdt også et informasjonsskriv (se vedlegg 1) om prosjektet samt en skisse til intervjuguide. I forkant hadde vi sammen med veileder kommet frem til hvilke typer informanter som kunne være aktuelle. Dalen (2004, s. 35) påpeker blant annet at forskeren må sikre seg tillatelse før han eller hun begynner å bevege seg inn i forskningsfeltet. Da prosjektet ble godkjent av personvernombudet, NSD (se vedlegg 4), kunne vi sette i gang rekrutteringsprosessen.

Under et forskningsprosjekt har forskeren alltid en plikt til å vurdere etiske sider (NESH, 2016). Kvale (1996, s. 119) stiller blant annet disse spørsmålene når det gjelder etikk i forskning:

- Til hvilket formål tjener studien?
- Hvordan kan man ivareta informantene med informasjon og samtykke?

- Hvordan beskytte informanten?
- Hva kan konsekvensene for informantene være?
- Hvordan påvirker forskeren studien?

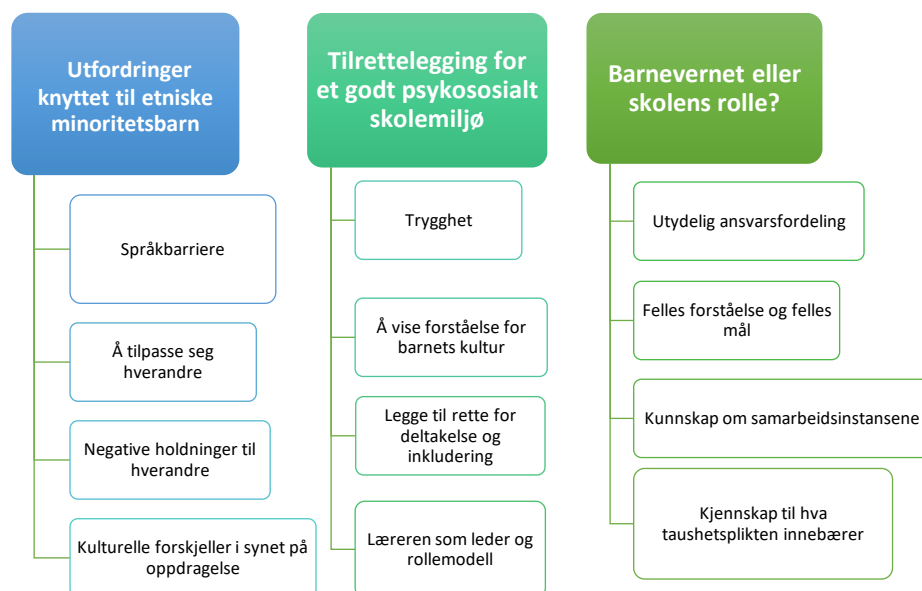
Ifølge Christoffersen mfl. (2016, s. 91-92) kan forskningsetiske retningslinjer oppsummeres med tre hensyn; informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. I vår studie undersøkte vi hvordan samarbeidsparter; skole og barnevernstjenesten, kan arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak. Det første hensynet handler om informantenes deltakelse i prosjektet etter et informert skjema, der man verken skal kjenne på et formelt eller uformelt press for å delta. Informantenes rettighet til å trekke seg dersom de ønsker, er også noe som ble formidlet. I vår studie er det ivaretatt ved at informantene mottok informasjon om bakgrunnen og formålet med studien i forkant, både skriftlig og muntlig. Før intervjuene startet skrev alle informanter under på et samtykkeskjema, hvor det også stod eksplisitt at informantene når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen, uten å oppgi noe grunn. Dette var også noe vi informerte om muntlig (Christoffersen mfl., 2016, s. 91-91).

Konsekvenser ved å delta i studien, kan rette seg mot at informantene opplever at deres svar blir tolket feil eller misforstått, både under intervju og senere i analysen. Dette er avhengig av hvordan vi framstiller datamaterialet og sitatene som fremkommer. Gjennom våre roller som forskere, anså vi det som nødvendig å ivareta materialet på en slik måte at dette ville oppleves i minst mulig grad. Men det er fremdeles viktig at vår diskusjon rundt det som har blitt sagt ikke nødvendigvis støttet deres perspektiv, men heller problematiserte det (Thagaard, 2018, s. 26). Ifølge NESH (2006, referert i Thagaard, 2018, s. 52) er krav til konfidensialitet er et av de mest grunnleggende etiske hensynene under kvalitative intervjuer. Krav til konfidensialitet ble ivaretatt ved at det under intervjuprosessen ble opplyst om at alt som kom frem skulle bli anonymisert, lydopptak ville bli destruert ved prosjektets slutt, og ingen ville gjenkjennes i etterkant (Thagaard, 2018, s. 24). For å sikre deltakerens konfidensialitet gjenga vi ikke deltakerens navn, men brukte kodeord der vi omtalte dem som lærer 1 og videre rekkefølge (Christoffersen mfl., 2016, s. 47-48). Det blir stilt strenge krav til sikker oppbevaring av lister med navn og andre opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Alle identifiserbare opplysninger om informantene ble lagret på en sikker og forsvarlig måte slik at deltakerens identitet forble skjult (Thagaard, 2018, s. 24-25).

Bøyum (2020, s. 59) hevder at man innen etikk gjerne følger Beauchamp og Childress (2013) sin *prinsiplisme* som et viktig rammeverk for etisk analyse. Her står det blant annet sentralt å sikre at informantene blir korrekt gjengitt. Det betyr at den informasjonen informantene gir ikke vil bli tatt ut fra en sammenheng på en slik måte at det får en annen betydning, og at informasjonen brukes i den hensikten den er innhentet til. Når det gjelder hensynet til privatlivets ferd, så er ikke intervjuguiden av en slik art at informantene må svare for noe i sitt privatliv. Undersøkelsen dreier seg utelukkende om deres yrkesutøvelse. Man må også presisere at undersøkelsen dreier seg lite om hvordan de spesifikt utøver sin yrkesrolle, men mer om deres generelle tanker og vurderinger om temaet. På bakgrunn av dette, er det heller ingen grunn til å tro at informantene skal kunne ta skade av undersøkelsen (Bøyum, 2020, s. 59).

## 6.0 Presentasjon av resultat

Ettersom problemsstillingen vår er «Hvordan kan skolen og barnevernstjenesten arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak?», tok vi utgangspunkt i de tre gjennomgående hovedtemaene: 1) *Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn*, 2) *Tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø*, og 3) *Barnevernet eller skolens rolle?* under analysen. Innenfor hovedtemaet *Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn* var særlig undertemaene *språkbarriere*, *å tilpasse seg hverandre*, *negative holdninger til hverandre*, og *kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse* fremtredende gjennom informantenes beskrivelser. Under hovedtemaet *Tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø* kom videre undertemaene *trygghet*, *å vise forståelse for barnets kultur*, *deltakelse og inkludering*, samt *læreren som leder og rollemodell* spesielt til uttrykk. Mens innenfor hovedtemaet *Barnevernet eller skolens rolle?* var det undertemaene *utydelig ansvarsfordeling*, *felles- forståelse og mål*, *kunnskap om samarbeidsinstansene*, og *kjennskap til hva taushetsplikten innebærer* som dominerte. Vi vil gjennom dette kapittelet presentere resultat fra analysen illustrert med sitater fra lærere og kontaktpersoner, der vi vil bruke de mest fremtredende temaene som underoverskrifter med nærmere gjengivelser fra informantenes beskrivelser. Som nevnt under metoddelen, omtalte vi informantene etter «Barnevern 1-6» og «Lærer 1-4» under transkriberingen for å ivareta anonymiteten og for at vi som forskere skulle ha oversikt over hvem som hadde fortalt hva. Med henhold til det, vil direkte sitat fra informantene under denne delen være forkortet med BV1-6 og L1-4.



Figur 5: De mest sentrale temaene fra informantenes beskrivelser

## 6.1 utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn

Med utgangspunkt i problemsstillingen, var det interessant å finne ut hvilke erfaringer kontaktpersonene og lærerne hadde med etniske minoritetsbarn kontra majoritetsbarna. Flere av informantene svarte at det kan være mer utfordringer, både i skolen og i barnevernet. En av lærerne la særlig vekt på dette utsagnet: «Etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, er ikke en gruppe alene. De er like forskjellige som alle andre» (L1). Vi tolket utsagnet ved viktigheten av å ikke skille disse barna tydelig ut, der informanten videre presiserte at andre barn også kan ha flere av de samme utfordringene. Til tross for det, var det under intervjuene noen utfordringer som ble presisert nærmere hos disse barna. Da vi spurte informantene hva som er de største utfordringene i møte med etniske minoritetsbarn, var det spesielt temaene *språkbarriere, å tilpasse seg hverandre, negative holdninger til hverandre, og kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse* som kom til uttrykk.

### 6.1.1 Språkbarriere

Alle informantene nevnte språkbarriere og nødvendigheten av tolk i møte med minoriteter og deres foresatte som en utfordring. Med tilknytning til det, kommenterte en av kontaktpersonene at det ikke alltid er tilstrekkelig nok med tolk i form av denne kommentaren:

Språket er en utfordring og selv om man kvalitetssikrer med tolk er det vanskelig fordi det handler om å bli forstått på rett måte. Språket er mye mer enn bare ord. Det handler om setting. Alt vi sier og gjør vil bli analysert og for noen med en annen kultur og språk kan ting fort bli tolket annerledes (BV1).

En av lærerne la også til en beskrivelse med tilknytning til det, som lød følgende:

Selv om det blir tatt i bruk tolk vet man ikke om ordlyden er lik når det blir oversatt. Dette kan føre til at man ikke snakker like åpent og ting blir litt opphakka. Men å finne riktige ord å forklare når det ikke er tolk til stede, er også vanskelig (L2).

Fire av kontaktpersonene uttrykte at det står sentralt å arbeide med språk og være oppmerksom på språkvansker. En av dem viste blant annet til i hvilken form språkvansker



kan fremstå hos barn ved kommentaren:

Ikke alle barn klarer å forstå alt, selv om vi gjerne tror de forstår. De kan uttrykke dette ved å bare bli stille eller utvikle atferdsvansker. Dette skjer ofte hvis de ikke klarer å snakke med noen trygge voksne om det (BV5).

Alle lærerne gav uttrykk for at språket er nødvendig å arbeide med for at barnet skal forstå og utvikle seg på skolen, der to av de også beskrev viktigheten av språkforståelse under friminuttsituasjoner blant jevnaldrende og generelt ellers i samfunnet.

Kontaktpersonene og lærerne la vekt på at mangel på språk kunne føre til kommunikasjonssvikt, der to av lærerne understreket betydningen av å være oppmerksom på kroppsspråket. Videre kom det frem at en kontaktperson la vekt på åpne og nysgjerrige samtaler med barnet og foresatte, slik at man på denne måten kan forstå ulike signaler i språket deres. En annen kontaktperson mente det burde vært flere lærere med minoritetsspråk i skolen for å bedre forståelsen. En lærer mente utvikling av morsmålet til minoritetene kunne være et viktig verktøy. To av kontaktpersonene og tre av lærerne presiserte viktigheten av fast innføringsklasse med obligatorisk norskkurs for mulighet til å lære seg norsk og utvikling av språket. Her ble det også presisert av en kontaktperson at informasjonsutveksling om barnevernets tjenester i innføringsklasser kan bidra til å ufarliggjøre synet på barnevernet. To av lærerne mente at det er forventinger om at minoriteter skal lære seg norsk, men at det ikke er tilrettelagt nok for det, og at dette kan bidra til misforståelser.

Tre av lærerne beskrev språket som en viktig faktor for inkludering og deltakelse i elevgruppen. En av dem uttrykte det ved følgende kommentar:

Uten kjennskap til språket vil det være vanskelig for barnet å utfolde seg, spesielt i elevgruppen. Det kan bli vanskelig i friminutt å både delta og bli inkludert av andre hvis man er den ene som ikke forstår noe. Han, eller hun, blir da mer fraværende og de andre elevene vet ikke hvordan de skal forholde seg til det (L3).

En annen lærer beskrev det videre med kommentaren:

Hvis det er språkbarriere hos barnet, kan det oppstå misforståelse av situasjoner, som jeg har erfart at videre kan føre til sinne og frustrasjon og noen ganger også fysisk vold. For å unngå at slike situasjoner oppstår, arbeider vi spesielt med begrepslæring. Det kan ofte være vanskelige ord som blir sagt, som gjør at barnet misforstår og tolker situasjonen annerledes (L2).

Gjennom informantenes beskrivelser kan vi se viktigheten av god språkkompetanse, med henhold til blant annet deltakelse og inkludering med majoritetsbarn, noe som kan bli sett på som sentrale moment innenfor et godt psykososialt skolemiljø. Bruk av tolk ser ut til å være et nødvendig virkemiddel, men det viste seg at det også kunne være komplikasjoner med det. Gjennom utsagnene fikk vi kjennskap til at språkvansker kan gjenspeiles hos barn i form av at de blant annet blir stille, sinte, frustrerte eller utvikler atferdsvansker, og at det ofte skjer dersom de ikke klarer å åpne seg for noen trygge voksne. Vi tolker det derav som viktig med en trygg voksen rundt barnet. For at barna skal lære seg språket, kan en fast innføringsklasse med obligatorisk norskkurs og morsmåls lærere bli sett på som en sentral faktor, samt god redegjørelse av informasjon og begrepslæring. Ut fra utsagnene tolker vi også at det er nødvendig for både ansatte i barnevernet og skolen å være oppmerksomme på kroppsspråket i møte med etniske minoritetsbarn og deres familier, og vise åpenhet og nysgjerrighet for deres virkelighet ettersom at det gjør det lettere å forstå ulike signaler i språket.

### 6.1.2 Å tilpasse seg hverandre

Begge informantgruppene gav uttrykk for at tilpasning ble sett på som en utfordring, noe som gjaldt minoritetsbarna og familien, samt de ansattes tilpasning til hverandre. I hovedsak var det rettet mot kulturforskjeller og tilpasninger innenfor det norske samfunnet. En av kontaktpersonene beskrev viktigheten av videreføring av informasjon knyttet til dette, ved kommentaren: «Når en familie kommer til Norge blir de tatt ifra den verktøykassen de hadde, og da må vi passe på at vi tilfører dem noe nytt slik at de kan benytte seg av andre verktøy» (BV4).

Med tilknytning til tilpasning, ble igjen åpenhet og nysgjerrighet nevnt både av kontaktpersonene og lærerne med henhold til hvordan man skal møte barna og deres familie. En av kontaktpersonene la også til positivitet, og poengterte at negativitet overfor de kan gjøre at de ikke oppnår et ønske om å tilpasse seg vårt samfunn. En av lærerne kommenterte videre

dette knyttet til deres evne og vilje til å tilpasse seg det norske systemet, med følgende kommentar:

Utfordringer som dukker opp er deres evne og vilje til å tilpasse seg det norske systemet. Flere er bare venner med de fra samme kultur, og er ikke interessert i å ta del i det norske samfunnet. Men det er også motsatt, for evnen og viljen majoritetsbefolkningen har til å inkludere de. Det vil ikke skje noe hvis ingen av partene gjør en innsats (L1).

En annen lærer supplerte dette ved å prate om viktigheten av at alle tilpasser seg hverandre, der det kom frem at man bør stille opp for hverandre og vise forståelse. Videre kommenterte læreren at det i flere tilfeller kan dukke opp kulturforskjeller hvor man ikke kommer til en enighet, men at det i slike tilfeller er viktig å stå frem som en god lytter. To av kontaktpersonene nevnte også kulturforskjeller, der de poengterte at det er med på å skape en frykt for vårt samfunn. En nærmere forklaring av denne frykten ble uttrykt fra en av dem gjennom dette utsagnet:

Det er noen ganger store kulturforskjeller, og for lite kunnskap og kjennskap til kulturen de flytter til. Vi merker en stor frykt hos etniske familier innenfor barnevernet på grunn av dette, som på mange måter kan komme av begrenset informasjon fra vår side. Men de må av og til også vise at de er villige til å tilpasse seg oss. I mange tilfeller gjør vi alt vi kan for å trygge dem, men det ser ikke alltid ut som det er den type trygghet de er vandt til eller at vi rett og slett gjør det på feil måte (BV3).

Gjennom utsagnene til informantene kan vi få forståelse for at å tilpasse seg hverandre kan være en utfordring, og at kulturforskjeller kan skape frykt. Fra informantenes videre beskrivelser viser det seg at det må gjøres en innsats både fra de i majoritetsbefolkningen og minoritetene. Det kommer til uttrykk at de ansatte innenfor barnevernet og skolen kan arbeide med dette i form av å vise forståelse og lytte, gjensidig støtte, videreføring av informasjon på rett måte, være positiv og nysgjerrig, og vise åpenhet.

### 6.1.3 Negative holdninger til hverandre

To lærere og tre kontaktpersoner ga uttrykk for at negative holdninger var en utfordring, både i form av ansattes holdninger til barna, samt kulturelle holdninger hos minoritetsbarna og

foresatte. To av lærerne fortalte om negative holdninger knyttet til kjønnsdiskriminering og lederrolle som minoritetsbarna bringer til klasserommet. En av lærerne beskrev det på følgende måte:

Noen av barna har noen særegne holdninger som skiller seg ut, og disse blir tatt med inn i klasserommet. Det kan være en utfordring fordi de da kan for eksempel ikke viser respekt for kvinnelige lærere som liksom skal lede klassen da. Jeg hadde en gutt hvor det var tydelig at det var han som sjefen hjemme, og denne holdningen førte han med seg inn i klasserommet der han helst ville være den som styrte (L4).

Den andre læreren viste til dette med kommentaren: «Ulike holdninger kan være en utfordring ... ved for eksempel kvinnesyn og ikke respekt for lærere som er kvinner» (L1).

En lærer beskrev derimot holdninger blant personale som en utfordring, der det kom frem at dette kan være fordi en ikke har nok kultur- eller språkforståelse, spesielt dersom en også vet at barnevernet er involvert. Ut fra det poengterte læreren at det kan bidra til negative holdninger, og at det igjen kan bidra til å skape flere utfordringer fordi barnet merker holdningen. I samråd med læreren la kontaktpersonene også vekt på de ansattes holdninger til barna, der en av dem viste til dette i form av det å trekke slutninger for fort. Det ble beskrevet på følgende måte:

Negative holdninger blant ansatte kan være utfordrende. Noen ser barna og deres familie som en utfordring med en gang på grunn av deres kulturelle bakgrunn som de ikke har kjennskap til, og da kan det lett skje at de trekker slutninger for fort. De vil gjerne ikke ta saken, og legger det over på noen andre (BV3).

En av kontaktpersonene, som også nevnte negative holdninger hos personalet som en utfordring, beskrev også videre hvordan man bør arbeide for unngåelse av holdningene med kommentaren:

Det er viktig å fremstå med en positiv holdning til kulturen i møte med familiene, og gjerne sette seg litt inn i den. Lese om den, spørre dem, vise at man er interessert. På den måten vil de også få mer tillit til deg (BV5).

Ut ifra det informantene beskriver, kan vi se at det både kan være negative holdninger til barna hos profesjonsutøverne, samt at barna kan ta med seg holdninger fra sin kultur som profesjonsutøverne ser på som negative. Vi tolker at de negative holdningene barna tar med seg er knyttet opp mot kulturforskjeller, ettersom de rettet seg mot kjønnsdiskriminering og lederrolle. Ut fra vår tolkning, kan disse negative holdningene skape en splid innenfor det psykososiale skolemiljøet, der majoritetsbarna kan se på de etniske minoritetsbarna som annerledes og kanskje derav ekskludere dem. De negative holdningene profesjonsutøverne har til barna kan skape utfordringer i form av evnen til å hjelpe, der noen ansatte ikke ønsker å ta saker knyttet minoritetsbarn. Mangel på kunnskap til språk og kultur kan vi se at i denne sammenheng er hovedfaktorene for at slike holdninger har tatt form. Gjennom det siste utsagnet, tolker vi at lærerne og kontaktpersonene under sitt arbeid må gå i situasjoner med en positiv holdning og sette seg inn i kulturen slik at det ikke blir noe problem, og at det også på den måten blir opprettet en større tillit.

#### 6.1.4 Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse

En utfordring med tilknytning til kulturelle forskjeller, var ulike syn på oppdragelse. Dette ble nevnt av tre av lærerne og fire av kontaktpersonene, der to av lærerne la spesielt vekt på hvordan oppdragelsen skimter gjennom hos barnet på skolen. De viste til at de kan se tydelige forskjeller hos noen, der det noen ganger er svært ulikt fra hvordan det er i Norge. En av lærerne beskrev dette på følgende måte:

Under samtaler med foreldre har jeg noen ganger fått helt sjokk over hvordan ting er hjemme hos dem. Det er ikke noe jeg skal blande meg for mye oppi, så lenge det ikke skjer noe fysisk vold eller den slags. Men måten barnet snakker på til foreldrene, og hvordan de er rundt barnet. Nei ... Jeg vet ikke alltid helt hva jeg skal si. Det som er dumt med det er at vi ser det gjennom barnet på skolen der det fremstår kanskje på en litt truende måte overfor de andre elevene i klassen, og når vi da kjenner til foreldrene så kan vi på en måte se det er knyttet til oppdragelsen (L4).

Kontaktpersonene la også vekt på ulike syn på oppdragelse, der tre av dem viste til fysisk vold og mangel på forståelse for at dette ikke er greit. En av dem uttrykte dette i form av denne kommentaren:

Det er tydelig at det er ulike syn på oppdragelse, og flere foreldre klarer ikke helt å skjønne hvorfor noe ikke er greit. Som for eksempel vold. De er gjerne vokst opp med det selv, og kan si ting som at det er en måte for å få barnet til å forstå hva som ikke er greit. Når vi prøver å vise til norske lover, virker det noen ganger som de ikke vil høre etter. Men andre skjønner det også altså, at de kan ikke drive på sånn når de bor i dette landet. Noen foreldre virker også litt redd oss, eller har en frykt for oss, og sier seg sikkert enige med oss av den grunn også (BV6).

En annen kontaktperson viste blant annet til dette der han i tillegg la til viktigheten av utgivelse av informasjon, med følgende kommentar:

Oppdragervold og synet på oppdragelse er en utfordring. De har gjerne andre syn på et funksjonshemmet barn for eksempel, mens i Norge får en hjelp og kan være stolte av det. Det er også i mange land normalisert å slå ungene sine og her må vi informere godt om hva som er greit og ikke i den norske staten (BV3).

Gjennom informantenes beskrivelser kan vi se at det kan dukke opp forskjeller i synet på oppdragelse som gjerne er knyttet til ulike kulturer. Med tilknytning til det psykososiale skolemiljøet, kan dette gjøre at etniske minoritetsbarn skiller ut fra fellesskapet med henhold til deres væremåte som har bakgrunn i deres oppdragelse. Ut fra utsagnene får vi kjennskap til at det kan komme til uttrykk gjennom forståelsen av hva som er rett og galt, og på den måten skapes det også forskjeller ettersom noe man innenfor majoritetskulturen kan se på som selvsagt å ikke gjøre, kan bli sett fra en annerledes synsvinkel hos minoriteter. Derav tolker vi, spesielt med henhold til det siste utsagnet, at det er viktig å utgi god informasjon om hva som er rett og hva som er galt innenfor vår kultur.

## 6.2 Tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø

Under kategorien «tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø» tok vi først utgangspunkt i hvordan informantene forstod begrepet *psykososialt skolemiljø*, for å sikre oss en relativ lik forståelse som vår studie retter seg mot. «Trivsel på skolen» og «Et miljø som er trygt og godt for alle» var særlig fremtredende hos både lærerne og kontaktpersonene fra barnevernet. Flere av dem la også vekt på at det handler om «det sosiale, det praktiske og det emosjonelle hos barnet». Samtidig la særlig kontaktpersonene vekt på «å føle seg forstått».

Med fokus på hvilke forhold som påvirker det psykososiale skolemiljøet mest for etniske minoritetsbarn ble det lagt hovedvekt på temaene *trygghet, forståelse av barnet og de rundt barnet, deltakelse og inkludering*, og *klasseledelse*. Vi tolket disse momentene som viktige under tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø.

### 6.2.1 Trygghet

Viktigheten av trygghet fremkom i flere av intervjuene, der det ble understreket av lærerne og kontaktpersonene. Tre av kontaktpersonene la spesielt vekt på å oppnå trygghet og ikke frykt, der en av dem påpekte det som sentralt å være ivaretagende og støttende for at denne tryggheten skal fremkomme. En annen kontaktperson viste også til ivaretagelse, der det ble lagt til at: «Barna føler trygghet hvis man legger til rette for gruppeaktiviteter som kan få de til å føle seg godt ivaretatt» (BV3).

Samtidig gav de to andre kontaktpersonene uttrykk for at man bør vise sensitivitet overfor den enkelte, der den ene kontaktpersonen videre uttrykte at denne sensitiviteten gir barnet en følelse av at noen er der for dem. Den andre kontaktpersonen skilte seg særlig ut under tema med kommentaren:

For å skape trygghet for disse barna mener jeg de voksne må forsikre barna om at det ikke finnes én kultur som er mer rett enn den andre, slik at de føler seg mer sikre på sin identitet. Barnet må føle at det har en verdi, at det er verdifullt akkurat som det er, og på den måten blir det tryggere på seg selv og de rundt seg (BV5).

Tre av fire lærerne uttrykte at trygghet fremkommer gjennom åpenhet der man som voksen bør snakke med barnet når man ser at det er noe som plager det, samt ta raskt tak i de problemer som oppstår. Med tilknytning til dette tema la en av lærerne spesielt vekt på det å være tilgjengelig for både barn, foreldre og andre samarbeidsinstanser. Alle fire lærerne la vekt på viktigheten av trygghet til å tørre å gjøre feil, der det ble utdypet av en av dem ved kommentaren:

Det skal være trygghet i form av at barnet under læring i klasserommet skal kunne tørre å prøve og feile. For at dette skal skje, må læreren fremstå som en trygg voksen

som ikke vinger på nivå med ungene. Det er viktig å lytte og ta tak i ulike situasjoner som oppstår. Det handler også om å føle seg trygg blant de jevnaldrende, som videre kan innebære det å ha noen å være med både i friminuttet og på fritiden (L1).

Ut fra informantenes utsagn tolker vi at trygghet står sentralt innenfor det psykososiale skolemiljøet til barn, der det også fremkom tidligere i kapittelet hvor viktig en trygg voksen rundt barnet er. Informantenes beskrivelser fikk frem at en trygg voksen er en som er ivaretagende i den form at den legger til rette for gruppeaktiviteter der barnet kan føle seg godt ivaretatt. Det kom også til uttrykk at en trygg voksen er støttende og gjør at barna føler seg sikre på sin identitet, der man skal føle at det har en verdi for at det skal bli tryggere på seg selv og de rundt seg. Sensitivitet og tilgjengelighet ble også sett på som viktig, slik at barnet får følelse av at noen er der for dem og bryr seg. Samtidig viste det seg også at det å fremstå som en voksen som lar barnet prøve og feile, og som lytter og tar tak i ulike situasjoner som oppstår, er med på å trygge barnet både rundt den voksne og de jevnaldrende.

### 6.2.2 Å vise forståelse for barnets kultur

Forståelse ble nevnt gjentatt både hos lærerne og kontaktpersonene, samt arbeidet med både profesjonsutøvernes og barnas forståelse. I denne sammenheng hadde begrepet forståelse flere betydninger, i form av kulturforståelse, å forstå barnet på rett måte, barnets forståelse av de voksne og jevnaldrende rundt seg, samt av ulike situasjoner. Med henhold til barnets forståelse av de voksne, kommenterte en av kontaktpersonene følgende:

Det er viktig å møte denne gruppen barn på en måte slik de oppnår en forståelse at vi er her for dem og vet at ting er vanskelig med tanke på at de har et annet språk og kultur. Og vise at vi ikke ser på dem som et problem. Dette er også kjempeviktig for deres trivsel på skolen (BV2).

Videre la to av kontaktpersonene vekt på å forstå barnet på rett måte, og viktigheten av å derav styrke andre til å møte barna på en god måte. En av dem uttrykte dette gjennom denne beskrivelsen:

For å forstå barnet på rett måte kan det være nødvendig å utvikle sin evne til å mentalisere og sette seg inn i barnets situasjon ved å for eksempel se hva som ligger



bak atferden til barnet og følge dette opp, men samtidig ikke legge for høye krav (BV3).

Kulturforståelse ble også nevnt av en av kontaktpersonene, der det ble beskrevet med følgende kommentar:

Jeg ser på det som nødvendig å vise forståelse for andres kultur ved å være åpen for hva andre kulturer har å tilby. Man bør fremstå som nysgjerrig og vise positivitet overfor det slik at barnet føler seg akseptert (BV6).

To av lærerne nevnte kulturforståelse der de gav uttrykk for hvordan det videre kan bli arbeidet med på skolen. Begge la vekt på viktigheten av å la etniske minoritetsbarn få presentere sin egen kultur og ta det i bruk gjennom fagene. En av lærerne la til at det kan skape mestringfølelse hos barnet, og at det kan belyse det som er annerledes på en god måte også overfor de andre barna. Mens den andre uttrykte det i form av kommentaren:

For å vise og oppnå forståelse for barnas kultur, prøver jeg å løfte frem barna og vise interesse for deres bakgrunn. Dette gjør jeg ved å la dem få presentere litt om deres kultur, om de ønsker, for eksempel gjennom religionsfaget eller ved musikk og sang (L4).

Gjennom informantenes beskrivelser tolker vi det som viktig å vise forståelse for barnets kultur, for at de skal føle en tilhørighet i fellesskapet og samtidig bli trygge på seg selv. Ut fra informantenes utsagn fikk vi kjennskap til at profesjonsutøverne rundt barnet bør vise at de er der for dem og vet at ting er vanskelig med tanke på at de har et annet språk og kultur, der de ikke skal bli sett på som et problem på grunn av det. For å vise forståelse for andres kultur bør man fremtre som en åpen person som er nysgjerrig og positiv, slik at barnet føler seg akseptert. I skolen kan lærerne prøve å løfte frem barnet og deres kultur gjennom å la dem presentere sin bakgrunn. Vi tolker også at det er nødvendig å prøve å sette seg inn i barnets situasjon, spesielt dersom det har en utfordrende atferd, og derav prøve å finne ut hva som ligger bak atferden og følge det opp.

### 6.2.3 Legge til rette for deltakelse og inkludering

Alle informantene gjenga både deltakelse og inkludering, eller poengterte ett av disse tema, under spørsmål knyttet til hvilke forhold som påvirker det psykososiale skolemiljøet mest for etniske minoritetsbarn. To av kontaktpersonene nevnte inkludering i form av å være en rollemodell som er åpen og inkluderende, og tre av kontaktpersonene og alle fire lærerne nevnte dette ved arbeid med inkludering for barnet i et fellesskap. Tre av kontaktpersonene og to av lærerne nevnte også viktigheten av å inkludere foreldre og samarbeidsinstanser, der en av kontaktpersonene beskrev følgende:

Vi må være oppmerksomme på å inkludere foreldre og andre samarbeidsinstanser i vårt arbeid, fordi de er viktige og er med på å påvirke det emosjonelle hos barnet. Denne inkluderingen skjer ved at vi tar kontakt og følger opp, og ved at vi gir den rette informasjonen på en tydelig måte der vi også viser til hva de rundt barnet kan bidra med (BV4).

En av kontaktpersonene fra barnevernet la vekt på inkludering i form av at dette i hovedsak var skolens oppgave der kontaktpersonen understreket inkludering mellom de jevnaldrende. Det ble beskrevet på følgende måte:

Skolen må ha fokus på de sårbare barna, og tilrettelegge ekstra godt for inkludering her. De må ikke bli satt til side fordi de ikke deltar aktivt med språket eller i klassen generelt. Jeg ser på det som nødvendig at alle barn har noen å være med og føler seg komfortabel rundt andre (BV5).

Med tilknytning til det, la to av lærerne også til viktigheten av det å ikke føle seg alene. Som nevnt tidligere var en av lærerne særlig tydelig på at språket må være på plass for at barnet skal delta og føle seg inkludert i skolen og samfunnet. Mens en av de andre lærerne rettet fokus mot deres arbeid med det, der det ble beskrevet på følgende måte:

Jeg som lærer skal sørge for at barna trives på skolen og legge opp til både undervisning og aktiviteter utenom som gjør at barnet blir inkludert. Ingen skal føle seg alene. Når et barn blir for mye alene, kan det komme mange vonde tanker, og det kan være med å ødelegge psyken deres og påvirke deres læringsprosess. Nei off... det er sykt viktig å ha et nettverk og gode venner altså (L2).

De to gjenstående lærerne og tre av kontaktpersonene kommenterte også deltakelse når de først snakket om inkludering, der en av lærerne og en av kontaktpersonene la særlig vekt på at barnet også må ha et ønske om å delta. En av kontaktpersonene nevnte blant annet integrering under dette tema;

For å føle seg inkludert, må en også tørre å delta. Det er bare da det blir en integrering. Vi må gjøre en innsats for å prøve å skjønne deres historikk, hvordan de har hatt det og plassen de kommer fra, og vise at vi genuint ønsker å hjelpe. Men det er også viktig at vi setter krav tilbake om å for eksempel oppnå nødvendige norskkunnskaper slik at de selv føler seg mer inkluderte i samfunnet og i aktiviteter (BV1).

Læreren la ikke vekt på begrepet integrering, men supplerte dette tema med kommentaren:

For å få et barn til å ønske og delta, må vi være oppmerksomme på ulike holdninger og væremåter. Vi kan gjøre dette ved å legge til rette for læring om tilpasning i samfunnet, men ikke på den måten at de mister integritet til sin egen kultur. Det er viktig at vi anerkjenner en annen kultur og et annet tankesett, og lærer de andre elevene også om dette (L4).

Med henhold til inkludering og deltakelse la både kontaktpersonene og lærerne vekt på sosial kompetanse da vi spurte om hvordan man videre kunne arbeide med det. Alle fire lærerne nevnte «arbeid med sosial kompetanse», mens to av kontaktpersonene som kommenterte dette, uttrykte det i form av «utvikling av sosial kompetanse». En av kontaktpersonene la vekt på det å ikke isolere seg, og få mulighet til å møte andre på ulike måter, og kommenterte utvikling av det på følgende måte:

Barn utvikler sosial kompetanse med å lære seg sosiale spilleregler og system i samfunnet, og språket må være utviklet godt for at dette skal skje. De må oppnå tilstrekkelig informasjon og det må bli lagt til rette for aktiviteter til samspill mellom de jevnaldrende (BV3).

Lærerne viste derimot til mer spesifikke måter for arbeid med det i skolen. To av dem nevnte et fag som heter «Mitt valg» som i dag er integrert i flere skoler. Gjennom dette faget får

barna trening i sosial kompetanse en gang i uken. En av lærerne la videre til viktigheten av å alltid la elevene få starte med blanke ark. I samråd med kontaktpersonen, gav læreren også uttrykk for at det er viktig å legge til rette for læring om hvordan man opptrer i sosiale settinger, samt bevisstgjøring av sosiale normer i samfunnet. Med tilknytning til det, gav en av de andre lærerne en passende beskrivelse på hva arbeid med sosial kompetanse er, der det ble beskrevet på følgende måte:

Arbeid med sosial kompetanse handler om å tilegne seg kunnskap og erfaring slik at man blir i stand til å leve et så greit liv som mulig innenfor de rammene som det norske samfunnet gir (L2).

Læreren supplerte det videre ved å vise til at det betyr å forholde seg til struktur og tilegne seg måter for hvordan man skal forholde seg til andre. To av de andre lærerne, som jobbet i samme skole, viste en annen spesifikk metode for hvordan de arbeider med det, der de nevnte noen holdningsmål som de kalte «Smart Oppvekst». Begge forklarte dette som en plakat med et sett av egenskaper som for eksempel omsorg og humanisme, som de videre snakker med elevene om og lager rollespill ut av. Den ene læreren poengterte at denne blir brukt for å vise at det er forskjeller mellom folk, og for å lære barna hvordan de kan forholde seg i situasjoner og til ulike følelser.

Ut fra det informantene beskrev, fikk vi inntrykk av at tilrettelegging for deltakelse og inkludering står svært sentralt under tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø, der alle barn skal ha noen å være med og føle seg komfortabel rundt andre. Vi fikk kjennskap til at dersom et barn føler seg alene, kan det oppstå vonde tanker hos barnet som videre påvirker deres psyke og læringsprosess. Vi tolker det som viktig å få barna til å ønske å delta i det sosiale fellesskapet, der man bør være oppmerksom på ulike holdninger og væremåter og gjøre barna bevisst på sosiale normer i samfunnet. For lærerne er det nødvendig å legge til rette for aktiviteter utenom det faglige, og for læring om tilpasning i samfunnet, der arbeid med den sosiale kompetansen til barna står sentralt. Man kan legge til rette for aktiviteter som innebærer å lære seg sosiale spilleregler og system i samfunnet, der det blant annet kan være rettet mot «Smart Oppvekt» med ulike holdningsmål eller «Mitt valg» i skolen. Samtidig bør man med tilknytning til det sosiale fellesskapet, la barna få starte med blanke ark etter komplikasjoner som har oppstått. Det kom også til uttrykk at det er viktig å inkludere foreldre og andre samarbeidsinstanser fordi de er viktige og påvirker det emosjonelle hos barnet.

Denne inkluderingen skjer dersom profesjonsutøverne tar kontakt og følger opp, og gir rett informasjonen på en tydelig måte.

#### 6.2.4 Læreren som leder og rollemodell

Klasseledelse var et sentralt tema i beskrivelsene til både kontaktpersonene og lærerne. To av kontaktpersonene poengterte hvordan læreren kan fremstå som en god rollemodell og alle fire lærerne beskrev utsagn knyttet til viktigheten av dette. Begge kontaktpersonene la vekt på det å være tydelige og konkrete i undervisningen, og en av dem la også til individuell tilpasning og ikke sette for høye krav ved blant annet denne kommentaren:

Å opptre som en god rollemodell vil gjøre at barna føler seg mer trygge. Jeg mener god klasseledelse er når lærere tilpasser den enkelte elevs behov og deres utgangspunkt, der de gir passende utfordringer og er oppmerksom på at det ikke skal bli for mye for barnet (BV1).

Den andre kontaktpersonen rettet det mer mot struktur og hvordan læring bør skje, ved denne kommentaren:

Klasseledelse er viktig å nevne i forhold til det psykososiale skolemiljøet. Læreren skal være en rollemodell som viser kontroll og oppretter en struktur i klassen. Klare mål og klare regler. Læreren bør ikke kun legge fokus på fakta, men også se på det kulturelle og det å bli kjent med en annen kultur (BV4).

To av lærerne kommenterte viktigheten av å sette mål for elevene. En av dem beskrev at det er viktig å sette mål og være konkret med disse, mens den andre la fokus på at konkrete mål kan få barn til å vite hva de skal strekke seg etter og være med å gi dem motivasjon og læringsglede. Det kom også til uttrykk at læreren burde være proaktiv, der læreren forklarte dette som å ligge frempå og i forkant av ting som skjer. En av de andre lærerne la vekt på å være nysgjerrig og lytte til problemene til barna, samt det å vise interesse for dem. I samråd med en av kontaktpersonene, la også to av lærerne særlig vekt på struktur der en av dem beskrev følgende knyttet til det:

For å opprettholde et godt psykososialt skolemiljø ser jeg på god klasseledelse som nødvendig. Det skal være struktur og forutsigbarhet. Læreren skal vise respekt for

elevene, og elevene skal vise det tilbake. For strukturen bør læreren også legge til rette for plasseringer i klasserommet og hvordan det blir tilrettelagt i friminuttene. Dette bør være tilpasset elevens behov og bakgrunn, der jeg må kjenne eleven for å gjøre det på en best mulig måte (L3).

Videre poengterte også flere av informantene, både kontaktpersonene og lærerne, at relasjonsbygging står sentralt. Flere av dem kommenterte dette da de pratet om viktigheten av trygghet. Men det var også en av lærerne som kommenterte det mer konkret da det ble pratet om klasseledelse, med kommentaren:

Klasseledelse handler også om å skape en relasjon til den enkelte elev, og legge opp til at eleven skal skape relasjoner til de andre elevene. Det går litt innpå det jeg sa om deltakelse og inkludering, men i forhold til klasseledelse tenker jeg mer på relasjonen mellom lærer og elev. Hvordan læreren skaper denne. Det er viktig å se barnet, og bruke kroppsspråk og kroppskontakt. Vise med kroppen gjennom smil og åpenhet at barnet er velkomment. Bruke navnet deres hyppig og gi de en følelse av at du bryr deg om de. Og rett og slett løfte frem det positive med dem. Er det noe de er gode på, må du få det frem (L1).

Gjennom informantenes beskrivelser kan vi se viktigheten av å opptre som en god leder og rollemodell. Utfra deres utsagn tolker vi at for å oppnå dette, bør man fremtre som tydelige og konkrete i undervisningen, legge til rette for individuell tilpasning der man ikke setter for høye krav og gir passende utfordringer, ivareta struktur og forutsigbarhet. Samtidig fikk vi inntrykk av at det er viktig å vise respekt overfor barna og skape en god relasjon til dem. For å oppnå dette kan man vise at man ser barnet, bruke navnet deres hyppig og bruke kroppsspråk og kroppskontakt i form av for eksempel å vise med kroppen gjennom smil og åpenhet at barnet er velkomment. De skal oppnå en følelse av at læreren bryr seg om dem, der læreren bør være oppmerksom på å løfte frem det positive ved dem.

### 6.3 Barnevernet eller skolens rolle?

Ettersom samarbeid med andre instanser kom til uttrykk i den overnevnte kategorien, ved blant annet tilgjengelighet og inkludering av samarbeidsinstanser, var neste kategori rettet mot det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom skolen og barnevernstjenesten. Vi startet med å

spørre informantene om det er et samarbeid mellom instansene i praksis, der ni av ti informanter kommenterte at det var et samarbeid mellom dem, men flere mente at samarbeidet hadde forbedringspotensial. En av lærerne gav derimot tydelig uttrykk for at det ikke var noe man ville kalt et samarbeid i form av følgende kommentar:

Jeg vil helt ærlig si at det ikke er noe jeg ville kalt et samarbeid. Dette er fordi barnevernet er preget av stor utskiftning, unge og utrygge saksbehandlere, og de er ekstremt opptatt av å gjøre en jobb kun innenfor de rammene de har. Skolen får ekstremt lite tilbakemeldinger på det som skjer, der de involverer samarbeidspartnere i svært liten grad (L2).

De andre lærerne uttrykte også noe frustrasjon til samarbeidet med barnevernstjenesten, rettet mot å oppnå lite informasjon i retur for hva de oppdager ved barnet og kjennskap til hva som skjer videre. Men de hadde samtidig også gode erfaringer med det, der en av dem beskrev dette på følgende måte:

Samarbeidet har vært fint når barnevernet har vært på skolen og snakket med eleven der de har spurt om eleven ønsker kontaktlærer til stede. Det gir en trygghet for eleven fordi han eller hun ikke kjenner de fra barnevernet. Under en slik situasjon føler også jeg som kontaktlærer at jeg får en større virkning og forståelse (L3).

Kontaktpersonene fra barnevernet hadde derimot et bedre inntrykk av samarbeidet, og pratet mer positivt om det. Til tross for det, pekte også de at det kunne være negativ omtale rundt elever, uklare ansvarsområder, og frustrasjon rundt unødvendig melding til barnevernet. Videre gav informantene uttrykk for hvordan de ville beskrive et godt tverrprofesjonelt samarbeid og hva de så på som de viktigste kriteriene. Med henhold til det, kom utydelig ansvarsfordeling særlig frem som et utfordrende moment der det derav ble presisert at det burde være en tydeligere ansvarsfordeling, og videre også en felles forståelse og mål, mer kunnskap om samarbeidsinstansene, og større kjennskap til hva taushetsplikten innebærer,

### 6.3.1 Utydelig ansvarsfordeling

Tre av de seks kontaktpersonene vi intervjuet, nevnte uklare ansvarsområder som negativt ved samarbeidet. En av disse kontaktpersonene utdypet det ved å forklare at det noen ganger kan oppstå ansvarsfraskrivelse i form av at det ikke er tydelig nok hvem som skal ha ansvar for

hva. Videre poengterte de andre to at tydelig ansvarsfordeling står svært sentralt for at samarbeidet skal fungere. De viste til at skoler ofte «pusher» og «skyver» ansvaret over på dem, og kommenterte viktigheten av å følge opp det ansvaret man har tatt på seg. En av kontaktpersonene uttrykte dette ved følgende kommentar:

Jeg føler skolen ofte prøver å pushe ansvar over på oss som vi kanskje egentlig tenker er deres ansvar. Det er ikke vårt ansvar å finne ut hva som fungerer best for en elev på skolen, det er ikke snakk om omsorg da. Skolen skal legge til rette for det og det er synd det blir et problem ut av noe de kunne løst selv (BV2).

En annen kontaktpersonen rettet det mer mot ansvarsområder innenfor dialogen i samarbeidet, der hun beskrev det med denne kommentaren:

Vi ser ofte at skoler kan trekke seg litt tilbake når vi kommer inn i bilde. Det virker ikke alltid som de vet hva som er deres ansvar, og de skyver på en måte det vi tror er deres ansvar på oss der vi liksom skal fikse alt. Føler de burde kjenne bedre til hva som er sitt ansvar og følge det ansvaret de har tatt på seg (BV6).

De tre kontaktpersonene nevnte videre utarbeiding av ansvarsgrupper som nødvendig for tydeligere ansvarsfordeling. En av disse kontaktpersonene beskrev at det er med på å skape mer tydelige «roller» under barnevernssaker og innsetting av tiltak. Ingen av lærerne nevnte noe knyttet til ansvarsgrupper, men en av dem uttrykte blant annet forvirring til hvilket ansvar hun har under en eventuell barnevernssak. Det ble beskrevet følgende måte:

Det er ikke alltid jeg vet helt hva som er mitt ansvar under slike saker. Barnevernet gir så lite informasjon, så vi lærere føler ikke alltid vi strekker til. Men hvordan skal vi gjøre det da? Når vi ikke vet om bekymringen er tatt videre engang, og heller ikke kommer i skikkelig dialog med dem (L1).

Ut fra informantenes beskrivelser, fikk vi inntrykk av at utydelig ansvarsfordeling skaper vanskeligheter i det tverrprofesjonelle samarbeidet, ved at det blir «pushet» ansvar over på hverandre og noen trekker seg tilbake der det også oppstår forvirring. Vi tolker deres beskrivelser som at det trengs mer kunnskap om hvem som har ansvar for hva, og at



utarbeiding av ansvarsgrupper kan skape en bedre ansvarsfordeling, ettersom det er med på å skape mer tydelige «roller».

### 6.3.2 Felles forståelse og felles mål

Fire av kontaktpersonene og tre av lærerne nevnte "felles forståelse» og «felles mål» som viktige kriterium for det tverrprofesjonelle samarbeidet. To av kontaktpersonene trakk det frem som oppnåelse av en felles forståelse der alle samarbeidsparter har samme agenda, der en av dem beskrev det på følgende måte: «Alle samarbeidsparter rundt barnet bør ha en felles forståelse og en lik agenda – å hjelpe. For å oppnå dette mener jeg det er nødvendig med en god dialog og være direkte med hverandre» (BV2).

En av de andre kontaktpersonene beskrev i form av å oppnå forståelse for posisjonen til den andre parten i samarbeidet, med følgende kommentar:

Felles forståelse på det vi arbeider med er viktig og det er viktig å prøve å forstå hvilken posisjon andre parter i samarbeidet er i. Det er veldig enkelt å sitte i min rolle å si at sånn bør det være. For at samarbeidet skal være bra bør man høre alle sider for å utvikle en god forståelse og ut fra det kan man kanskje komme til en enighet (BV5).

To av lærerne gav også spesielt uttrykk for oppnåelse av en felles forståelse mellom samarbeidspartene, og presiserte hva de mente er viktig for å oppnå det. En av dem la vekt på viktigheten av åpenhet og deling av informasjon som nødvendig for å oppnå en felles forståelse. Den andre læreren presiserte også deling av informasjon, men i tråd med kontaktpersonen som nevnte «*god dialog*» la hun også til «*god kommunikasjon mellom partene*» (L1) som viktig for å oppnå av en felles forståelse.

To av lærerne og tre av kontaktpersonene nevnte også «felles mål» da de pratet om felles forståelse. En lærer og to kontaktpersoner uttrykte kun at det var viktig med felles mål også om det tverrprofesjonelle skulle fungere. Mens den gjenstående læreren og kontaktpersonen utdypet det tydeligere. Læreren uttrykte det i form av følgende kommentar: «Det er nødvendig med et felles mål under samarbeidet, både for foreldre, barnevernet og skolen. Ikke jobbe imot hverandre. Et felles mål får oss til å jobbe mot det samme» (L3). Kontaktpersonen gav videre uttrykk for det med kommentaren:

Det blir et bedre samarbeid når vi har et felles mål. Et felles mål får oss til å arbeide likt og ville det samme under arbeidet. Vi blir enige, og er mer trygge på den andre parten og at de gjør det arbeidet de skal. For å følge et felles mål må vi snakke sammen og opprettholde dialogen over tid (BV6).

Gjennom informantenes beskrivelser kan vi se at felles forståelse og felles mål står sentralt for at det tverrprofesjonelle samarbeidet skal fungere. Felles forståelse og felles mål i form av at alle profesjonsutøverne bør ha en lik agenda med samarbeidet, arbeide likt og vite hvilken posisjon den andre parten er i. For å oppnå dette, tolker vi at det er viktig at man ikke jobber mot hverandre, har en god dialog, er direkte, hører alle sider av en sak, kommer til enighet, og oppnår en trygghet til hverandre.

### 6.3.3 Kunnskap om samarbeidsinstansene

Under hva som var negativt med det tverrprofesjonelle samarbeidet, ble frustrasjon rundt unødvendig melding til barnevernet nevnt av kontaktpersonene og lite informasjon i retur nevnt av lærerne. Tre av kontaktpersonene nevnte at lærerne burde innhente mer kunnskap om barnevernstjenesten, og at de ut fra det gjerne hadde hatt en større forståelse for deres arbeid. En av dem beskrev dette med følgende kommentar:

Lærerne bør få seg mer kunnskap om barnevernstjenesten, så dette mener jeg står som viktig for forbedring av samarbeidet. Hvis de hadde satt seg mer inn i lover og hvordan vi arbeider rett og slett. Da ville de også forstått hvilket ansvar vi har og kanskje skjønt litt mer om akkurat dette med hvor viktig samtykke er for eksempel (BV2).

To av lærerne gav i noen grad denne kommentaren i retur, der de begge uttrykte at barnevernet bør sette seg mer inn i skolesituasjonen til barnet og vite mer om hvordan ting foregår på skolen. Mens en av de andre lærerne bekreftet derimot at det var for lite kunnskap om den andre instansen til å kunne uttale seg for mye om det, da det var prat om forbedringspotensial ved samarbeidet. Det ble beskrevet med følgende kommentar:

Jeg mener vi får for lite informasjon fra barnevernet, men på samme tid er jeg usikker på hvilke lover som finnes der og hvordan de arbeider. Jeg tror ikke jeg har nok kunnskap til å kunne uttale meg om det (L3).

Gjennom informantenes beskrivelser tolket vi at samtlige mente det bør forekomme mer kunnskap om samarbeidsinstansene innenfor begge institusjonene. Både lærerne og kontaktpersonene gir uttrykk for at den andre parten bør oppnå mer kunnskap om den andre instansen. Dersom det skal forekomme et godt tverrprofesjonelt samarbeid, ser vi derav viktigheten av at profesjonsutøverne setter seg inn i hverandres instans for å oppnå en større forståelse for hverandre og kjennskap til hvilke rettigheter hver av dem har under samarbeidet.

#### 6.3.4 Kjennskap til hva taushetsplikten innebærer

Med henhold til at både skolen og barnevernet skulle hatt mer kunnskap om hverandre som institusjoner, kom også taushetsplikten til uttrykk som et hinder for det tverrprofesjonelle samarbeidet der det vi tolket at det var for lite kjennskap også til hva den innebærer. Men det var spesielt lærerne som gav uttrykk for at den ble sett på som et hinder der alle fire informantene nevnte dette, i form av blant annet for lite informasjon i retur under bekymringsmeldinger. To av lærerne utdypet det nærmere med følgende kommentarer:

Jeg føler meg av og til litt som en synder når jeg har meldt til barnevernet, så det hadde vært greit med litt mer informasjon om for eksempel hvilken informasjon barnevernet gir videre til foreldrene. Jeg skulle gjerne visst om de sa at vi gjør det for å hjelpe for eksempel (L1).

Jeg mener at samarbeidet med barnevernet er en slags trygghet også i forhold til å vite at en bekymring fra meg blir tatt videre og at folk med kompetanse for det tar seg av det. Men denne tryggheten brytes igjen når jeg som lærer blir satt i et slags mørke etterpå hvor jeg ikke får vite noen ting om hva som skjer videre (L3).

En av de andre lærerne uttrykte blant annet at «det kan være vanskelig å vite hvor grensa går for hvor mye jeg kan si til dem» (L1). Med tilknytning til dette nevnte to av kontaktpersonene fra barnevernet at de følte lærerne bryter sin taushetsplikt oftere. Vi tolket at kontaktpersonene fra barnevernet hadde mer kjennskap til lover knyttet til dette i form av følgende kommentar: «Føler lærere har mindre grense for å bryte taushetsplikten, og vi må oftere si ifra om at ikke er ting vi alltid kan snakke om» (BV4). Til dette tema la en av de andre kontaktpersonene videre til kommentaren «Jeg føler ikke lærerne vet om det samtykke

vi trenger for å dele» (BV5). Videre bekreftet en av lærerne på en måte kontaktpersonens utsagn ved kommentaren: «De trekker seg for lett om foreldre ikke er særlig mottagelige, og da virker det bare som de ikke tar skikkelig tak i saken siden vi ikke får informasjon. Vi mister da litt respekten for dem» (L2).

Til tross for at vi tolket at kontaktpersonene mente lærerne bør få mer kjennskap til hva taushetsplikten innebærer, la en av lærerne spesielt vekt på prinsippet om barnets beste under dette temaet gjennom denne kommentaren:

De holder for mye på taushetsplikten i forhold til hva som er til barnets beste. For eksempel er det viktig for meg å vite om slike ting slik at jeg kan være oppmerksom på hvordan jeg skal forholde meg til barnet og foreldrene» (L4).

Man kan se at taushetsplikten blir sett på som et hinder, der det burde være god kjennskap til denne dersom det tverrprofesjonelle samarbeidet skal fungere godt. Vi fikk inntrykk av at det var særlig kontaktpersonene som mente at lærerne burde sette seg mer inn i dette, ettersom det var de som viste frustrasjon knyttet til hvilken informasjon de får, samt med henhold til at det ble påpekt at de ofte kan bryte sin taushetsplikt. Samtidig tolket vi siste utsagnet fra en av lærerne som at det også kan være viktig å tenke på prinsippet om barnets beste og ta vurderinger etter dette, der man ikke alltid skal være bestemt knyttet til en spesifikk, men også ta flere momenter i betraktning.

Gjennom presentasjon av resultat kan man se at *språkbarriere, å tilpasse seg hverandre, negative holdninger til hverandre, og kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse* blir sett på som hovedutfordringene hos etniske minoritetsbarn, der disse kan være med på å svekke det psykososiale skolemiljøet til barnet. Under tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø står *trygghet, å vise forståelse for barnets kultur, deltakelse og inkludering, og læreren som leder og rollemodell* sentralt. Dersom disse momentene er på plass, kan barnet oppnå et godt psykososialt skolemiljø. Under arbeid med det bør profesjonsutøverne blant annet være ivaretagende, støttende, tilgjengelige, vise sensitivitet, lytte, og ta tak i situasjoner som oppstår rundt barnet. De bør også fremstå som åpne personer som er nysgjerrige og positive, løfte frem barnet og deres kultur, gi passende utfordringer og ikke sette for høye krav, legge til rette for sosiale aktiviteter og aktiviteter som fremmer den sosiale kompetansen, gjøre barna bevisst på sosiale normer i samfunnet, la barna få starte med blanke ark, vise respekt

overfor barna, bruke kroppsspråk og kroppskontakt på en positiv måte, samt inkludere foreldre og samarbeidsinstanser. Ettersom inkludering av samarbeidsinstanser står sentralt gjennom informantenes beskrivelser, blir det sett på som et viktig moment i under arbeid med psykososiale skolemiljøet. For at samarbeidet skal foregå på en best mulig måte, bør profesjonsutøverne sørge for en tydelig ansvarsfordeling gjennom for eksempel ansvarsgrupper. De bør også ha lik felles forståelse og felles mål, kunnskap om den andre instansen, og opprette kjennskap til hva taushetsplikten innebærer slik at denne ikke blir sett på som et hinder for samarbeidet.

## 7.0 Diskusjon

Hensikten med studien er å bidra med mer kunnskap om etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak i skolen og hvordan de kan få et godt psykososialt skolemiljø, der problemsstillingen retter seg mot hvordan skolen og barnevernstjenesten kan fremme det psykososiale skolemiljøet gjennom sitt arbeid. For å belyse problemsstillingen nærmere la vi frem tre underspørsmål, der det første var «Hva mener kontaktpersoner i barnevernstjenesten og lærere i skolen er de største utfordringene knyttet til etniske minoritetsbarn?». Studiens første hovedtema omhandlet *Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn*, der vi under analysen av intervjuene fant ut at de største utfordringene rettet seg mot *Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse, Å tilpasse seg hverandre, Språkbarriere* og *Negative holdninger til hverandre*. Det andre underspørsmålet var «Hvilket arbeid foreligger for det psykososiale skolemiljøet og hva blir det lagt mest fokus på?». Under hovedtemaet *Tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø*, stod *Trygghet, Å vise forståelse for barnets kultur, Legge til rette for deltakelse og inkludering, og Læreren som leder og rollemodell* som sentrale undertema. Siste underspørsmål var «Hvordan fremstiller lærere og kontaktpersoner det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom instansene?». Med tilknytning til det, viste analysen av intervjuene til hovedtemaet *Barnevernet eller skolens rolle?* der *Utydelig ansvarsfordeling, Felles forståelse og felles mål, Kunnskap om samarbeidsinstansene, samt Kjennskap til hva taushetsplikten innebærer* kom frem som fremtredende undertema. Disse resultatene vil under denne delen bli diskutert og drøftet opp mot relevant teori i lys av lovgrunnlag og rammeverk, teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

### 7.1 Utfordringer med etniske minoritetsbarn

Gjennom analysen av intervjuene, fant vi som nevnt ut at *Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse, Å tilpasse seg hverandre, Språkbarriere* og *Negative holdninger til hverandre* ble sett på som utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn. I samsvar med våre resultat, viste blant annet Oppedal mfl. (2008) at kulturelle forskjeller kan skape avstand mellom barn der manglende kommunikasjon og samhandling innenfor majoritetskulturen kan gjøre det vanskeligere for etniske minoritetsbarn å opprette vennerelasjoner (Oppedal mfl., 2008, s. 18). Gjennom denne studien blir det dermed lagt vekt på både undertemaet *Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse* og *Språkbarriere*. Undertemaet *Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse* kan videre kobles til Hollekim mfl. (2016) og Ali (2015) sine studier. På en side kan det trekkes mot Hollekim mfl. (2016) sin studie ettersom denne viser til at barn fra

innvandrerefamilier er mer utsatt for en voldelig oppdragelse enn majoritetsbarna, samt at innvandrereforeldre ikke er vandt at barn blir oppdratt til å bli like uavhengige slik som i Norge (Hollekim mfl., 2016, s. 54-57). På en annen side viste også Ali (2015) sin studie til vårt undertema *Kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse*, der han la vekt på viktigheten av å skape dialog med foreldre om blant annet hvilke verdier som er viktige i barneoppdragelsen i Norge, hvilke verdier som kan overføres fra hjemlandets kultur, og informasjon om tradisjoner og grensesetting uten bruk av fysisk avstraffelse (Ali, 2015, s. 148-150). I tillegg la Oppedal mfl. (2008) frem at foreldre rapporterte mer atferdsproblemer hos barn med etnisk minoritetsbakgrunn, der det kunne ha bakgrunn i at etnisk norske foreldre tolererer mer ulydighet fra barna sine enn etniske minoritetsforeldre gjør (Oppedal mfl., 2008, s. 19-20). Crinjen mfl. (1997, referert i Oppedal mfl., 2008, s. 19) påpekte videre at det kan være utfordrende å sammenligne atferdsproblemer på tvers av kulturer fordi normene for hva som er rett og galt kan variere, og det kan være betydelig ulike toleransegrenser for hva som er utagerende atferd og ikke (Crinjen mfl., 1997, referert i Oppedal mfl., 2008, s. 19).

Gjennom analysen fant vi innenfor dette undertemaet ut at det stod sentralt å utgi god informasjon om hva som er rett og hva som er galt innenfor vår kultur. Utgivelse av informasjon til etniske minoriteter var også noe som henholdsvis ble vektlagt både i Hollekim mfl. (2016) og Ali (2015) sine studier (Hollekim mfl., 2016; Ali, 2015). På en side kan de nevnte studiene vise til at minoritetsfamilier kontra majoritetsfamilier har en ulik forståelse for hva som er rett og galt og om ulike normer i samfunnet. Men på en annen side er det også forventet at de har det med tanke på at de er fra en annen kultur, og med tilknytning til det kan man stå overfor spørsmålet om hva som er en god informasjonsutgivelse og sette seg kritisk til informantenes beskrivelser (Hollekim mfl., 2016; Ali, 2015; Oppedal mfl., 2008). Som nevnt la Ali (2015) også vekt på hvilke verdier som kan overføres fra hjemlandets kultur. Gjennom analysen av intervjuene kom det frem at det er nødvendig å kunne vise forståelse og lytte, gi støtte, og være positiv. Ved å først og fremst ta makronivået fra Bronfenbrenners modell i betraktning, der blant annet lovverk, verdier og normer i samfunnet står, kan man oppnå et bilde av hvilken informasjon som er mest gunstig for etniske minoritetsfamilier å vite om ettersom det er med på å påvirke barnet og dets familie (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). Ifølge Holte (2013) står identitet og selvrespektiv som moderatorer for god psykisk helse og som nøkkelbegrep for kjennetegn på et godt psykososialt skolemiljø, hvor man derav kan være oppmerksom på å ikke frata minoriteter deres kultur (Holte, 2013). Til tross for det, bør etniske minoriteter få informasjon om hva som er rett og galt med utgangspunkt i samfunnets

overordnede lovverk, verdier og normer. Imidlertid kan man fortsatt være bevisst på at de bør få holde på sin identitet og vise at man ikke ønsker å forandre dem som personer.

Med henhold til undertemaene *Negative holdninger til hverandre* og *Å tilpasse seg til hverandre*, kan man på en side se en kobling til Fylkesnes mfl. (2015) sin studie. Denne studien viste til at etniske minoriteter har en frykt for barnevernet, hvor det blant annet fremkom negative erfaringer og en mistillit til instansen (Fylkesnes, 2015, s. s. 81-96). På en annen side viste som nevnt Oppedal mfl. (2008) til at etniske minoritetsbarns manglende kommunikasjon og samhandling innenfor majoritetskulturen med henhold til norsk kulturkompetanse, kan gjøre det vanskeligere for etniske minoritetsbarn å opprette vennerelasjoner (Oppedal mfl., 2008, s. 18). Med tilknytning til undertemaene *Negative holdninger til hverandre* og *Å tilpasse seg til hverandre*, fikk vi gjennom analysen av intervjuene inntrykk av at det er viktig å opptre som en åpen person som er nysgjerrig i møte med dem. Ifølge Olsen og Buli-Holmberg (2019) står sosial sammenligning sentralt under selvoppfatningsteori der man vurderer seg selv i relasjon til andre. Dersom et etnisk minoritetsbarn føler seg annerledes, kan det dermed påvirke deres selvoppfatning (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 38-39). Samtidig kan barnet oppleve en mindre tilhørighet til fellesskapet og lite sosial støtte, der både tilhørighet og sosial støtte ifølge Holte (2013) er moderatorer for god psykisk helse (Holte, 2013).

Ifølge Lithman og Andersson (2005, referert i Eide mfl., 2009, s. 14) bør man ha en kompetanse basert på forståelsen av det som foregår i sosiale relasjoner for å overskride kulturelle barrierer forekommet av kulturelle forskjeller (Lithman & Andersson, 2005, referert i Eide mfl., 2009, s. 14). Åpenhet og nysgjerrighet overfor hverandre kan for øvrig være med å sette søkelyset bort fra de kulturelle forskjellene der barnet gjerne opplever en større forståelse og aksept fra omgivelsene. Samtidig kan nysgjerrighet også tydeliggjøre ulikheter der en negativ persepsjon av andres vurdering kan forekomme. Det innebærer en mening om hvordan man selv blir betraktet av andre, der barnet gjerne kan kjenne på at det er annerledes fordi det får et tydeligere bilde av forskjellene. Videre kan det påvirke den ideelle selvoppfatningen som omhandler hvordan man ønsker å være, der barnet ser hvordan andre er mer like enn dem selv og dermed heller ønsker å være som dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 88). Det kan også påvirke deres identitet og selvrespekt i en negativ retning, som omhandler en følelse av å ha en verdi og blir sett på som en moderator for god psykisk helse (Holte, 2013). Likevel kom det gjennom analysen av intervjuene frem at mangel på kunnskap til



kultur ble sett på som en faktor for at negative holdninger tar form. Det kan dermed være positivt med nysgjerrighet fordi man med det ønsker mer kunnskap om deres kultur, og videre kan begge momentene, både åpenhet og nysgjerrighet, være med å gi sosial støtte (Holte, 2013).

Gjennom analysen av intervjuene ble også mangel på kunnskap til språk sett på som en faktor for at negative holdninger tar form, samtidig som *Språkbarriere* kom frem som et undertema der det kunne skape misforståelser og kommunikasjonssvikt. Videre viste analysen at språket kan bli sett på som en forutsetning for samhandling der det ble vektlagt bruk av tolk, faste innføringsklasser med obligatorisk norskkurs og morsmåslærere som viktige momenter i arbeidet. Det kan kobles til §2-8 i opplæringsloven som viser til at alle barn med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til en særskilt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å videre følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §2-8). Undertemaet *Språkbarriere* kan også være i samsvar med Ammundsen og Garmannslund (2015) sin studie som vektla at barn med et annet språk hjemme ikke mestrer det teoretiske arbeidet like godt på skolen. Flere studier viste også til at barn med språkvansker kan ha større risiko for å utvikle sosiale vansker (Botting & Conti-Ramsden, 2000; Cantwell & Baker, 1987, referert i Midthassel mfl., 2011, s. 58).

Innenfor analysen av intervjuene forstod vi det slik at det ikke alltid er tilstrekkelig nok med tolk, og at man derfor bør være oppmerksom på bruken av kroppsspråk. På en side kan dette kobles til læringsstøtte i form av å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og derfra utvikle mer komplekse kunnskaper og ferdigheter, som er et av kriteriene Pianta mfl. (2012, s. 372) poengterte for klasseledelse. På den måten kan det bli sett på som det Olsen og Traavik (2010) beskriver som et indikativt tiltak, ettersom det tar utgangspunkt i et problem som allerede er oppstått som for eksempel språkvansker, og derav gir en form for hjelp som barnet trenger under oppnåelsen av resiliens. Samtidig kan det også være et universelt tiltak rettet mot alle barna på skolen, uavhengig av risikofaktorer som for eksempel språkvansker (Olsen & Traavik, 2010, s. 110-111). Gjennom bruk av kroppsspråk med et barn som ikke mestrer språket like godt som sine jevnaldrende, kan læreren fremdeles opprette en kontakt og relasjon, og på den måten videre klare å utvikle dets kunnskaper og ferdigheter. Men på en annen side kan man misforstå kroppsspråk, der man ved et verbalt språk har en ekstra ressurs for å bli forstått. Dersom barn blir misforstått ofte, kan det gå utover deres mestringsevne, der mestring ifølge Holte (2013) kan bli trukket frem som en av moderatorene til god psykisk

helse og et nøkkelbegrep for hva som kjennetegner et godt psykososialt skolemiljø (Holte, 2013).

## 7.2 Arbeid for et godt psykososialt skolemiljø

Under hovedtemaet *Tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø* stod *Trygghet, Å vise forståelse for barnets kultur, Legge til rette for deltakelse og inkludering, og Læreren som leder og rollemodell* som fremtredende undertema. Gjennom analysen av intervjuene var tilrettelegging innenfor undertemaet *Å vise forståelse for barnets kultur* rettet mot å fremtre som en åpen person som er nysgjerrig og positiv, løfte frem barnet og deres kultur gjennom å la dem presentere, prøve å sette seg inn i barnets situasjon, og vise at man er der for dem. Mens innenfor undertemaet *Legge til rette for deltakelse og inkludering* stod arbeidsmåter knyttet til tilrettelegging av sosiale aktiviteter og for læring om tilpasning i samfunnet gjennom sosiale spilleregler og system, samt å la barna få starte med blanke ark etter komplikasjoner har oppstått, sentralt.

Med tilknytning til undertemaet *Legge til rette for deltakelse og inkludering* ved arbeidsmåten å tilrettelegge for læring om tilpasning i samfunnet, viste som nevnt både Hollekim mfl. (2016) og Ali (2015) sine studier til viktigheten av utgivelse av informasjon om hvordan det er i Norge kontra andre kulturer (Hollekim mfl., 2016; Ali, 2015). Samtidig kom også *Å tilpasse seg hverandre* frem som et undertema gjennom analysen av intervjuene, med tilknytning til hovedtemaet *Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn*. I NOU-rapporten (2015:2) ble det påpekt at barn og unge trenger sosial og emosjonell kompetanse for å fungere i et sosialt fellesskap, og det blir sett på som et virkemiddel for et trygt psykososialt skolemiljø. Selvhevdelse ved å kunne stå for noe selv og ansvarlighet ved å utføre oppgaver stod blant annet sentralt med tilknytning til dette (NOU, 2015:2, s. 126-127). Det kan kobles til det vi som nevnt fant ut gjennom analysen, med henhold undertemaet *Å vise forståelse for barnets kultur*, ved å løfte frem barnet og deres kultur gjennom å la dem presentere. Samtidig påpeker Holte (2013) at mestring er en moderator for god psykisk helse, der det handler om å føle at man duger til noe og opplevelsen av å få til ting (Holte, 2013). NOU-rapporten (2015:2) viste videre til at å tolke sosiale signaler, delta aktivt i sosiale sammenhenger, lære seg å vise respekt for andre, evne til å vise empati for andres følelser og synspunkt, og tilpasse seg fellesskapet, var viktige virkemidler under oppnåelsen av et trygt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2, s. 126-127). Alle disse momentene kan kobles til vår analyse under

undertemaet *Legge til rette for deltakelse og inkludering* ved tilrettelegging av sosiale aktiviteter og for læring om tilpasning i samfunnet, ettersom det dreier seg om utvikling av den sosiale kompetansen til barnet.

Videre la Wiborg mfl. (2011) og Ammundsen og Garmannslund (2015) frem to studier som viste at etniske minoritetsbarn gjør det dårligere på skolen enn majoritetsbarna, mens Johnsen mfl. (2017) sin studie viste derimot til forhold som gjør at noen klarer seg bedre enn andre (Wiborg mfl., 2011; Ammundsen & Garmannslund, 2015; Johnsen mfl., 2017). Den gav uttrykk for at et støttende nettverk blant annet ble sett på som en beskyttende faktor (Johnsen mfl., 2017). Det kan være i samsvar med studiens resultat med henhold til tilrettelegging av sosiale aktiviteter, som kom til uttrykk gjennom undertemaet *Legge til rette for deltakelse og inkludering*. Imidlertid ble også sosialt nettverk og tilhørighet av Holte (2013) poengtert som viktige moderatorer for god psykisk helse (Holte, 2013). Undertemaet *Legge til rette for deltakelse og inkludering*, kan også ses i lys av Olsen og Buli-Holmberg (2019) sin modell innenfor selvoppfatningsteori, som vektla personlig betydning. Personlig betydning tar utgangspunkt i hva som er verdifullt og har betydning for miljøet til barnet der det i skolesammenheng er venner og medelever samt deres verdier, holdninger, normer og forventninger (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 37-38). I NOU-rapporten (2015:2) stod vennerelasjoner sentralt der vennskap har betydning for sosial tilpasning og utvikling, hvor barn inntar den sosiale verden og oppnår følelsen av å høre sammen med noen (NOU 2015:2, s. 123-125).

Man kan for øvrig se at det dermed kan samsvare med det våre resultat viser, ettersom nettopp deltakelse og inkludering blir sett på som en forutsetning for oppnåelse av vennerelasjoner. Gjennom analysen av intervjuene kom det frem at for å oppnå vennerelasjoner, må deltakelse og inkludering være til stede og barnet må føle seg akseptert, der barnet gjerne lettere blir akseptert dersom de jevnaldrende vet mer om barnets kultur og bakgrunn. På den måten kan utfordringen *Negative holdninger til hverandre*, antagelig også bli mindre synlig. Ifølge Daniel mfl. (2010, s. 39) er dessuten venner innenfor mikronivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, hvor de har stor påvirkning på barnet ettersom det er i direkte kontakt med dem (Daniel mfl., 2010, s. 39). Samtidig la Olsen og Traavik (2010) frem en beskyttelsesmodell for hvordan man kan forstå resiliens, der denne viste at en god vennegjeng kan gjøre at barnet klarer seg godt til tross for problemer i hjemmet (Olsen & Traavik, 2010, s. 110-111). Ved å ha kjennskap til modellen kan profesjonsutøverne rundt barnet oppnå en

større forståelse for hvordan de bør tre frem under arbeid for et bedre psykososialt skolemiljø. Det kan for eksempel, ifølge vår analyse av intervjuene, være rettet mot undertemaene *Å vise forståelse for barnets kultur* og *Legge til rette for deltakelse og inkludering*. På den måten tar de også i bruk selektive tiltak som ifølge Olsen og Traavik (2010) har som hovedmål å styrke beskyttelsesfaktorer (Olsen & Traavik, 2010, s. 110-111).

Undertemaet *Å vise forståelse for barnets kultur*, kan videre trekkes mot sosial sammenligning og andres vurdering som Olsen og Buli-Holmberg (2019) viser til som viktige faktorer innenfor selvpoppfatningsteori. Ifølge dem omhandler sosial sammenligning hvordan barnet vurderer seg selv i relasjon til andre og gjerne ønsker å være som andre. Mens andres vurdering retter seg mot hvordan deres handlinger og reaksjoner skaper betydning for barnet (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 38-40). Ved å ikke vise forståelse for barnets kultur, kan gjerne barnet i større grad føle seg annerledes enn sine jevnaldrende. Videre kan det knyttes til det Borge (2010) beskriver som individuell risiko der barnet får en status som for eksempel et «barnevernsbarn» eller en «utlending» hvor det fremtrer som annerledes enn de jevnaldrende (Borge, 2010, s. 54). Dersom barnet og deres kultur blir løftet frem på en positiv måte, slik som det forekom under analysen av intervjuene, vil det gjerne ikke være like store kulturelle forskjeller der barnet føler seg annerledes enn sine jevnaldrende. Samtidig kan de jevnaldrende også akseptere en annen kultur på en bedre måte, dersom det blir presentert og stimulert tydeligere. I tillegg kan det å legge til rette for sosiale aktiviteter, som ble nevnt under undertemaet *Legge til rette for deltakelse og inkludering*, gjøre at de blir en større del av fellesskapet.

Innenfor undertemaet *Trygghet* fikk vi gjennom analysen inntrykk av at trygghet forekommer dersom profesjonsutøverne er ivaretagende, støttende, sensitive, og tilgjengelige. Samtidig som det er viktig å gjøre barna sikre på sin identitet der de skal føle at de har en verdi, gi dem en følelse av at man er der for dem, la dem prøve og feile, samt ta tak i situasjoner som oppstår. Gjennom undertemaet *Læreren som leder og rollemodell* kom det derimot frem at en god leder og rollemodell bør være konkret og tydelig, proaktiv, legge til rette for individuell tilpasning der man ikke setter for høye krav samt gir passende utfordringer, vise respekt overfor barna, være åpen og bruke kroppsspråk og kroppskontakt. Videre gjennom NOU-rapporten (2015:2) kom det til uttrykk at god ledelse handler om å være i forkant av situasjoner der læreren skal forebygge at små problemer blir til store konflikter, som igjen kan kobles til våre resultat med henhold til at læreren bør være proaktiv og tilgjengelig. Det ble

for øvrig gjennom samme rapport lagt vekt på viktigheten av å vise seg som en god leder som barna verdsetter og anerkjenner, der det kan være i tråd med våre resultat med hensyn til å vise respekt overfor barna og være ivaretagende og støttende (NOU 2015:2, s. 120). Samtidig kan gjerne en kombinasjon av alle hovedmomentene informantene nevner knyttet til trygghet og læreren som leder og rollemodell, gjøre at barna verdsetter og anerkjenner læreren.

Som nevnt fant vi gjennom analysen ut at å være proaktiv og ta tak i situasjoner raskt kan ses som viktige momenter for å være en god leder og rollemodell. Disse momentene kan være i samsvar med kravene i §9A-2 i opplæringsloven som omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Gjennom §9A-3 kommer det til uttrykk at skolen skal arbeide kontinuerlig for dette, der de også, med henhold til §9A-4, har en aktivitetsplikt for å sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt miljø. Det vil si at de er nødt til å gripe inn dersom skolemiljøet ikke er trygt og godt, som man på en side derfor kan knytte til det å ta tak i situasjoner. På en annen side kan denne aktivitetsplikten også knyttes til det vi fant ut i analysen med henhold til å være proaktiv der læreren gjerne er i forkant av situasjoner, som kan rette seg mot å legge til rette for at skolemiljøet skal være trygt og godt. Videre kan det kobles til det overnevnte undertemaet legge til rette for deltakelse og inkludering gjennom for eksempel å tilrettelegge for sosiale aktiviteter, der læreren bidrar til å skape deltakelse og inkludering (Opplæringslova, 1998, §9-A). På den måten blir det også tatt utgangspunkt i de universelle tiltakene for hvordan man oppnår resiliens i skolen, der disse er rettet mot alle barna på skolen, uavhengig av risikofaktorer, der hovedmålet er å forebygge antisosial atferd hvor de skal utvikle og styrke faktorer som beskytter mot en negativ utvikling. I denne sammenheng kan for eksempel å legge til rette for sosiale aktiviteter være en faktor som beskytter mot en negativ utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 110).

Gjennom kontaktpersoners arbeid med dette, står det ifølge Bufdir (2019) sentralt under deres oppfølging av barn med hjelpetiltak, å vektlegge barnets psykososiale utfordringer på skolen når de vurderer, planlegger og gjennomfører tiltak (Bufdir, 2019). Med aktivitetsplikten tatt i betraktning, får gjerne læreren større kunnskap om situasjonen til barnet der det videre kan overføres informasjon om dette til barnevernstjenesten, og på den måten kan de sammen arbeide for å fremme det psykososiale skolemiljøet til barnet (Opplæringslova, 1998, §9-A). Innenfor Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil lærere og kontaktpersoner være plassert innenfor mikronivået, ettersom de er i direkte kontakt med barnet og har dermed stor

påvirkning på det. Gjennom rammeverk som viser at kontaktpersoner skal vektlegge barnets psykososiale utfordringer på skolen, og lovføringer som aktivitetsplikten der lærere aktivt skal gripe inn dersom det psykososiale skolemiljøet ikke er trygt og godt, kan man se at profesjonsutøverne blir påvirket av makronivået som omfatter den bredere politiske og kulturelle konteksten (Daniel mfl., 2010, s. 39).

Videre står undertemaet *Trygghet* sentralt innenfor det Holte (2013) beskriver som moderatorer for god psykisk helse og nøkkelbegrep for kjennetegn på et godt psykososialt skolemiljø. Trygghet handler om at barnet skal kunne tenke, føle og utfolde seg uten å være redd samt oppleve tillit til sine omgivelser (Holte, 2013). For det første kan man knytte det til analysen av intervjuene ved det som forekommer i undertemaet *Trygghet*, der det blir vektlagt å la barna få prøve og feile. Samtidig kan man se en kobling til undertemaet *Læreren som leder og rollemodell*, der det blir gjort uttrykk for at lærerne skal være konkrete og tydelige, proaktive, legge til rette for individuell tilpasning, vise respekt overfor barna, være åpne og bruke kroppsspråk og kroppskontakt. Gjennom disse momentene kan de opparbeide seg tillit fra barna, som igjen kan føre til en større trygghet. Ifølge Holte (2013) blir også støtte sett på som en moderator for god psykisk helse, hvor det omhandler at barnet kjenner at noen bryr seg (Holte, 2013). Her kan man se en direkte kobling til analysen av intervjuene der det under temaet *Trygghet* blir vist til viktigheten av å være støttende. Samtidig som det også retter seg til analysen ved beskrivelsen av å gi barna en følelse av at man er der for dem, der de kan kjenne at noen bryr seg om dem.

Med utgangspunkt i Olsen og Traavik (2010) sin kompensasjonsmodell kan man se at en trygg voksen kan kompensere for mangler hos barnet. Både lærere og kontaktpersoner fra barnevernet kan bli sett på som kompenserende faktorer, der disse kan være en trygghet (Olsen & Traavik, 2010, s. 33). Dersom man ser på hvordan profesjonsutøverne kan arbeide for å skape trygghet, kan det være med å gi en forståelse for hvordan barnet kan oppnå en resilient utvikling. Ifølge vår analyse av intervjuene står det som nevnt sentralt under temaet trygghet å være ivaretagende, støttende, sensitive, og tilgjengelige som viktige momenter for oppnåelse av trygghet. De kan dermed bli sett på som deler av kompensatoriske prosesser som man kan sette inn etter man først har tatt tak i risikosituasjonen. Man kan derimot gjennom beskyttelsesmodellen til Olsen og Traavik (2010) også se på lærere og kontaktpersoner som beskyttelsesfaktorer, ved at man da tar utgangspunkt i det som allerede er i barnets liv. Med henhold til kompensasjonsmodellen kan man for eksempel sette inn en voksen, som i hovedsak

arbeider etter momentene for oppnåelse av trygghet, slik at barnet kan oppnå resiliens. Mens med utgangspunkt i beskyttelsesmodellen kan derimot se på hvilke beskyttelsesfaktorer som allerede er i barnets liv og forbedre disse ved å arbeide etter momentene for oppnåelse for trygghet (Olsen & Traavik, 2010, s. 33).

### 7.3 Samarbeidet mellom skolen og barnevernstjenesten

Med utgangspunkt i underspørsmålet «Hvordan fremstiller lærere og kontaktpersoner det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom instansene?», fant vi gjennom analysen av intervjuene ut at det var et samarbeid mellom barnevernstjenesten og skolen i praksis, men at dette samarbeidet hadde forbedringspotensial. Det kom frem frustrasjon blant lærerne rundt for lite informasjon i retur for hva barnevernet oppdager ved barnet som videre påvirket deres kjennskap til hva som skjer videre. Dette er i samsvar med det mange studier finner, der man særlig kan trekke frem Thrana og Kojans (2017) studie som viste at de ansatte i skolen mente barnevernet ikke involverte seg nok og at de ikke fikk tilbakemeldinger på sine bekymringsmeldinger (Thrana & Kojan, 2017, s. 25-26). Kontaktpersonene påpekte også utfordrende momenter, som lærernes negative omtale rundt elever, uklare ansvarsområder, og frustrasjon rundt unødvendig melding til barnevernet. Men de var i større grad mer positive til samarbeidet enn det lærerne var, noe som også kan knyttes til Thrana og Kojans (2017) studie ettersom det under den kom frem at ansatte i barnevernet opplevde samarbeidet mer positivt enn de ansatte i skolen (Thrana & Kojan, 2017, s. 25-26). Med tilknytning til hovedtemaet *Barnevernet eller skolens rolle? kom Utydelig ansvarsfordeling, Uelles forståelse og mål, Kunnskap om samarbeidsinstansene, og Kjennskap til hva taushetsplikten innebærer* frem som de mest fremtredende undertema.

Undertemaet *Utydelig ansvarsfordeling* kom frem som en utfordring ved samarbeidet, der vi gjennom analysen videre fikk inntrykk av at det ble sett på som nødvendig med en tydeligere ansvarsfordeling. Det kom for øvrig frem at det kan skje i form av ansvarsgrupper ettersom de involverte parter derav vil oppnå mer tydelige «roller». Man kan henholdsvis se at dette kan være i samsvar med Ødegaard og Willumsen (2011) sin studie som fikk frem at klare roller kan fremme et samarbeid, mens uklare roller kan hemme et samarbeid (Ødegaard & Willumsen, 2011, s. 192-195). Videre gjennom modellen til Willumsen og Hallberg (2003) kan man se at prioritering, forpliktelse og rom for handling ble sett på som viktige momenter innenfor fagpersonenes bidrag (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 389). Ved ansvarsgrupper og

klare ansvarsområder kan gjerne profesjonsutøverne se på det som lettere å prioritere det de skal gjøre ettersom de dermed vet tydeligere hva som er deres oppgave. Samtidig dersom de har en klar oppgave kan de også oppnå en større forpliktelse til det, fordi de gjerne føler et større ansvar lagt på seg selv. Hesjedal, Hetland og Iversen (2015) la blant annet vekt på personlige forpliktelser under deres studie om hvilke faktorer som kan fremme samarbeidsprosesser mellom skolen og barnevernet (s. 437).

Ved klarere ansvarsområder kan profesjonsutøverne også ha mer rom for handling, fordi de konsentrerer seg om sin oppgave og blir dermed gjerne ikke like forvirret og frustrert slik de kunne blitt dersom de hadde hatt flere oppgaver på en gang hvor de ikke var klar over sin «rolle». Med utgangspunkt i modellen til Willumsen og Hallberg (2003) kan man derav også se at det kan gi en større fleksibilitet under samarbeidet (Willumsen & Hallberg, 2003). Alt i alt kan det videre skape en lavere terskel til å kontakte den andre samarbeidsparten, ved at profesjonsutøverne kan oppnå mer kontroll på situasjonen og kunnskap om hvem som gjør hva der de gjerne i større grad vet at de kontakter rett person om den bestemte oppgave (Bufdir, 2019).

Et sentralt undertema var som nevnt *Felles forståelse og felles mål*. Først og fremst kan man se at et felles mål kan kobles direkte til en av faktorene for samarbeidsavtaler (Bufdir, 2019). For det andre kan man også gjenkjenne det fra Ødegaard og Willumsen (2011) sin studie, der det blir påpekt som en fremmede faktor under samarbeidsprosesser mens uklare mål ble sett på som hemmende (Willumsen & Ødegaard, 2011, s. 192-195). Gjennom Willumsen og Hallbergs (2003) modell blir det knyttet til problemoppfatning, fordi det handler om å ha samme oppfatning av samarbeidet (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 394-396). Videre kom det også til uttrykk som et tema under Hesjedal, Hetland og Iversen (2015) sin studie, ved å stå *sammen mot fremtidige mål*. Man kan koble den sistnevnte studien til dette ved at dersom man skal kunne stå sammen om fremtidige mål, bør man ha en felles forståelse slik at det på den måten kan bli et felles mål (Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015, s. s. 437).

Under analysen av intervjuene kom det frem at profesjonsutøverne kan oppnå en *felles forståelse* ved åpenhet og deling av informasjon, samt god dialog og god kommunikasjon. Det var også viktig å oppnå en trygghet til hverandre. På den måten kan man rette det mot undertemaet *Trygghet* som fremkom i forrige delkapittel, der profesjonsutøverne bør være ivaretagende, støttende, sensitive, og tilgjengelige. På en side var dette i hovedsak rettet mot å



skape trygghet for barnet, men på en annen side kan det også bli brukt som momenter i arbeidet for å skape trygghet generelt slik at det dermed for eksempel kan bli brukt under samhandling mellom skolen og barnevernstjenesten. Å være tilgjengelig kan blant annet knyttes til å være fleksibel, som ble nevnt overfor i Willumsen og Hallberg (2003) sin modell (Willumsen & Hallberg, 2003, s. 394-396).

Videre kan undertemaet *Felles mål og felles forståelse* kobles til undertemaet *Kunnskap om samarbeidsinstansene*. Gjennom analysen kom det frem at profesjonsutøverne bør sette seg mer inn i den andre instansen for å oppnå en større forståelse for hverandre og kjennskap til hvilke rettigheter hver av dem har under samarbeidet. Deling av informasjon kom som nevnt også frem undertemaet *Felles forståelse og felles mål*. Ved å dele informasjon om hverandre, blir det en dialog mellom dem der de videre kan få mer kunnskap om den andre instansen, og samtidig også gjerne skape en bedre relasjon. En god dialog stod blant annet også sentralt som en fremmede faktor for samarbeid under Ødegård og Willumsens (2011) studie (Willumsen & Ødegaard, 2011, s. 192-195). Samtidig ble å skape en positiv atmosfære for tverrprofesjonelt samarbeid under Hesjedal, Hetland og Iversen (2015) sin studie poengtert som fremmede for samarbeidsprosesser mellom skolen og barnevernstjenesten (Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015, s. 437). For øvrig kan det knyttes til Willumsen og Hallberg (2003) sin modell med henhold til å utvikle tillit og bygge nettverk. Det kan på en side kobles til disse kategoriene i modellen med utgangspunkt i det overnevnte undertemaet *Trygghet*, der det ble gjort uttrykk for at åpenhet og bruk av kroppsspråk kan gjøre at man opparbeider seg tillit, og dette er videre noe som skjer gjennom dialog og samhandling. På en annen side var det rettet mot å opparbeide tillit fra barn, men det kan fremdeles kobles til samhandlingen mellom profesjonsutøverne ettersom viktigheten av åpenhet også kom frem under analysen av intervjuene med henhold til arbeid for å oppnå en felles forståelse. Videre kan profesjonsutøverne gjennom dialog bygge nettverk, som vi tidligere knyttet til samarbeidsavtaler der det ble sett på som en sentral faktor i oppnåelsen av en god relasjon (Willumsen & Hallberg, 2003; Bufdir, 2019).

Som nevnt kom det frem under analysen av intervjuene at det var for lite informasjon i retur fra barnevernstjenesten. Det kom derimot også til uttrykk at lærere bør innhente mer kunnskap om barnevernstjenesten, ettersom de dermed ville hatt en større forståelse for barnevernstjenestens ansvar og hvilke lover de arbeider etter. Videre kan det knyttes til undertemaet *Kunnskap om den andre samarbeidsinstansen*. Taushetsplikten ble gjennom

analysen sett på som et hinder for samarbeidet, der lærerne mente de ikke får nok informasjon i retur, spesielt når det gjelder bekymringsmeldinger. Mens kontaktpersonene gav uttrykk for at lærere melder unødvendig til barnevernet og har en mindre grense for å bryte sin taushetsplikt. På mange måter kan man se at man kan finne svar på disse utfordringene gjennom lovgrunnlag og rammeverk.

Med tilknytning til undertemaet *Kjennskap til hva taushetsplikten innebærer*, kan man ta utgangspunkt i flere momenter. For det første har både skolen og barnevernet taushetsplikt etter Forvaltningslovens §13, som begge instansene skal følge (Forvaltningsloven, 1967, §13). Videre har skolen ifølge §15-3 i opplæringsloven en opplysningsplikt til barnevernet, som videre er knyttet til §6-4 i barnevernloven der den fastslår at alle som utfører en tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan skal, uten hinder av taushetsplikt, melde fra til barnevernstjenesten ved mistanke om blant annet mishandling, sterk omsorgssvikt, alvorlige atferdsvansker, menneskehandel, eller alvorlig sykdom som ikke blir tatt hånd om (Opplæringslova, 1998, §15-3; Barnevernloven, 1992, §6-4). Det blir påpekt at opplysningene bare kan gis dersom det er gitt et samtykke fra eleven og eventuelt fra foreldre eller så langt opplysningene ellers kan gis under hinder av taushetsplikten. Men dersom opplysningsplikten først foreligger, som vil si at barnevernet ber om opplysningene, kan ikke lærerne velge om de skal gi opplysninger og taushetsplikten skal settes til side (Utdanningsdirektoratet, 2012; Det kongelige barne- og familiedepartement, 2005).

Etter §6-7 i barnevernloven skal opplysninger fra barnevernet kun gis til skolen dersom det er nødvendig for å fremme deres oppgaver, og det blir ikke gitt noe uttrykk for at opplysninger kan gis for å fremme skolens oppgaver overfor barnet (Barnevernloven, 1992, §6-7). På en side kan man derav se at det er større krav til at skolen skal bryte sin taushetsplikt overfor barnevernet ettersom det blir påpekt at den skal settes til side dersom barnevernet ber om opplysninger. Mens barnevernet skal derimot helst holde tilbake opplysninger og kun utveksle dem dersom det er nødvendig for å fremme deres oppgaver, som kan indikere at ikke er gjensidig hjelp fra begge samarbeidsparter. Sett ut fra et slikt perspektiv kan det se ut som at det kun er skolen som hjelper barnevernet og ikke omvendt. Men på en annen side har barnevernet i hovedsak større kunnskap om de forhold som gjelder for opplysningsplikt, som for eksempel mishandling og omsorgssvikt, og dermed kan det i større grad være deres oppgave å ta hånd om det og heller videre ut fra det ta kontakt med skolen angående skolerelaterte tiltak (Bufdir, 2019; Barnevernloven, 1992, §6-7).

Man kan med henhold dette, sette spørsmål knyttet til prinsippet om barnets beste ettersom det her blir lagt vekt på «alle handlinger» som berører barnet og som dermed også kan relateres til de vurderinger skolen og barnevernet tar sammen samt de tiltak barnevernet og skolen hver for seg iverksetter for barnet (Forente nasjoner, 1989, artikkel 3-1; Sandberg, 2016). Under dette prinsippet skal barnets beste være i fokus, og det blir under barnevernlovens §4-1 vektlagt at det skal være en stabil og god voksenkontakt samt kontinuitet i omsorgen til barnet. Som nevnt kan en lærer gjerne bli sett på som trygg voksen i barnets liv, som både kan bli sett på som en kompenserende- og beskyttende faktor for resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 33). Dermed kan man på en side tenke seg at lærerne burde få mer av de opplysninger barnevernet sitter inne med knyttet til barnets situasjon. Men på en annen side er bestemmelsene om utgivelse av informasjon forankret i lovgrunnlag og rammeverk, og på den måten kan man se hvordan de ulike sosialiseringarenaene i barnets liv påvirker hverandre gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Barnevernet og skolen er to arenaer innenfor mikrosystemet ettersom de er i direkte kontakt med barnet, og samarbeidet mellom dem er knyttet til mesosystemet. Dette samarbeidet blir igjen påvirket av momenter innenfor makronivået som lovføringer og rammeverk fra forvaltningsorgan (Daniel mfl., 2010; Bronfenbrenner, 1986; Helsedirektoratet, 2015). Samtidig får det også frem forskjellene mellom samarbeid på systemnivå og individnivå, der systemnivå kan være knyttet til tverretattlig samarbeid hvor de overordnede rammeverk og regler for samarbeidet foreligger mens individnivå er rettet mot det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærerne og kontaktpersonene. Innenfor samarbeid på individnivå kan man derav sette spørsmål til de overordnede rammeverk og regler innenfor systemnivået med utgangspunkt i det som skjer i praksis (Helsedirektoratet & Bufdir, 2015, s. 12).

Med tilknytning til hovedtemaet *Barnevernet eller skolens rolle?* kan man for øvrig se at det gjerne kunne ha forekommet en mindre frustrasjon rundt dette tema dersom samarbeidsinstansene hadde hatt større kunnskap om den andre samarbeidsinstansen, og dermed en kjennskap til hvilke lovgrunnlag og rammeverk som gjelder knyttet til hver av dem. Det kan gjerne også være med på å gi dem en større forståelse for hverandre, og påvirke dialogen og samhandlingen mellom dem i en positiv retning.

#### 7.4 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Vi vil videre vise nærmere til hva som kan være viktig å formidle til praksis, og hva som kan forsterkes med videre forskning. Alt i alt kan man henholdsvis sette hovedtemaet *Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn* opp mot hovedtemaet *Tilrettelegging for et godt psykososialt skolemiljø*. Flere av utfordringene innenfor det sistnevnte hovedtemaet kan ses i lys av det førstnevnte hovedtemaet med henhold til hvordan profesjonsutøverne kan arbeide for å løse utfordringene i praksis. Ved å ta utgangspunkt i hovedproblemstillingen, kan det se ut som skolen og barnevernstjenesten bør legge til rette for arbeid som fremmer barnets sosiale- og emosjonelle kompetanse, med grunnlag i undertemaene *Å vise forståelse for barnets kultur* og *Legge til rette for deltakelse og inkludering*. Videre kan det virke som å skape trygghet også står svært sentralt, med tilknytning til det som kommer frem innenfor undertemaene *Trygghet* og *Læreren som leder og rollemodell*. Ettersom undertemaene *Å tilpasse seg hverandre* og *Negative holdninger til hverandre* ble sett på som utfordringer med etniske minoritetsbarn, samtidig som undertemaet *Å vise forståelse for barnets kultur* stod sentralt under tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø, kan det se ut som det bør være aktuelt å styrke den flerkulturelle kompetansen både i skolen og barnevernstjenesten.

Med henhold til at studien retter seg mot barn som mottar hjelpetiltak, vil opparbeiding av et tett samarbeid mellom instansene naturligvis være nødvendig under deres arbeid. Men ettersom det under analysen av intervjuene kom til uttrykk at samarbeidet har forbedringspotensial, kan profesjonsutøverne være oppmerksomme på de momenter som ble lagt frem. Her kan blant annet klarere ansvarsområder, bedre kommunikasjon og innhenting av mer kunnskap bli trukket frem som viktige momenter for bedring av samarbeidet mellom barnevernstjenesten og skolen.

Under hovedtemaet *Utfordringer knyttet til etniske minoritetsbarn* kom det frem i undertemaet *Negative holdninger til hverandre* at etniske minoritetsbarn kan ta med seg negative holdninger inn i klasserommet, der disse kan være rettet mot kjønnsdiskriminering og lederrolle. Vår studie justerte ikke resultatene etter etniske minoritetsbarns kjønn. Det gjorde derimot Dæhlen og Rugkåsa (2018) og Wiborg mfl. (2011) sine studier da de undersøkte skolefravall og skolens betydning for elevenes prestasjonsutvikling (Dæhlen & Rugkåsa, 2018; Wiborg mfl., 2011). Med henhold til det, kan videre forskning på emnet rette seg mot kjønn, ettersom vi gjennom analysen av intervjuene fikk inntrykk av at det kan forekomme flere forskjeller her. Samtidig er denne studien også rettet mot en spesifikk

aldergruppe, 10-13 år. Videre forskning kan ta utgangspunkt i en yngre aldergruppe ettersom Oppedal mfl. (2008) poengterte at det er flere symptomer på atferdsproblemer blant de yngste barna med etnisk minoritetsbakgrunn (Oppedal mfl., 2008, s. 19-20). Imidlertid kan videre forskning også rette seg mot en eldre aldergruppe, spesielt med hensyn til at de nye læreplanene blir implementert inn i 10. trinn fra august 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 7.5 Studiens styrker og begrensninger

Denne studien gir derimot en pekepinn for hva som kan være viktige momenter for skolen og barnevernstjenesten å arbeide etter med henhold til det psykososiale skolemiljøet til etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, og kan forholdsvis bli sett på anvisning for å fremme det. Den er aktuell ved at fokuset er lagt på etniske minoritetsbarn, der kulturkompetanse står sentralt under den nye barnevernsreformen for 2022 (Prop. 169 L (2016-2017), s. 47). Samtidig som den tar utgangspunkt i det psykososiale skolemiljøet, som kan rette seg mot det tverrfaglige temaet *Folkehelse og Livsmestring* i de nye læreplanene for 2020/21 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre er hjelpetiltak i hjemmet overrepresentert for etniske minoritetsbarn (Bufdir, 2021). Med utgangspunkt i det, ser det ut som at dette emnet trenger en tydeligere presisering og fremvisning, slik vi har utført under denne studien. På den måten ser man at en av studiens styrker kan rette seg mot at den er relevant for praksis, teoriutvikling og fremtidig forskning. Ettersom vi var to forskere, kan det også være med på å styrke studien ved at det kan gi en større refleksjon til analysen av intervjuene, samt en bredere innsikt i lovgrunnlag, teoretiske perspektiv og tidligere forskning om emnet.

Studiens begrensninger kan derimot rette seg mot at det forholdsvis ikke ble vektlagt en sammenligning mellom kontaktpersonene og lærerne. Dersom disse hadde blitt tydeligere sammenlignet, ville man gjerne oppnådd et tydeligere bilde av hvem som har ansvar for hva under tilretteleggelsen av et godt psykososialt skolemiljø, spesielt med tilknytning til at klarere ansvarsområder stod sentralt under forbedring av det tverrprofesjonelle samarbeidet. Begrensninger ved studien kan også være spørsmål knyttet til om vårt utvalg av informanter kan representere et større omfang, med henhold til at det var et mindre antall lærere enn kontaktpersoner. Hvis det hadde vært flere lærere, ville de gjerne kunne representert skolen som instans mer omfattende. Men samtidig gir studien et relativt tydelig blikk på hvilke momenter kontaktpersoner og lærere kan arbeide etter innenfor det psykososiale skolemiljøet,

med utgangspunkt i at man gjennom en kvalitativ metode oppnår en større nærhet til forskningsfeltet og får mye kunnskap om få enheter (Dalland, 2017; Thagaard, 2018).

## 8.0 Avslutning

Under denne studien har vi studert hvordan skolen og barnevernstjenesten kan arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak. Vi har gjennom kvalitative intervju med lærere og kontaktpersoner funnet ut at de største utfordringene med denne gruppen barn er rettet mot *kulturelle forskjeller i synet på oppdragelse, å tilpasse seg hverandre, språkbarriere og negative holdninger til hverandre*, som vi videre gjennom teoretiske perspektiv og tidligere forskning har knyttet til etniske minoritetsbarns psykososiale vansker. Utfordringene kan ses i sammenheng med momentene for tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø. Resultat viste hvilket arbeid som foreligger for tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø, der *læreren som leder og rollemodell, å vise forståelse for barnets kultur, legge til rette for deltakelse og inkludering, og trygghet*, var fremtredende tema. Til tross for at læreren i større grad enn kontaktpersonene er involvert i skolemiljøet til barnet, kan de nevnte momentene bli sett på som sentrale innenfor begge instansene med henhold til å skape trygghet for barnet, utvikle barnets sosiale- og emosjonelle kompetanse, og styrke den flerkulturelle kompetansen. Begge instansene er innenfor barnets nærmeste omkrets og de som påvirker barnet i størst grad. Vi ser dermed viktigheten av at både barnevernstjenesten og skolen tar disse momentene i betraktning under sitt arbeid for å fremme det psykososiale skolemiljøet.

Det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom barnevernstjenesten og skolen var i fokus ettersom studien retter seg mot barn som mottar hjelpetiltak. Både lærerne og kontaktpersonene mente samarbeidet hadde forbedringspotensial, og derfor studerte vi videre i hvilken grad samarbeidet mellom dem kan bli bedre. *Utydelig ansvarsfordeling, felles forståelse og felles mål, kunnskap om den andre samarbeidsinstansen, samt kjennskap til hva taushetsplikten innebærer*, kom til uttrykk som fremtredende tema. Det kom videre frem at det kan forbedres ved å opparbeide et tett samarbeid gjennom blant annet bruk av ansvarsgrupper, bedre kommunikasjon mellom samarbeidspartene, og med henhold til å gjøre seg kjent med de lover og rammeverk som gjelder for begge instansene. Dersom samarbeidet ikke fungerer kan det påvirke barnets helhetlige livssituasjon, som også inkluderer barnets psykososiale skolemiljø, og det kan derfor være nødvendig å arbeide med oppnåelsen av et tett samarbeid som fungerer for begge samarbeidsparter.

Med lovgrunnlag og rammeverk, teoretiske perspektiv, og tidligere forskning tatt i betraktning, knyttet opp mot våre resultat, kan man se at å skape trygghet for barnet, utvikle barnets sosiale- og emosjonelle kompetanse, og styrke den flerkulturelle kompetansen kan kobles til å opparbeide et tett samarbeid. Begge instansene skal etter lovgrunnlag og rammeverk være opptatt av barnets velvære og dermed står utvikling av barnets sosiale- og emosjonelle kompetanse sentralt. Både lærere og kontaktpersoner kan bli sett på som trygge voksne rundt barnet der de er innenfor barnets nærmeste omkrets, og på den måten kan å skape trygghet være viktig. For å forstå barnet, og med henhold til ny barnevernsreform som vektlegger samarbeidsplikt med krav til kultursensitivitet, kan også å styrke den flerkulturelle kompetansen være nødvendig. Med utgangspunkt i denne studien kan man dermed se hvilke momenter som kan være viktige for skolen og barnevernstjenesten å arbeide etter med henhold til det psykososiale skolemiljøet hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak, og momentene innenfor arbeidet kan forholdsvis bli sett på anvisning for å fremme det.



## 9.0 Litteraturliste

- Ali, A. (2015). Et flerkulturelt barnevern? - Hvordan fremme dialog mellom barnevernet og etniske minoriteter. I *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92 (2), 148-150.
- Allertsen, L. M. og Kalve, T. (2006). *Innvandrerbarn i barnevernet 2004*. Statistisk Sentralbyrå.
- Amundsen, M., & Garmannslund, P. (2015). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 61, 1-44.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Baklien, B. (2010). Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av ”de andre” hindrer samarbeid. I *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236-244.
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Hentet 22 januar 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barnevernstjenester* (LOV-1992-07-17-100). Hentet 22 januar 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2021, 9 april). *Barnevernstiltak til barn med innvandrerbakgrunn*. Hentet 19 april 2021 [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Barnevernstiltak\\_blant\\_barn\\_med\\_ulik\\_landbakgrunn#heading29963](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevernstiltak_blant_barn_med_ulik_landbakgrunn#heading29963)
- Barne-, ungdom- og familiedirektoratet, & Utdanningsdirektoratet. (2020, 16 juni). *Taushetsplikt og samtykke*. Hentet 27 april 2021 fra [https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Taushetsplikt/Taushetsplikt\\_og\\_samtykke/](https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Taushetsplikt/Taushetsplikt_og_samtykke/)

Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2020, 16 juni). *Lover og regelverk om rett og plikt til opplæring*. Hentet 21 april 2021 fra

[https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Regelverk\\_om\\_rett\\_og\\_plikt\\_til\\_opplaring/Lover\\_og\\_regelverk\\_om\\_rett\\_og\\_plikt\\_til\\_opplaring/](https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Regelverk_om_rett_og_plikt_til_opplaring/Lover_og_regelverk_om_rett_og_plikt_til_opplaring/)

Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2019, 25 juni). *Hvordan følger skolen opp elever i barnevernet*. Hentet 22 januar 2021 fra

[https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig\\_oppfolging/For\\_skolen/Hvordan\\_folger\\_skolen\\_opp\\_elever\\_i\\_barnevernet/](https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig_oppfolging/For_skolen/Hvordan_folger_skolen_opp_elever_i_barnevernet/)

Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2019, 25 juni). *Hvordan følger barneverntjenesten opp skolegangen til barn i barnevernet*. Hentet 22 januar 2021 fra

[https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig\\_oppfolging/For\\_barneverntjenesten/Hvordan\\_folger\\_barneverntjenesten\\_opp\\_skolegangen\\_til\\_barn\\_i\\_barnevernet/](https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig_oppfolging/For_barneverntjenesten/Hvordan_folger_barneverntjenesten_opp_skolegangen_til_barn_i_barnevernet/)

Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2018, 22. mai). *Kultursensitiv praksis*. Hentet 20 april 2021 fra

[https://www.bufdir.no/barnevernsforeldre/Familievernets\\_oppfolging/Temaer\\_og\\_tilnarminger/Kultursensitiv/](https://www.bufdir.no/barnevernsforeldre/Familievernets_oppfolging/Temaer_og_tilnarminger/Kultursensitiv/)

Barne- og familiedepartementet. (2016, 6 april). *Retningslinjer om hjelpetiltak, jf. barnevernloven § 4-4*. Hentet 20 mars 2021 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/retningslinjer-om-hjelpetiltak-jf.-barnevernloven--4-4/id2482116/>

Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M. (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal Akademisk

Berg, B., Paulsen, V., Midjo, T., Haugen, G.M.D., Garvik M., & Tøssebro J. (2017). *Myter og realiteter. Innvandreres møter med barnevernet*. NTNU Samfunnsforskning.

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt (AFI-rapport 8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet.

- Borge, A. I. (2018). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Akademisk
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*. Developmental Psychology.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bunkholdt, V., & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernarbeid*. Gyldendal Akademisk
- Bøyum, S. (2020). *Etikk for lærarar*. Det norske samelaget.
- Christiansen, Ø., Bakketeig, E., Skilbred, D., Madsen, C., Havnen, K. J. S., Aarland, K., & Backe-Hansen, E. (2015). *Forskningsskunnkap om barnevernets hjelpetiltak*. Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest).
- Christiansen, Ø. (2015). *Hjelpetiltak i barnevernet – en kunnskapsstatus*. Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest)
- Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.. utg.). Abstrakt Forlag.
- Creswell, J. (2014). *Research design* (4. utg.). Sage Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk
- Daniel, B., Wassel, S., & Gilligan, R., (2010). *Child development for child care and protection workers*. Jessica Kingsley publisher.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. Utg.). Hentet fra 14 januar fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Det kongelige barne- og familiedepartement. (2005). *Barnevernet og taushetsplikten, opplysningsretten og opplysningsplikten*. (Nr. Q-24/2005) [Rundskriv]. Regjeringen.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget
- Duesund, L., & Skårderud, F. (2003). Use the body and forget the body. Treating anorexia nervosa with adapted physical activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(1).
- Dæhlen, M. & Rugkåsa, M. (2018). Early school leaving in the care population. Differences by country of origin. *Child & Family Social Work*, 23(4), 717-725. <https://doi.org/10.1111/cfs.12468>
- Eide, K., Qureshi, N. A., Rugkåsa, M., & Vike, H. (2009). *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Gyldendal Akademisk
- Erdis, M. & Bjerke, A.K. (2009). *Juss for pedagoger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Eriksen, E. H., & Sørheim, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Akademisk
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. Mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Hentet 5 februar 2021 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL_3)

Forskningsetikkloven. (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning* (LOV 2006-06-30-56). Hentet 14 januar 2021 fra

<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2006-06-30-56>

Fylkesnes, M. K., Bjørknes, R., Iversen, A. C., & Nygren, L. (2015). Frykten for barnevernet – en undersøkelse av etniske minoritetsforeldres oppfatninger. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(2), 81-96. Hentet 13 januar 2021 fra

[http://www.idunn.no/tnb/2015/02/frykten\\_for\\_barnevernet\\_-\\_en\\_undersokelse\\_av\\_etniske\\_minori](http://www.idunn.no/tnb/2015/02/frykten_for_barnevernet_-_en_undersokelse_av_etniske_minori)

Glavin, K., & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (2. utg.). Kommuneforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.) Fagbokforlaget

Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Cappelen Akademisk

Helsedirektoratet, & Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Samarbeid mellom barneverntjenester og psykiske helsetjenester til barnets beste* (Nr. 21/2015).

[Rundskriv]. Hentet 7 februar 2021 fra

<https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003212>

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (Rapport IS-2345). Helsedirektoratet

Hennink, M., Hutter, I., Bailey, A. (2011). *Qualitative reserach methods*. Sage Publications.

Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: self reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437-445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>

- Hesjedal, E., Iversen, A., Bye, H. & Hetland, H. (2015). The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work*, 19.  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1084268>
- Hofman, S. (2011). *Etniske minoritetsbarn som opplever vold i familien – utfordringer og muligheter* (Rapport 2/2011). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Hollekim, R., Anderssen, N. & Daniel, M. (2016). Contemporary discourses on children and parenting in Norway: Norwegian Child Welfare Services meets immigrant families. *Children and Youth Services Review*, 60, 52-60.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.11.004>
- Holm-Hansen, J., Haaland, T. & Myrvold, T. (2007). *Flerkulturelt barnevern. En kunnskapsoversikt* (NIBR-rapport 2007/10). NIBR.
- Holte, A. (2013). *Psykisk helse. Slik øker vi gjennomføringsgraden i videregående skole* [PowerPoint-lysbilder]. Hentet 10 mai 2021 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/psykisk\\_helse\\_folkehelseinstituttet\\_arne\\_holte.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/psykisk_helse_folkehelseinstituttet_arne_holte.pdf)
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T., & Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work*, 15(3), 307-314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x>
- Iversen, A. C., Havik, T., Jacobsen, R., & Stormark, K. M. (2008). Psykiske vansker hos hjemmeboende barn med tiltak fra barnevernet. *Norges barnevern* 1, 3–9.  
[https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2650/Barnevern1\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2650/Barnevern1_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Johnsen, A., Ortiz-Barreda, G., Rekkedal, G. & Iversen, A. (2017). Minority children and academic resilience in the Nordic welfare states. *International Journal of Migration, Health and Social Care*. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-11-2015-0050>

- Kalve, T. og Dyrhaug, T. (2011). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn i barnevernet 2009* (Rapport 39/2011). Statistisk Sentralbyrå.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?.* Gyldendal Akademisk.
- Kjønstad, A. (2014). *Taushetsplikt om barn: kommunikasjon og samarbeid mellom helse- og omsorgstjenesten, skoleetaten, sosialtjenesten i NAV og barneverntjenesten.* Kommuneforlaget
- Krumsvik, R., J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode.* (2014). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing.* Sage Publications.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i utvikling.* Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi.* Universitetsforlaget
- Ljones, E. H., Hollekim, R. & Christiansen, Ø. (2019). Råd og veiledning som tiltak i barneverntjenesten. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(3), 152-170. Hentet 22 januar 2021 fra <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-03>
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2012). *Gender and Culture in Psychology. Theories and Practices*. Cambridge University Press
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.
- Masten, A. S. (1999). The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions: Comments on Rolf and Johnson: Positive life adaptations. I M. D. Glantz, & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 251-257). Plenum Press.
- Midthassel, L. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget
- NOU 2018:18. (2018). *Trygge rammer for fosterhjem*. Barne- og familiedepartementet.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (u.å). *Personvernombud for forskning*. Hentet 15 januar 2021 fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeskjema](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema)
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk



- Olsen, M. H., & Buli-Holmberg, J. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2000). *Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom?*. Tidsskrift for Den norske legeforening, 120, 3573–3577.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Hentet 21 januar 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oppedal, B., Azam, G. E., Dalsøren, S. B., Hirsch, S. M., Jensen, L., Kiamanesh, P., Moe, E. A., Romanova, E., & Seglem, K. B. (2008). *Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier* (Rapport 2008:14). Folkehelseinstituttet.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018 0615-38). Hentet fra 14 januar 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-0615-38>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I *Handbook of research on student engagement*. s. 365–386. Springer.
- Prop. 169 L. (2016-2017). *Endringer i barnevernloven mv. (bedre rettssikkerhet for barn og foreldre)*. Barne- og familiedepartementet. Hentet 20 april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/>

- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. I *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467\\_6427.00108](https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467_6427.00108)
- San-Martin Rodriguez, L., Beaulieu, M-D., D'Amour, D. og Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. I *Journal of Interprofessional Care*. Supplement 1:32-147.
- Sandberg, K. (2016, 21 desember). *Barnets beste i lovgivningen – Betenkning til Barnevoldsutvalget*. Regjeringen.
- Seeberg, M., L., Winsvold, A., Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet – En kunnskapsoversikt* (Notat nr. 4/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Senter for menneskerettigheter (SMR). (2004). *FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet*. Universitetet i Oslo
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg). Universitetsforlaget
- Solstad, A., Follestad, R., & Mevik, K. (2014). *Kort om barnevern*. Universitetsforlaget
- Sommerfeldt, M. B., Hauge, M., & Øverlien, C. (2014). *Minoritetsetniske barn og unge og vold i hjemmet. Utsatthet og sosialfaglig arbeid* (NKVTS rapport nr 3/2014). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, 2. juli). *Barnevern*. Hentet 23 mars 2021 fra <https://www.ssb.no/barneverng>
- Statistisk Sentralbyrå. (2015, 27 mars). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn i barnevernet 2012*. Hentet 23 mars 2021 fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold->

[ogkriminalitet/artikler-og-publikasjoner/barn-og-unge-med-innvandrerbakgrunn-i-barnevernet-2012](#)

- Söderström, K. (2011). Tidlig intervensjon overfor små barn i psykososial risiko. I Samhandling som omsorg. I *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. (pp. 158-175). Kommuneforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Theorell, T. (2003). Psykososial miljø och stress. Studentlitteratur
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal Akademisk
- Thrana, H. & Kojan, B. (2020). Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø. I *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38. 29-41. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3704>
- Thrana, H. & Kojan, B. (2017). *Aktiv støtte til barnevernsbarn i skolen* (Rapportserie 1). NTNU Senter for barnevernsforskning og innovasjon.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal
- Trommald, M. (2014). *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04 01-15). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL\\_11#%C2%A71-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL_11#%C2%A71-5)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 28. mai). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet 19 april 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet 22 januar 2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/3.-en-individuell-rett-til-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 17 mars 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år*. Hentet 22 januar 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barnevernstjenesten Udir-10-2012*. Hentet 3 mai 2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/3-Opplyningsplikt-pa-eget-initiativ-meldeplikten/>

Vedøy, G. & Vassenden, A. (2020). Innvandrersorganisasjoners- og menigheters bidrag til innvandrerelevens skoleprestasjoner. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 148-160. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-06>

Vizzotto, A. D. B., de Oliveira, A. M., Elkis, H., Cordeiro, Q., & Buchain, P. C. (2013). Psychosocial Characteristics. I M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1578-1580). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_918](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_918)

Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J., Støren, L. S., Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?. Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»* (NIFU 2011:35). Oslo: NIFU

Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag*. Universitetsforlaget.

Willumsen, E. & Hallberg, L. (2003). Interprofessional collaboration with young people in residential care: some professional perspectives. I *Journal of Interprofessional Care*, 17(4), 389-400. <https://doi.org/10.1080/13561820310001608212>

Ødegård, A. & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill? – En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. I *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(4), 189-199.

## 10.0 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg 1

# **Vil du delta i forskningsprosjektet «Tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler hvordan ulike institusjoner arbeider for å fremme det psykososiale læringsmiljøet for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak.

#### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å avdekke og innhente mer kunnskap om hvordan skolen og barnevernstjenesten arbeider for å fremme et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn. Hvor god samhandlingen er mellom partene, og hva som skal til for at det blir et godt psykososialt skolemiljø for barnet, er i denne sammenheng av interesse å utforske. Vi har valgt å fokusere på barna som har hjelpetiltak fra barnevernet, og ut fra det er problemstillingen formulert slik:

*«Hvordan kan skolen og barnevernstjenesten arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne henvendelsen om å delta fordi vi har et ønske om å innhente mer informasjon om det aktuelle tema, og vi mener du kan bidra med dette om du har følgende kriterier:

5. Informantene må enten ha utdanningsbakgrunn som lærer eller som barnevernspedagog/sosionom
6. Informantene må være etablert på skoler eller barnevernkontor på Vestlandet i Norge per dags dato
7. Informantene må ha erfaring med etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak
8. Informantene må ha erfaring med det tverrfaglige samarbeidet mellom skole og barnevern

Det er om lag 12-14 personer som får denne henvendelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Under denne studien vil vi bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som innsamlingsmetode, der det vil bli foretatt et ansikt-til-ansikt-intervju. Dersom det blir problematisk med ansikt-til-ansikt-intervju grunnet COVID-19, er det muligheter for å ta intervjuet over telefon. Opplysningene registreres gjennom notater og lydopptak. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Spørsmålene kan dreie seg om hva du ser på som et godt psykososialt skolemiljø, de største utfordringene knyttet til denne gruppen barn, forståelse av et tverrfaglig samarbeid, hvordan du føler dette fungerer i praksis, og hvordan legge til rette for et godt samarbeid mellom barnevernet og skolen.

### **Det er frivillig å delta i prosjektet**

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene du utgir vil kun bli anvendt til formålene vi har beskrevet. Behandling av opplysningene er konfidensielle og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysningene som blir hentet er (signatur på dokumentet), og dette oppbevares trygt og adskilt fra øvrige data. Tilgangen til personopplysningene vi innhenter vil gå til oss (studenter), veileder og prosjektgruppe. Ingen personopplysninger publiseres i oppgaven, og du vil bli anonymisert. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Under studien vil informasjonen bli behandlet med aktsomhet ved at man blant annet anonymiserer personopplysninger og notater. Lydfiler vil bli fjernet etter gjennomført arbeid. Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 20. juni 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Bergen ved

*Anette Christine Iversen* på epost [Anette.Iversen@uib.no](mailto:Anette.Iversen@uib.no) eller på telefon 41165030

*Kristina Helen Flo* på epost [kristinahelenflo@hotmail.com](mailto:kristinahelenflo@hotmail.com) eller på telefon 97738357

*Kristin Vatsvåg* på epost [kristinvatsvaag@live.no](mailto:kristinvatsvaag@live.no) eller på telefon 91726729

Vårt personvernombud NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen Kristin Vatsvåg og Kristina Helen Frydenlund Flo

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging av et godt psykososialt læringsmiljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 10.2 Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE

Før utspørringen blir foretatt, vil vi starte med å gi informasjon om intervjuet. Deretter vil vi si ifra om at det er frivillig å delta, samt at informanten kan trekke seg når han/hun vil. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt.

#### **Tema:**

Tilrettelegging av et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak

#### **Forskningsspørsmål:**

*«Hvordan kan skolen og barnevernstjenesten arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø hos etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak?»*

#### **Innledende spørsmål**

- Hvor lenge har du arbeidet i barnevernet/skolen?
- Hvilken erfaring du med etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak?
- Hvor ofte har du samhandling med barnevernet/skolen?

#### **Etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak**

<b>Hva er de største utfordringene du kan møte knyttet til etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke hinder kan disse utfordringene skape for det psykososiale miljøet?</li><li>- Hvordan ivaretar du kulturen til barnet?</li><li>- Hvilke holdninger føler du andre barn/elever og medarbeidere har til disse barna?</li><li>- Hva mener du man bør arbeide med for bedre kulturforståelse?</li></ul>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan arbeider du for en god relasjon mellom barn-voksen og barn-barn</li> </ul>
--	---

### Psykososialt skolemiljø

<p><b>Hvordan vil du forklare et godt psykososialt skolemiljø rundt barnet?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke forhold mener du mest kan påvirke det psykososiale skolemiljøet?</li> <li>- Hvorfor vil du fokusere på akkurat disse forholdene?</li> <li>- Hva mener du bør ligge til rette i en integreringsprosess?</li> <li>- Hva mener du er viktig for sosial kompetanse?</li> <li>- Hvordan kan kultur bidra til et godt psykososialt skolemiljø?</li> </ul>
---	---

### Tverrprofesjonelt samarbeid

<p><b>Hvordan vil du beskrive et godt tverrprofesjonelt samarbeid, og hva ser du på som de viktigste kriteriene?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan føler du det fungerer i praksis mellom barnevernstjenesten og skolen?</li> <li>- På hvilke måter kan man arbeide for å forbedre samhandlingen mellom partene?</li> <li>- Hvordan påvirker taushetsplikten det tverrfaglige samarbeidet?</li> </ul>
--	---

## 10.3 Vedlegg 3

# Forespørsel til øverste administrative leder i undersøkelsesenhets

### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter som er utdannet som adjunkt, og for tiden studerer vi ved Universitetet i Bergen ved masterprogram i barnevern. På bakgrunn av vår kunnskap og erfaring, ønsker vi å sammenfatte dette og undersøke nærmere samarbeidet mellom instansene; skolen og barnevernet til vår masteroppgave. Formålet er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeidet mellom skolen og barnevernet kan være med å fremme et godt psykososialt skolemiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak. I den forbindelse ønsker vi å gjennomføre intervju med både lærere og barnevernspedagoger som har erfaring og kunnskap rundt et slikt samarbeid. Utvalget vil være fra to barnevernstjenester og to skoler, hvor vi totalt trenger 12-14 informanter til forskningsprosjektet som er fordelt likt mellom instansene. Dersom dette er av interesse, ønsker vi totalt 3-4 personer som kan delta i vårt forskningsprosjekt i fra deres instans.

### **Intervjuets struktur**

Under forskningsprosjektet vil det bli nyttet en kvalitativ tilnærming med intervju som innsamlingsmetode, hvor det vil bli foretatt et ansikt-til-ansikt-intervju. Dersom det skulle bli problematisk å gjennomføre intervju grunnet COVID-19 eller andre årsaker, ønsker vi å legge til rette for intervju over telefon. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju og svarer på spørsmål vi stiller. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.

Spørsmålene kan innebære hva du ser på som et godt psykososialt miljø, utfordringer knyttet til denne gruppen barn, forståelse av et tverrfaglig samarbeid, hvordan fungerer det i praksis, og hvordan legge til rette for et godt samarbeid mellom barnevernet og skolen.

### **Personopplysninger**

Det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuet, da dette gjør det enklere for oss å huske det som blir sagt, samt kvalitetssikre at alle opplysninger som forekommer er riktig formulert. Vi vil også skrive notater underveis i intervjuet for å sikre dette. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun oss (studenter) som vil ha tilgang til personopplysningene. Det vil ikke bli registrert navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i det skriftlige datamateriale. Lydopptakene fra intervjuene vil bli

transkribert og anonymisert og vil bli brukt til analyse og drøfting i forskningsprosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.mai 2021, der lydopptakene vil bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noe grunn. Trekk fra studien vil ikke medføre noe form for konsekvens. Studien er meldt til NSD-Norsk senter for forskningsdata.

Om dette er av interesse for noen av deres fagpersoner, ønsker vi at dere sender oss kontaktinformasjon, slik at vi kan sende mer informasjon om forskningsprosjektet, samt et samtykkeskjema hvor deres ansatte velger om han/hun vil delta eller ikke.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med oss:

**Kristina Helen Flo**

**[Kristinahelenflo@hotmail.com](mailto:Kristinahelenflo@hotmail.com)**

**Kristin Vatsvåg**

**[Kristinvatsvaag@live.no](mailto:Kristinvatsvaag@live.no)**

Eller vår veileder:

**Anette Christine Iversen**

**[Anette.Iversen@uib.no](mailto:Anette.Iversen@uib.no)**

Mvh Kristina Helen Flo og Kristin Vatsvåg

## 10.4 Vedlegg 4

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2021, 13:56



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Tilrettelegging av et godt psykososialt læringsmiljø for etniske minoritetsbarn med hjelpetiltak

#### **Referansenummer**

353830

#### **Registrert**

18.09.2020 av Kristin Vatsvåg - Kristin.Vatsvag@student.uib.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anette Christine Iversen, Anette.Iversen@uib.no, tlf: 55589894

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Kristin Vatsvåg, Kristina Helen Flo, kristinvatsvaag@live.no eller kristinahelenflo@hotmail.com, tlf: 91726729

#### **Prosjektperiode**

01.08.2020 - 20.06.2021

#### **Status**

05.10.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **05.10.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## 10.5 Vedlegg 5

### **Arbeidsfordeling mellom student 1 og student 2**

Begge studenter har arbeidet sammen og hatt tilnærmet lik arbeidsmengde i alle delene av skriveprosessen mot ferdig avhandling. Sammen har vi utformet prosjektplan, intervjuguide og informasjonsskriv.

Både student 1 og student 2 har hatt ansvar for å utskrive alle kapitler der vi har hatt et tett samarbeid. Vi fordelte delkapitlene innenfor hvert kapittel, men diskuterte hvert av dem og begge hadde ansvar for å se over og rettskrive hverandres tekster.

#### **Teori og metode:**

Med teori og metode har vi arbeidet henholdsvis likt der vi begge har hatt ansvar for litteratursøk, lest forskningsartikler og lånt bøker på bibliotek. Med henhold til lesing av litteratur har vi fordelt mellom oss og skrevet ned notater og sammendrag, som vi videre har delt med hverandre og skrevet utkast til teorikapittel og metodekapittel sammen.

#### **Intervjuprosess:**

Under intervjuprosessen har vi begge studenter alltid vært til stede, der vi har vekslet for hvert intervju for hvem som har hatt hovedansvar for å stille spørsmål og hvem som skriver ned notater og er observatør.

#### **Transkribering og analyse:**

Transkriberingen av intervjuene fordelte vi likt mellom oss, og startet med å utføre de første intervjuene sammen slik at vi kunne sikre oss at det ble en relativ lik koding underveis.

Vi samarbeidet om analyseprosessen, der vi satt sammen om dette frem til hovedfunnene var utarbeidet. Videre utfylte vi hverandres analyser og diskusjoner underveis, slik at vi begge fikk bidratt med tilnærmet lik arbeidsmengde under kapitlet.

#### **Drøfting:**

Under drøftingen leste vi først hver for oss på de ferdigstilte delene, og deretter satt vi sammen og diskuterte resultat opp mot teori. Vi skrev begge ned notater fra dette, og videre hadde student 1 hovedansvar for å formulere det under drøftingsdelen. Drøftingsdelen ble

deretter dobbeltsjekket av student 2 som videre rettet mangler og supplerte med noen setninger.