



LUNDS
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi
Psykologprogrammet

Skolpsykologers arbete med flyktingbarn: Roller, insatser och utmaningar

Nikolina Rodin

Psykologexamensuppsats. 2016

Handledare: Eva Brodin
Examinator: Erwin Apitzsch

Abstract

The number of refugee children arriving to Sweden has increased over the past few years. These children have the right to a well functioning school attendance, but can face certain challenges. The aim of this study was to explore the roles that emerged in school psychologists' work with refugee children, what those roles consisted of, and what challenges the school psychologists faced. The results of the study is based on four interviews with four school psychologists. The data has been analyzed using thematic analysis with a hermeneutic approach. The analysis resulted in four different roles: *Promoter of the student's conditions for learning, Pillar for educators, Forced assessment-maker of the student, Expert in relation to parents and school.* These four roles have different sub-themes that further describe the content of the work done by the school psychologist. Interesting findings were how difficult the school psychologists described assessments of refugee children, how important it is to see the conditions around the child, and finally the school psychologist's wish to avoid focus on one single individual by working with the educators.

Keywords: *school psychologist, refugee children, school, roles*

Sammanfattning

Antalet barn som flyr till Sverige har under de senaste åren ökat. Dessa barn har rätt till en välfungerande skolgång, men kan stå inför vissa utmaningar. Det här arbetets syfte var att undersöka vilka roller som aktualiseras hos skolpsykologer i arbetet med flyktingbarn, vad dessa roller hade för innehåll och vilka utmaningar som kan uppstå. Studiens resultat baserades på intervjuer med fyra skolpsykologer. Intervjumaterialet har analyserats med tematisk analys med en hermeneutisk ansats. Analysarbetet resulterade i fyra olika roller: *Främjare av elevens lärandeförutsättningar*, *Stöttepelare för pedagogerna*, *Påtvingad utredare av eleven*, *Expert gentemot föräldrar och skola*. Dessa fyra roller har samtliga olika underteman som ytterligare belyser innehållet i skolpsykologernas arbete. Intressanta fynd i studien var hur pass svårt skolpsykologerna beskrev att utredningsarbetet kunde vara, hur viktigt det var att ha flyktingbarnens förutsättningar i åtanke samt skolpsykologernas strävan bort från individfokus genom att arbeta med pedagogerna i skolan.

Nyckelord: *skolpsykologer, flyktingbarn, flykt, skola, elevhälsa, roller*

Innehållsförteckning

Inledning.....	6
Teori	7
Elevhälsa.....	7
Definition av flyktingbarn	8
Flykten	9
Psykisk hälsa.....	10
Patogent perspektiv.....	10
Salutogent perspektiv.....	10
Rätt till utbildning.....	10
Skolgången	11
Skolpsykologen	12
Att utreda barn med annan språklig och kulturell bakgrund	13
Skolpsykologers rolltagande.....	14
Handledning och konsultation	15
Konsultation.....	15
Handledning.....	16
Interventioner i skolan	16
Syfte	17
Metod	17
Hermeneutik	17
Aletisk hermeneutik.....	17
Epistemologi.....	18
Förförståelse	18
Urval	19
Urvalskriterier.....	19
Rekrytering.....	19
Deltagare.....	19
Datainsamling	20
Tematisk analys	20
Trovärdighet och tillförlitlighet	22
Etiskt tillvägagångssätt	24
Resultat.....	24
Främjare av elevens lärandeförutsättningar.....	25

Avgränsa sitt uppdrag till lärmiljön.	25
Skapa trygghet och ramar.	26
Stöttelelare för pedagogerna	26
Dämpa pedagogernas stress.	27
Förespråka anpassningar utifrån eleven.	27
Påtvingad utredare av eleven	28
Bristande information om eleven.	28
Svårt att göra korrekta bedömningar.	28
Svårt att arbeta med tolk.	29
Expert gentemot föräldrar och skola	29
Föräldrars tilltro.	30
Förmedla en helhetssyn på eleven.	30
Diskussion	31
Resultatdiskussion	31
Det svåra med utredningar	31
Barnets förutsättningar	32
Arbetet med pedagogerna	33
Metoddiskussion	34
Urval.	34
Otydliga definitioner.	34
Analysarbetet	34
Förförståelse.	34
Användbarhet.	34
Slutsatser	35
Framtida forskning	35
Referenser	37
Bilagor	43
Bilaga 1	43
Bilaga 2	44

Inledning

Antalet barn som flyr till Sverige och ansöker om asyl har mer än fyrdubblats under tre år. År 2013 kom 16 452 asylansökningar från barn in till Migrationsverket (Migrationsverket, 2014a). Ett år senare inkom 23 108 ansökningar (Migrationsverket, 2015a) och ytterligare ett år senare, 2015 var antalet ansökningar om asyl från barn uppe i 70 384 (Migrationsverket, 2016a). Det är inte alla som beviljas uppehållstillstånd, men över 50% får sin asylansökan beviljad och får därmed stanna i Sverige (Migrationsverket, 2014b; 2015b; 2016b). Barn som har fått uppehållstillstånd har enligt Skollagen (SFS, 2010:800) skolplikt, och de barn som har sökt asyl, men ännu inte fått sin ansökan beviljad eller avslagen, har samma rätt till utbildning som de som har skolplikt.

Att börja skolan i ett nytt land kan vara svårt, inte bara på grund av språkliga och kulturella skillnader, men också på grund av de eventuella trauman flyktingbarn kan ha varit utsatta för (Betancourt et al., 2012; Derluyn & Broekaert, 2007; Lustig et al., 2004; Oppedal & Idsoe, 2012). Skolan blir ofta en inflytelserik kontext för dessa barn, eftersom de i många fall kommer i kontakt med den i ett tidigt skede i det nya landet (Kia-Keating & Ellis, 2007; Tyrer & Fazel, 2014). Skolan är inte bara viktig för att lära sig om det nya samhället, men också för att skaffa vänner (Oppedal & Idsoe, 2012). Skolgång är dessutom relaterat till psykisk hälsa, där goda skolprestationer har en positiv inverkan på barn och ungas psykiska mående, och där även barn och ungas psykiska mående påverkar skolprestationerna (Gustafsson et al., 2010). Studier som gjorts om flyktingbarns psykiska hälsa visar ett slags konsensus att psykisk ohälsa kan vara mer vanligt förekommande hos denna grupp än andra barngrupper, även om den exakta prevalensen inte är fastställd (Bronstein & Montgomery, 2011; Hodes, 2000).

I skolan är det därför inte bara pedagoger som möter dessa barn som flytt från sina hemländer, utan även elevhälsopersonal kan bli inkopplade. Psykologen som arbetar i skolan är potentiellt en av de som kan behövas för att underlätta och främja flyktingbarns skoldeltagande. Skolpsykologen kan också bli aktuell för att stötta annan skolpersonal som möter barn som eventuellt utsatts för trauma och på grund av detta mår psykiskt dåligt. Tidigare svensk forskning kring detta ämne har inte hittats via någon litteratursökning. Det är trots detta ett synnerligen aktuellt och viktigt ämne, som kan behöva synliggöras mer för att bland annat underlätta för psykologer i skolan som möter flyktingbarn. Det här arbetet syftar därför till att undersöka vad skolpsykologen har för roll i samband med flyktingbarns skolgång.

Teori

Inledningsvis redogörs för de definitioner av skolpsykolog och flyktingbarn som gäller för den här uppsatsen. Sedan följer ett avsnitt kring vad flykten kan innebära och vidare kring vad det kan få för följder att fly från sitt hemland vad gäller psykisk hälsa och skolgång. Det redogörs även för tidigare forskning kring psykologen i skolan och hans eller hennes arbete generellt samt mer specifikt med flyktingbarn. Avslutningsvis finns ett kort avsnitt kring forskning runt skolbaserade interventioner riktade mot flyktingbarn.

Elevhälsa

Historiskt sett har psykologers uppgifter i skolan gått från att primärt göra utvecklingsbedömningar av enskilda elever (Agesta, 2004) till att mer arbeta med personalen i skolan (Mägi & Kikas, 2009). I dagens skola har psykologerna därmed en roll som kan variera mycket (Thielking & Jimerson, 2006). Numera arbetar psykologen inom en samlad elevhälsa, tillsammans med kurator, skolläkare, skolsköterska och specialpedagog. Enligt den nya skollagen, Skollag (SFS, 2010:800), ska det enligt 2 kap. 25 § finnas tillgång till denna elevhälsa, som bland annat alltså innefattar minst en psykolog. Det specificeras inte ytterligare i Skollagen (SFS, 2010:800) vad psykologen har för arbetsuppgifter, förutom "psykologiska insatser" (SFS, 2010:800, 2 kap. 25 § andra stycket). I det här arbetet kommer den psykolog som arbetar inom elevhälsan att benämnas som skolpsykolog.

I ett vägledande dokument riktat mot elevhälsopersonal från Socialstyrelsen står det följande om vad elevhälsans syfte är: "elevhälsan ska användas som ett verktyg i skolans hälsofrämjande och förebyggande arbete och i skolans arbete med att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål " (Socialstyrelsen, 2014, s. 9). Vidare specificeras de psykologiska insatser som nämns i Skollagen (SFS, 2010:800) som att de kan bestå av att:

- tillföra psykologisk kompetens som ett stöd i det pedagogiska arbetet och i den övergripande planeringen av elevhälsans arbete
- på rektorns uppdrag genomföra psykologiska utredningar och bedömningar av elever, grupper och organisationer för att bidra med psykologisk kunskap om elevers förutsättningar för lärande och behov av stöd
- ge handledning och konsultation till skolans övriga personal
- bidra med kunskap kring psykiska besvär, till exempel ångest och depression, samt med stödjande samtal till elever, vårdnadshavare och pedagoger

- bidra med psykologisk kunskap kring skydds- och riskfaktorer för elevers hälsa, lärande och utveckling, till exempel genom utbildning kring psykisk hälsa och ohälsa
- ta till vara kunskap om elevernas psykiska hälsa i elevhälsans övriga arbete. (Socialstyrelsen, 2014, s. 37).

Elevhälsan, och därmed skolpsykologen, kan arbeta på tre olika nivåer, organisation, grupp eller individ (Socialstyrelsen, 2014). Detta stämmer också överens med vad som går att utläsa i beskrivningar av elevhälsan och skolpsykologens arbete i olika kommuner (Helsingborgs kommun, 2015; Hässleholms kommun, 2016; Växjö kommun, 2015; Ystads kommun, n.d)

Uppenbarligen har skolpsykologer en komplex uppgift som innebär att de måste axla flera roller. Med roll menas i detta examensarbete de uppgifter som en människa har i ett särskilt sammanhang (Egidius, n.d). Detta innebär att skolpsykologens roll eller roller utgörs av de olika arbetsuppgifter han eller hon har i elevhälsans sammanhang.

Definition av flyktingbarn

Uppskattningsvis hälften av alla flyktingar i världen är barn (UNHCR, n.d). I FN:s konvention om barnets rättigheter definieras barn som individer under 18 år (UNICEF, n.d). Enligt Migrationsverket är den som ännu inte blivit flyktingstatusförklarad asylsökande, vilket innebär att personen tagit sig till Sverige och ansökt om skydd, men ännu inte fått sin ansökan beviljad eller avslagen (Migrationsverket, 2016c). Asylsökande barn kan ha fler samtidiga stressorer än de barn som redan fått sin asylansökan beviljad, med tanke på att de väntar på ett besked som kan vara avgörande för deras framtid (Vega, Lasser & Plotts, 2015). Även ensamkommande flyktingbarn kan ha det svårare både före, under och efter flykten än de som kommer med sina anhöriga (Tyrrer & Fazel, 2014).

I denna uppsats används begreppet flyktingbarn för att beskriva en person som är under 18 år gammal och som har erfarenheter av att fly från sitt hemland, antingen på egen hand eller tillsammans med sin familj eller andra närstående personer. Det innebär att även asylsökande barn och de barn som fått uppehållstillstånd innefattas av begreppet flyktingbarn. Detta för enkelhetens skull, de kan dock komma att benämnas i underkategorier för tydlighetens skull, så som exempelvis ensamkommande flyktingbarn eller asylsökande flyktingbarn.

Flykten

Studier har visat att både flykten och erfarenheter i det nya landet kan vara traumatiserande eller stressande (Betancourt et al., 2012; Derluyn & Broekaert, 2007; Lustig et al., 2004; Oppedal & Idsoe, 2012). Lustig et al. (2004) delar in flykten i tre olika stadier, där det första är före flykten, det andra är själva flykten och det tredje stadiet är att bosätta sig i ett nytt land. Innan flykten från ursprungslandet är det vanligt att kontakt med skola och utbildning bryts på grund av pågående konflikter i landet (Lustig et al., 2004). Det är också förekommande att kontakten med föräldrar, omvårdnadspersoner eller annan familj och anhöriga bryts. Barnen kan ha bevittnat när dessa personer bragdes om livet eller inte veta vad som hänt med dem (Hopkins & Hill, 2008). Hodes (2000) skriver att det som orsakar flykten också ökar risken för psykologisk smärta och problematik.

Under flykten tvingas barnen att lämna sina hem, antingen på egen hand eller med sin familj (Hopkins & Hill, 2008), med en osäkerhet inför vad som kommer att hända i framtiden (Lustig et al., 2004). Lustig et al. (2004) beskriver vidare att barn som föds under flykten kan utsättas för en otrygg miljö under viktiga psykologiska utvecklingsstadier. Alla barn (oavsett om de är flyktingbarn eller inte) utsätts för stressorer som är relaterade till utvecklingen, men flykten från sitt hemland kan utöver detta bli en faktor som bidrar med traumatiska stressorer som gör att flyktingbarn löper större risk att utsättas för psykologisk smärta (Bronstein & Montgomery, 2011). Många barn som separerats från sina föräldrar eller andra omvårdnadspersoner står dessutom ensamma i att hantera de svårigheter som finns före och under flykten (Derluyn & Broekaert, 2007). Exempel på svårigheter är att bevittna våld mot nära och kära, utsättas för våld själv, separationer, sexuella övergrepp och ovisshet kring framtiden (Hopkins & Hill, 2008). Både innan och under flykten kan barn även tappa förtroendet eller bli rädda för auktoritetspersoner på grund av hur de blir bemötta av exempelvis polis i länder där de är förföljda av någon anledning (Henley & Robinson, 2011). Även fysiska skador kan uppstå både innan och under flykten. Barn som under sina första år utsätts för näringsbrist på grund av förhållandena som råder både före flykten och under den kan drabbas av intellektuell funktionsnedsättning (Henley & Robinson, 2011).

Det tredje och sista stadiet av flykten som innebär att bosätta sig på nytt kan föra med sig något av en kulturkrock. Genom att barnen går i skolan där de tar sig an den nya kulturen kan de hamna i ofas med sina föräldrar, som saknar denna möjlighet att anpassa sig lika snabbt. Detta kan resultera i att barnen får medla mellan kulturen i det nya landet och föräldrarna och den kultur de har med sig (Lustig et al., 2004). Oppedal och Idsoe (2012) skriver i sin studie om ensamkommande flyktingbarn i Norge att den depression som en del

flyktingbarn uppvisar förvisso kan bero på de trauman de utsatts för, men att det också är viktigt att ha i åtanke att det även kan bero på svårigheter i det nya landet. Även Betancourt et al. (2012) uttrycker att de eventuella trauman barnen utsatts för inte får överskugga de stressorer som är kopplade till att bosätta sig på nytt. Stressorer som finns under det tredje stadiet kan bland annat vara asylprocessen och väntan på uppehållstillstånd, att lära sig det nya språket, överlevnadsskuld och ibland så grundläggande behov som att hitta tak över huvudet och mat (Hopkins & Hill, 2010; Lustig et al., 2004).

Psykisk hälsa

Patogent perspektiv. Generellt sett har olika studier visat att prevalensen av posttraumatiskt stressyndrom, PTSD, är väldigt spridd bland flyktingbarn. I en översiktsartikel gjord av Bronstein och Montgomery (2011) visade det sig att mellan 19-54 % av unga flyktingar i olika skattningar uppvisade resultat som var samstämmiga med diagnosen PTSD. Det är även konstaterat att PTSD är generellt mer förekommande bland flyktingbarn än andra barn, men att förekomsten inte skiljer sig från de populationer som utsatts för trauma. Det beskrivs också att prevalensen av mental ohälsa bland flyktingbarn varierar stort mellan olika studier, men att det trots detta råder ett slags konsensus om att PTSD och andra psykiska besvär är mer vanligt förekommande hos flyktingbarn (Bronstein & Montgomery, 2011; Henley & Robinson, 2011; Hodes, 2000). Derluyn och Broekaert (2007) beskriver att flykt även är en riskfaktor för utvecklandet av både emotionella och beteenderelaterade problem. Effekterna av PTSD kan även resultera i depressiva symtom, emotionella problem och beteendeproblem (Bronstein & Montgomery, 2011).

Salutogent perspektiv. Trots de svårigheter flyktingbarn har varit med om och de utmaningar de kan stöta på i ett nytt land är det viktigt att inte glömma bort att det även är en grupp som visar enorm motståndskraft och anpassningsförmåga. Långt ifrån alla som utsatts för trauma utvecklar PTSD eller andra tillstånd av psykisk ohälsa. Lustig et al. (2004) skriver att det är viktigt att styrkor hos flyktingbarnen uppmärksammas, eftersom ett ensidigt fokus på deras eventuella svårigheter kan göra att styrkorna och motståndskraften mattas av. Det är alltså viktigt att se till behov, men samtidigt inte glömma bort att också se till de styrkor som finns hos barnen (Ellis, Miller, Baldwin & Abdi, 2011; Henley & Robinson, 2011; Hopkins & Hill, 2010; Lustig et al., 2004).

Rätt till utbildning

I FN:s konvention om barnets rättigheter står i artikel 28 att utbildning ska vara tillgängligt för alla barn och dessutom att grundskolan skall vara kostnadsfri (UNICEF, n.d.).

I Sveriges skollag står det att barn som är bosatta i Sverige har skolplikt från höstterminen då de fyller sju år. Detta innefattar inte asylsökande barn, men de ska ha samma rätt till utbildning som de som innefattas av skolplikten (SFS, 2010:800, 7 kap. 2 §). Detta innebär alltså att det i skolan kan finnas flyktingbarn som både har fått uppehållstillstånd eller sin asylansökan beviljad, men också barn som väntar på besked om de får stanna i Sverige eller inte. Eftersom alla dessa barn har rätt till utbildning, har de också enligt Skollagen (SFS, 2010: 800) rätt till elevhälsan, och därmed tillgång till skolpsykologen.

Skolgången

Flyktingbarn kommer ofta i kontakt med skolan i ett tidigt skede i det nya landet, och den blir därmed en inflytelsarik kontext (Kia-Keating & Ellis, 2007; Tyrer & Fazel, 2014). Skolgång överlag är relaterad till psykisk hälsa och är därför viktig för både barn och unga (Gustafsson et al., 2010; Viner et al., 2012). Skolmisslyckande har i ett antal studier visat sig påverka psykisk hälsa, och tvärtom, psykisk ohälsa påverkar skolprestationer (Gustafsson et al., 2010). Gustafsson et al. (2010) skriver även att goda skolresultat tycks ha en positiv effekt på självuppfattning. Skolan kan därför vara en viktig del i många barns psykiska hälsa. Skoldeltagande anses även viktigt för att förbättra hälsan hos just flyktingbarn (Mace, Mulheron, Jones & Cherian, 2014). I en studie gjord i Danmark visade det sig att skoldeltagande hade ett samband med färre långvariga psykologiska problem (Montgomery, 2011). Vidare beskrivs skolan i en del artiklar som en viktig faktor för att öka välbefinnandet hos flyktingbarn, bland annat som en arena för interventioner (Betancourt et al., 2012; Ellis et al., 2011; Walick & Sullivan, 2015). Skolan är också viktig för att lära sig språket i ett nytt land, men även för att få vänner och utveckla sociala färdigheter (Oppedal & Idsoe, 2012). Det är med andra ord viktigt att flyktingbarn får tillgång till skolan och även den kunskap som förmedlas i den.

Det råder delade meningar om huruvida flyktingbarn har mer svårigheter i skolan än andra barn. Vissa studier finner att flyktingbarn inte har några problem i skolan och ibland presterar bättre än andra barn, medan andra studier finner att flyktingbarn har svårigheter i skolan (Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2009). De delade meningarna kan bero på att studier ibland har olika urval. De flyktingbarn som ingår i studierna kan även ha blivit utsatta för trauman i olika utsträckning. Det är också svårt att veta hur pass påverkade barnen är av sin historik (Stermac et al., 2009).

En del faktorer tycks kunna leda till sämre utgång i skolan, som att ha separerats från sin familj eller sakna skolgång i sitt tidigare hemland (Vega et al., 2015). När flyktingbarnen

kommit till Sverige är det viktigt att inte heller glömma bort att det fortfarande kan finnas yttre faktorer, som exempelvis asylprocessen, som kan försvåra barnens skolgång (O'Shea, Hodes, Down & Bramley, 2000). Vissa studier har påvisat att PTSD kan ha sekundära effekter som påverkar bland annat kognition (Turley & Obrzut, 2012). Turley och Obrzut (2012) skriver att traumautsatta barn i vissa studier visar att minnet påverkas jämfört med barn som inte utsatts för trauma. Ett barn med de svårigheter som kan uppstå till följd av PTSD kan ha svårt att komma ihåg att avsluta uppgifter och tillämpa ny information under arbetets gång. I en skolkontext försvårar detta att inläring sker, vilket i sin tur gör det svårare att få godkända betyg (Turley & Obrzut, 2012). Turley och Obrzut (2012) skriver vidare att de uppmärksamhetsproblem som kan uppstå till följd av PTSD kan misstas för ADHD, då en del av symtomen för dessa diagnoser överlappar. Det är därför viktigt för skolpsykologer att ha god kunskap om vad PTSD innebär och undersöka om de barn som ska utredas har blivit utsatta för trauma, inte minst när det gäller flyktingbarn (Turley & Obrzut, 2012).

Hadi, Lai och Llabre (2014) beskriver att skolgången ofta blir lidande av krig, vare sig barnet flyr eller inte. De gjorde en studie på barn drabbade av Gulfkrisen, där det visade sig att symptom av PTSD och ångest hade ett samband med lägre utbildningsnivå. De barn som hade blivit utsatta för krigstrauma rapporterade lägre betyg och utbildade sig i lägre grad än andra barn (Hadi et al., 2014).

Skolpsykologen

Socialstyrelsen (2014) beskriver att det är viktigt att skolpsykologen har god kontakt med de pedagoger eller annan skolpersonal som arbetar med eleven, eftersom det är den personal som oftast har träffat eleven mest, och därmed borde ha värdefull kunskap om denna. Personal som arbetar med flyktingbarn kan även bli överrumplade och ha svårt att hantera de upplevelser barnen berättar om (Oppedal & Idsoe, 2012). Här kan skolpsykologen ha en viktig roll genom handledning eller konsultation. De traumatiska upplevelser som många av flyktingbarnen varit med om är givetvis även en börda för dem själva, genom exempelvis påträngande minnen eller mardrömmar (Oppedal & Idsoe, 2012). Detta kan vara särskilt tungt att bära inom sig när det gäller skolgång och att hitta vänner (Oppedal & Idsoe, 2012) vilket ökar vikten av att det i skolan finns vuxna som kan stötta flyktingbarnen på ett adekvat sätt.

Skolpsykologer kan vara särskilt förberedda på att hjälpa flyktingbarn att utveckla goda strategier att hantera både det som hänt före, under och efter flykten, och vara införstådda med vad som kan orsaka extra svårigheter, som till exempel att vara ensamkommande eller ha varit utsatt för påföljande trauma (Vega et al., 2015). Fazel, Doll

och Stein (2009) beskriver i sin artikel att ångest, förvirring, stress, ilska och ensamhet, som kan vara förekommande hos flyktingbarn, kan ta sig i uttryck genom aggression eller undandragande i förhållande till vänner eller utåtagerande beteende i klassrumssituationer. De förespråkar även en skolbaserad psykisk vård (Fazel et al., 2009).

Walick och Sullivan (2015) förespråkar att det är viktigt med kulturell kunskap, för att exempelvis förstå vilket stigma det kan finnas kring mental ohälsa i andra kulturer än den västerländska. Skolpsykologer måste vara förberedda på att möta elever som inte har samma språk eller kulturella bakgrund, och ha kunskap om vad flyktingbarnen kan ha varit med om under flyktens tre stadier (Vega et al., 2015). Vidare beskriver Vega et al. (2015) hur viktigt det är med kunskap om sin egen kultur och hur den påverkar det egna synsättet, och också hur personer från olika kulturer har blivit behandlade genom historiens gång.

Det är också viktigt att ha i åtanke att den västerländska modellen för mental ohälsa inte alltid är applicerbar på andra kulturer (Bronstein & Montgomery, 2011). Detta gör att även mätning med olika västerländska tester blir svårt, då många av flyktingbarnen saknar viss tid av skolgång eller inte kan språket i det nya landet tillräckligt väl (Henley & Robinson, 2011). Testen tar inte hänsyn till vilken kultur testpersonen kommer ifrån, och resultaten är därmed inte alltid pålitliga eller giltiga (Socialstyrelsen, 2014). Även Hughes (2014) nämner att det inte alltid går att tillämpa det västerländska synsättet på flyktingbarn, då detta inte alltid stämmer överens med vad som är viktigt i flyktingbarnens kultur och därmed kan försvåra att hjälpa dem med det de anser sig behöva. Lanfranchi (2014) beskriver att flyktingbarn internationellt sett är överrepresenterade inom särskolan, vilket ytterligare betonar vikten av att göra korrekta bedömningar av flyktingbarnets förmågor, med tanke på vad som kan påverka resultaten.

Att utreda barn med annan språklig och kulturell bakgrund

I de fall som skolpsykologen fått i uppgift att utreda ett flyktingbarn finns det vissa aspekter som är viktiga att ha i åtanke. Till att börja med finns det inga test som inte är präglade av den kultur där de är skapade (Bainter & Tollefson, 2003; Smedler & Tideman, 2009). Skolpsykologen bör alltid ha barnets kulturella bakgrund i åtanke, och reflektera över hur den kan ta sig i uttryck i ett testsammanhang. Smedler och Stålnacke (2013) skriver följande: "Ett svenskspråkigt test som är utprovat under västerländska förhållanden gör inte rättvisa åt ett barn som är uppvuxet med ett annat språk och i en helt annan miljö." (s. 36). Detta gör att skolpsykologen måste vara försiktig med vilka slutsatser som dras utifrån ett utredningsresultat (Bainter & Tollefson, 2003; Marrs & Eccles, 2009). Detta får dock inte gå

till överdrift, så att faktiska svårigheter överskuggas av ett alltför försiktigt perspektiv, där svårigheter som barnet uppvisar tillskrivs enbart kulturella och språkliga skillnader (Smedler & Stålnacke, 2013; Smedler & Tideman, 2009). Testresultatet visar vilka svårigheter som barnet har just nu i ett visst sammanhang, varför det är av största vikt att sätta in lämpliga åtgärder för, utan att för tidigt dra slutsatser kring vad svårigheterna faktiskt beror på. Om barnet sedan inte visar någon utveckling över tid trots stöd och åtgärder, kan det vara dags att överväga andra bakomliggande svårigheter än bara kulturella och språkliga skillnader (Smedler & Stålnacke, 2013; Smedler & Tideman, 2009).

Angående testsituationen är det viktigt att ha i åtanke att ett sådant sammanhang kan vara främmande för flyktingbarn, på grund av bristande tidigare erfarenheter, som exempelvis kan bero på avsaknad av tidigare skolgång (Smedler & Stålnacke, 2013; Smedler & Tideman, 2009). I vissa fall kan det bli aktuellt att använda tolk, då barnet inte har tillräckliga kunskaper i svenska för att testet ska genomföras på detta språk. Smedler och Tideman (2009) beskriver att det kan vara avlastande för barnet om tolken är en bekant person. Det kan också göra utvärderingen av resultatet lättare, då en person som är bekant med barnet lättare kan avgöra huruvida barnet förstått uppgiften eller inte (Smedler & Tideman, 2009). Att arbeta med tolk kan givetvis påverka utredningen, vilket skolpsykologen måste ta hänsyn till. Exempelvis hur en översättning kan påverka svårighetsgraden på olika testuppgifter eller hur vissa begrepp inte har någon direkt motsvarighet på ett annat språk (Bainter & Tollefson, 2003). Att arbeta med tolk kräver också en viss kompetens, både hos skolpsykologen och hos tolken (Bainter & Tollefson, 2003; Marrs & Eccles, 2009; Ochoa, Riccio, Jimenez, Alba & Sines, 2004). Ochoa et al. (2004) skriver även att det är viktigt att skolpsykologen har kunskap om barnets kultur, för att kunna avgöra vad som anses som avvikande i den specifika kulturen.

Skolpsykologers rolltagande

Guvå (2001) har skrivit en avhandling om skolpsykologers rolltagande. Sedan denna avhandling genomfördes har både en ny skollag och en ny läroplan för grundskolan aktualiserats. Dock är Guvås (2001) avhandling en av de få svenska studier som gjorts om skolpsykologers rolltagande, varför hennes resultat bedöms som relevant att kort redogöra för.

Guvå (2001) beskriver att det kan uppstå fyra olika roller när en lärare ber om hjälp i en fråga gällande en elev. Här börjar en process där skolpsykologen skapar sig en bild av problemet och beräknar hur frågan ska hanteras på bästa möjliga sätt. Skolpsykologen kan i detta läge agera på tre olika sätt, beroende på vad ärendet gäller. Dessa sätt är att returnera

ärendet till läraren, överta ärendet själv, eller remittera det till en annan lämplig instans, som exempelvis Barn- och ungdomspsykiatri (BUP).

Skolpsykologens agerande kan alltså resultera i fyra roller. Den första rollen kallas *den lärande rollen*, där skolpsykologen genom handledning och konsultation får läraren att på egen hand hantera ärendet. Om skolpsykologen istället övertar ärendet kan två olika roller bli aktuella. Den ena är *den bärande rollen*, där skolpsykologen bedömer att läraren inte kommer att vara delaktig i arbetet med eleven. Den andra är *den lotsande rollen*, där skolpsykologen är av uppfattningen att läraren kommer att kunna vara något delaktig, eller bli mer delaktig under ärendets gång. Här turas läraren och skolpsykologen om i att ta ansvar för olika delar av ärendet, men det är alltid skolpsykologen som guidar läraren. Den fjärde och sista rollen uppstår när ärendet remitteras till andra instanser. Denna roll kallas *den överbryggande rollen*. I den rollen fungerar skolpsykologen som en brygga mellan exempelvis familjen till eleven och lämplig instans som remissen skickas till.

Guvå (2001) beskriver avslutningsvis att rollerna inte är separata, utan att de kan förkomma parallellt med varandra och även avlösa varandra över tid under ärendegången.

Handledning och konsultation

Skolpsykologens arbete med handledning och konsultation av skolpersonal har ökat (Jacobs, 2012; Rosenfield, 2013; Stoiber & Vanderwood, 2008), i jämförelse med att arbeta med enskilda elever (Mägi & Kikas, 2009; Stoiber & Vanderwood, 2008).

Konsultation. Truscott och Albritton (2011) beskriver att konsultation kan ha många olika betydelser, men att det handlar om rådgivning mellan exempelvis skolpsykolog och lärare, där skolpsykologen har rollen som konsult och läraren/lärarna som konsultand/konsultander. Det kan ses som ett samarbete mellan två parter för att lösa ett problem som den ena parten har, i det här fallet läraren (Dennis, 2004). Konsultation kan användas som ett verktyg för att indirekt nå ut till eleven eller eleverna (Truscott & Albritton, 2011). Guvå (2009) beskriver det som att skolpsykologen genom att hjälpa läraren, hjälper eleven.

Syftet med konsultation i skolan är att läraren eller lärarna ska bli hjälpta att hantera ett problem på ett annorlunda sätt. Guvå (2009) uttrycker det som att "en lärare ska inte bli en psykolog utan en bättre lärare." (s. 192). Läraren ska vara i fokus och det är även läraren som genom konsultationen ska ändra sitt arbetssätt eller förhållningssätt gentemot eleven eller eleverna som konsultationen berör (Gravois, 2012; Guvå, 2009). Förhoppningsvis kan läraren tillämpa de kunskaper han eller hon fått genom processen även i andra fall, och på så vis nå ut

till en större målgrupp än den som berörs i ett specifikt ärende (Truscott & Albritton, 2011). Rosenfield (2013) beskriver att det mer övervägande arbetet med konsultation kräver att skolpsykologerna har den kompetens som behövs för att arbetet ska bli meningsfullt för inblandade parter. Ett problem är att konsultation inte har en definition som det råder konsensus om i skolans värld (Gravois, 2012).

Handledning. Handledning liknar i mångt och mycket konsultation. Guvå (2009) beskriver att handledning innebär att den handledde och handledaren har samma kompetensområde, där handledaren är bättre och ska lära den handledde. Osborne och Burton (2014) beskriver däremot att det blir allt vanligare att skolpsykologer handleder andra yrkesgrupper, såsom exempelvis lärare eller specialpedagoger. Vidare definierar de handledningens syfte som att ge stöd och förbättra den handleddes arbete. Annan och Ryba (2013) skriver att det finns många olika modeller för handledning, men att målen för handledning är att ge stöd, utveckla kunskap samt att underhålla kunskap som redan finns hos dem som blir handledda.

Interventioner i skolan

Hughes (2014) skriver om de svårigheter som kan finnas när det gäller att söka hjälp för psykisk ohälsa hos flyktingbarn, och nämner bland annat att det är svårt att veta vad för hjälp som finns att få, då det ofta finns kulturella skillnader vad gäller psykisk hälso- och sjukvård. För att öka tillgängligheten, men också för att minska stigmatiseringen som kan finnas kring mental ohälsa förespråkar flera forskare interventioner i skolan. Att genomföra interventioner i skolan kan alltså vara ett sätt att nå ut till fler flyktingbarn som mår psykiskt dåligt (O'Shea et al., 2000; Dutton, 2012; Ehntholt, Smith & Yule, 2005; Ellis et al., 2011; Fazel et al., 2009; Henley & Robinson, 2011; Hughes, 2014).

Det är dock viktigt att ha i åtanke att det enbart finns en begränsad evidens kring skolbaserade interventioner riktade mot flyktingbarn, då många av studierna är bristfälliga på ett eller annat sätt (Tyrer & Fazel, 2014).

Ett exempel på en studie som inte visade någon bestående effekt är Ehntholts et al. (2005). De testade en KBT-behandling i grupp, som är ledd av lärare. Här är alltså inte skolpsykologen delaktig och vid uppföljning visade det sig att effekten av behandlingen inte kvarstod. Författarna menar vidare att det kan vara krävande för den som leder en sådan här intervention, både för att det är svårt och tar tid. Flyktingbarnen måste dessutom kunna språket i sitt nya hemland, om sessionerna inte ska genomföras med tolk (Ehntholt et al., 2005). Ett annat exempel på en intervention administrerad genom skolan är The Tree of Life

(Hughes 2014). Hughes (2014) utvärderar denna gruppintervention som ges till både föräldrar och barn som har flytt. Grupperna var speciellt utformade för att undvika stigmatisering och för att inte utgå från den västerländska modellen av psykisk ohälsa. Här är det inte heller skolpsykologen som ger interventionen, men grupperna är placerade på skolan för att nå ut till fler individer. Hughes (2014) beskriver att interventionen upplevdes som hjälpfull av de som deltog.

Syfte

Syftet är att belysa skolpsykologers arbete med flyktingbarn utifrån följande frågeställningar: Vilka roller aktualiseras i skolpsykologers arbete med flyktingbarn? Vilka arbetsinsatser består dessa roller av och vem riktas de mot? Vilka utmaningar står skolpsykologerna inför i detta arbete?

Metod

Hermeneutik

Som bas i min analys har jag valt att utgå från ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutik härstammar från bland annat tolkning av bibeltexter och kan sägas betyda just tolkningslära (Langemar, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver att hermeneutiken består av två huvudinriktningar, dels den objektiverande hermeneutiken, dels den aletiska hermeneutiken. Det som skiljer de två olika inriktningarna åt är förenklat uttryckt huruvida fokuseringen är att förstå vad författaren av en text egentligen menar, där den objektiverande hermeneutiken menar att det går att göra en tolkning utan att tolkaren påverkar. Den aletiska hermeneutiken menar att det inte går att skilja den som tolkar texten från den som skrivit den, den som gör tolkningen påverkar alltså resultatet med sin förförståelse. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver att det i tolkningsprocessen kan sägas uppstå en hermeneutisk cirkel, som kan ta sig i uttryck på olika sätt beroende på vilken inriktning som väljs.

Aletisk hermeneutik. Jag har i detta arbete valt att utgå från den aletiska hermeneutikens förhållningssätt. Det innebär att min samlade förförståelse och erfarenhet, även kallad horisont, kommer att vidgas när jag tolkar det material jag har. Materialet jag använder är texter i form av intervjutranskriberingar, som består av studiedeltagarnas horisonter. Den process som uppstår när tolkningen genomförs kallas fusion av horisonter (Alvesson & Sköldberg, 2008). Detta innebär alltså att den förförståelse jag har blandas med det som intervjudeltagarna berättar.

Den hermeneutiska cirkeln, eller spiralen som den också kallas, består av att skifta mellan förförståelse och förståelse. Förförståelsen påverkar min förståelse av helheten, samtidigt som förståelsen påverkar och fördjupar min förförståelse. Det ena går alltså inte att skilja från det andra, då de hänger ihop och påverkar varandra ömsesidigt. Det är därför viktigt att arbeta i den hermeneutiska cirkeln, och i den skifta mellan förförståelse och förståelse när tolkning av texten görs (Alvesson & Sköldberg, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008) benämner det som att det måste ske ett skifte mellan "inträngande i den främmande världen och återkoppling till vårt eget referenssystem" (s. 245) och att "förståelse måste kontinuerligt referera tillbaka till tidigare förförståelse, och förförståelsen måste befruktas genom ny förståelse." (s. 211).

Epistemologi. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver att det inte finns en enda korrekt förståelse. De olika förståelser som kan uppstå är präglade av i vilket sammanhang, det vill säga med vilken förförståelse eller horisont, tolkningen av texten är gjord. Förståelsen som uppstår i den hermeneutiska cirkeln är inte heller uteslutande rationell, utan är också präglad av tolkarens känslomässiga tillstånd. Att utgå från en aletisk hermeneutik innebär därmed att det finns ett flertal möjliga tolkningar, dock är dessa inte helt obegränsade och vissa kan vara bättre än andra (Alvesson & Sköldberg, 2008). Med den här synen på tolkningarna och förståelsen som framkommer i den aletiska hermeneutiken placerar jag mig mer åt det relativistiska hållet rent epistemologiskt. Dock är det inte till fullo en så radikal relativism som representeras av till exempel social konstruktionism, eftersom det ändå anses finnas ett antal begränsade tolkningar (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Förförståelse

Den förförståelse jag har av det område jag undersöker påverkar mina tolkningar (Alvesson & Sköldberg, 2008). Därför är det viktigt att redogöra för hur den ser ut (Langemar, 2008; Willig, 2013).

En relevant aspekt är bland annat att jag under sjätte terminen på psykologprogrammet vid Lunds universitet genomförde min praktik inom elevhälsans verksamhet. Även om det arbetet inte innebar någon specifik kontakt med några flyktingbarn så gav det mig en förståelse för hur arbetet som skolpsykolog kan se ut. Det gav mig också en inblick i vad som prioriterades och vilka lagar och riktlinjer som är av vikt. Jag har ett betydande intresse för skolkontexten och vad det innebär att arbeta som psykolog i den, vilket styrde mitt val av ämne för detta examensarbete. Angående gruppen flyktingbarn har jag ingen direkt erfarenhet av arbete med denna grupp, men ändå en viss förförståelse kring vilka svårigheter det kan

finnas, bland annat genom inblick i ett kommunalt HVB-hem under sommaren 2015 då jag arbetade på ett socialkontor.

I samband med att det här arbetet genomfördes har jag även läst mycket om hur flyktingbarn kan ha det i skolan och vad skolpsykologen har för arbetsuppgifter. Detta gjordes innan intervjuerna genomfördes, och kan därför ha påverkat hur datainsamlingen blev och även vad analysen resulterade i.

Urval

Populationen som avses att undersökas i detta examensarbete är skolpsykologer.

Urvalskriterier. För att kunna delta i studien krävdes att informanterna uppfyllde vissa kriterier. Ett krav var att de skulle ha kommit i kontakt med gruppen flyktingbarn i minst ett år under sitt arbete som skolpsykologer. Det krävdes också att de var legitimerade psykologer, men här fanns ingen tidsgräns för hur länge de skulle ha varit legitimerade.

Rekrytering. Den typ av urval som den här studien använt sig av definieras av Langemar (2008) som ett tillgänglighetsurval. Det är inte jag som handplockat informanterna, utan samtliga deltagare rekryterades via mailkontakt. De som fanns tillgängliga för att delta i intervjuer var också de som utgjorde studiens deltagare. Ett informationsbrev (se bilaga 1) skickades ut till totalt 38 psykologer som arbetade inom elevhälsa, i totalt fyra olika kommuner i Skåne. I de fall som skolpsykologernas kontaktuppgifter inte fanns att tillgå, kontaktades verksamhetschef för elevhälsan, som vidarebefordrade förfrågan om deltagande och informationsbrevet.

Totalt sex skolpsykologer anmälde intresse för deltagande i examensarbetet, varav en lämnade återbud med kort varsel, och en inte hade möjlighet att genomföra intervjun inom tidsramarna för examensarbetet.

Deltagare. Antalet informanter var fyra, varav två män och två kvinnor. Samtliga har arbetat i elevhälsans kontext mellan 1,5 år till 9 år. Informanterna var alla legitimerade psykologer. Skolpsykologerna arbetade i tre olika kommuner. Ytterligare information kring deltagarna anges ej, på grund av att minska risken för identifiering. Det bedöms inte heller som givande för studiens resultat att vidare ange deltagarnas karaktäristiska, såsom exempelvis ålder, detta eftersom studien inte gör anspråk på att specificera undergrupper av skolpsykologer. Skolpsykologerna kommer i arbetet att benämnas med siffror, exempelvis "Psykolog 1".

Datainsamling

Data samlades in med hjälp av kvalitativa intervjuer, som genomfördes av uppsatsförfattaren. Intervjuerna var semistrukturerade och utgick från en intervjuguide (se bilaga 2). Syftet med en kvalitativ intervju är att få ett innehållsrikt material, som dessutom har både djup och bredd. Kvalitativa intervjuer skiljer sig därför från kvantitativa intervjuer i att de kvalitativa har öppna frågor och svar. I en semistrukturerad intervju finns ett antal färdigformulerade frågor, som sedan kompletteras med utforskande följdfrågor under intervjuens genomförande (Langemar, 2008).

Skolpsykologerna intervjuades var för sig på sina respektive arbetsplatser. Intervjuerna genomfördes i början av mars, 2016. De tog mellan 45-60 minuter och spelades in på en diktafon för att sedan transkriberas ordagrant av uppsatsförfattaren. Intervjutranskriberingarna avidentifierades och det var även de som användes i den fortsatta analysen.

Tematisk analys

Den tematiska analysen gjordes med det hermeneutiska förhållningsätt jag beskrivit ovan som grund. Jag valde att utgå från Brauns och Clarkes (2006) beskrivning av denna analytiska ansats. Tematisk analys beskrivs ofta som grunden för andra kvalitativa analyser, och det råder debatt om huruvida det är en metod på egen hand eller inte (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2013). Så länge som forskaren tydligt har definierat vilken epistemologisk grund han eller hon utgår från fungerar tematisk analys likvärdigt med andra kvalitativa metoder (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2013). Eftersom det inte råder direkt enighet om exakt vad tematisk analys egentligen innebär, är det ytterst viktigt att vara tydlig med hur man gått tillväga i sin procedur (Braun & Clarke, 2006).

Kortfattat går en tematisk analys ut på att hitta teman i insamlad data (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2013), i mitt fall intervjuer. Ett tema kan sägas vara något som beskriver eller fångar upp väsentliga delar av texten i förhållande till forskningsfrågan eller syftet med studien. Ett tema ska förekomma på mer än ett ställe i all insamlad data (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2013). En tematisk analys kan vidare vara antingen induktiv eller deduktiv, eller i vissa fall båda delar (Braun & Clarke, 2006; Langemar, 2008). Min tematiska analys är huvudsakligen induktiv, men inte till fullo. Det finns en viss deduktiv ansats i det att jag på förhand har utgått från att skolpsykologen faktiskt har olika roller i förhållande till flyktingbarn.

Braun och Clarke (2006) beskriver sex steg att utgå ifrån vid tematisk analys som även jag valt att använda mig av.

Steg 1: Att bekanta sig med sin data. För att kunna genomföra en tematisk analys är det viktigt att vara bekant med sin insamlade datas innehåll. Det första steget går därför ut på att läsa igenom all data som en helhet, innan de enskilda intervjuerna börjar granskas. Eftersom jag har transkriberat mina intervjuer själv har jag förutom genomläsning bekantat mig med innehållet i dem på det sättet också. Under genomläsningen bör små noteringar om vad som är intressant inför nästa steg göras. När detta är gjort påbörjas steg två. I mitt arbete bestod alltså det första steget av att transkribera intervjuerna, samt att läsa igenom dem.

Steg 2: Att skapa initiala koder. I det här steget skapas koder utifrån datan. Koderna kan sägas vara byggstenarna som utgör själva basen. Genom kodningen sorteras datan in i olika grupper. Jag genomförde steg två genom att stryka under meningsbärande delar i det informanterna hade sagt, för att sedan i marginalen skriva ut koder för detta.

Steg 3: Att leta efter teman. Det tredje steget innebär att börja dela in de koder som hittats i olika teman. Det kan vara både mer övergripande teman, samt underteman till dessa. All kodad data som kan tänkas stämma överens med temana samlas inom dessa. I det tredje steget skrev jag upp samtliga koder på lappar, som sedan klistrades upp på en vägg. Varje informant hade en egen färg. Lapparna sorterades sedan in i grupper utifrån koderna.

Steg 4: Att granska teman. I det fjärde steget går man igenom och granskar de teman man kommit fram till i steg tre. Temana ska vara väl avgränsade i förhållande till varandra, och vara internt samstämmiga. Steg fyra delas in i två nivåer, där den första nivån innebär en granskning av de kodade datautdragen. Meningen är att de ska bilda ett sammanhängande mönster. Den andra nivån innebär att en kontroll av enskilda temans giltighet i förhållande till all insamlad data. Jag kontrollerade de preliminära teman jag hade fått fram, och sorterade i vissa fall om bland lapparna för att få en bättre samstämmighet.

Steg 5: Att definiera och namnge teman. I det femte steget definieras vad varje tema har för kärna. Här handlar det om att gå tillbaka till de kodade datautdragen och sammanfatta innehållet i dessa i förhållande till varje tema. Det görs även en kontroll av hur pass väl temana passar i förhållande till studiens syfte och till varandra. I det femte steget undersöks också huruvida det finns några underteman. Slutligen namnges temana, på ett kort och konkret sätt. De teman som uppstått fick preliminära namn och vissa gjordes till underteman. Namnen har sedan undan arbetets gång finslipats för att slutligen rapporteras.

Steg 6: Att rapportera resultatet. Det sjätte steget innebär att rapportera vad analysen resulterat i. Rapporten ska vara klar, tydlig och sammanhängande, men får inte bara bli en

återgivning av vilka teman som återfunnits i datan. I det sjätte steget relateras resultatet av analysen tillbaka till studiens syfte.

De citat som anges i arbetet är i viss mån omarbetade för att bilda korrekta meningar. Innehållsmässigt är de dock inte ändrade. I vissa fall har namn på städer eller dylikt tagits bort vid avidentifieringen av materialet.

Nedan redogörs med ett exempel från den här studien analysarbetet såg ut:

Utdrag från intervjutranskript: Dels är det ju svårare om eleven inte har svenska som modersmål, gör ju utredningen jättemycket svårare. Och sen så är det ju de kulturella skillnaderna, där det ofta är svårare att få bra kontakt med föräldrarna och så, svårare att boka in möten. Så att det är egentligen de övergripande, som inte har med just flyktinggrejen att göra, utan egentligen mer språkliga och kulturella. De gör ju det väldigt svårt.

Koder: svårt, annat språk och annan kultur, samt bristfällig kontakt med föräldrarna

Utdrag från intervjutranskript: Självklart ska man uppmärksamma om det är något som är superfel, och det gör vi också. Men det är ganska sällan som det är något mer än att bara hela livet är uppochner. Och det är väldigt svårt att reda i vad som är vad. Det går ju inte. [...] det [utredningar] säger vi alltid nej till, om det är någon som är helt nyanländ eller inte har varit här tillräckligt länge.

Koder: utredningar ibland, vet inte vad som är vad, vänta med utredning

Undertema: Svårt att göra korrekta bedömningar

Huvudtema: Påtvingad utredare av barnet

Trovärdighet och tillförlitlighet

Langemar (2008) beskriver att det kan bli vilseledande att använda begreppen validitet och reliabilitet i kvalitativa studier, eftersom dessa ofta sammanblandas med kvantitativ validitet och kvantitativ reliabilitet. Istället tillämpas begreppen trovärdighet och tillförlitlighet.

En del av resultatens trovärdighet är att de är förankrade i datan (Langemar, 2008). Detta kontrolleras genom det fjärde steget i den tematiska analysen, som innebär att relatera temana i förhållande till all insamlad data (Braun & Clarke, 2006). Jag har inte uteslutit viktig information, och inte heller lagt till bitar som saknades för att skapa mina teman. De

huvudteman och underteman som utgör resultatet återfinns i minst två av intervjuerna, vilket tyder på att de är samstämmiga med insamlad data. I det fjärde steget av den tematiska analysen granskas även att temana uppvisar intern konsistens, det vill säga att de koder som temana baseras på är samstämmiga (Braun & Clarke). Även detta är gjort genomgående under analysarbetet.

Langemar (2008) beskriver vidare att det ska finnas en kvalitativ generaliserbarhet. Detta skiljer sig från en kvantitativ generaliserbarhet, som snarare handlar om mängd, vilket en kvalitativ studie sällan undersöker (Langemar, 2008). Det handlar bland annat om hur datainsamlingen kan ha påverkats av olika aspekter, som i sin tur påverkar datan. Exempel kan vara hur deltagarna upplevde intervjusituationen eller hur jag som intervjuare påverkat sammanhanget (Langemar, 2008). Kvalitativ generaliserbarhet handlar också om hur urvalet påverkar resultatets allmänna tillämpbarhet till den undersökta populationen. Jag har i den här studien utgått från ett tillgänglighetsurval, som givetvis har sina brister. Det är till att börja med ett litet urval. Några urvalskriterier kring deltagarnas ålder, kön eller bakgrund har inte heller gjorts, vilket kan innebära att deras upplevelser inte speglar populationen i stort. Langemar (2008) beskriver dock att det inte behöver finnas en frekvens av upplevelser för att dessa ska räknas som kvalitativt generaliserbara. När resultaten som funnits verkligen är förankrade i den insamlade datan, betyder det även att någon eller några av "de egenskaper eller företeelser som finns i populationen även fångats in i undersökningen." (Langemar, 2008, s.110), vilket är syftet med den kvalitativa generaliserbarheten.

Viktigt att reflektera över i samband med den kvalitativa generaliserbarheten är också huruvida resultatet har fångat in det man letar efter i förhållande till frågeställningen eller syftet (Langemar, 2008). Intervjuguiden är formulerad för att fånga upp syftet genom de frågor som den innehåller. Den har reviderats i samråd med uppsatshandledaren, men också efter utprovning på en bekant. Intervjuguiden har således varit verktyget jag använt mig av för att samla in material som i sin tur efter analys syftade till att besvara studiens frågeställningar.

Langemar (2008) beskriver även att det är viktigt att reflektera över hur pass meningsfullt och användbart studiens resultat är. Har studiens syfte blivit uppfyllt, och finns det något värdefullt för andra att ta del av i det? Skolpsykologens roll i flyktingbarns skolgång är en aktuell och intressant fråga, så min förhoppning är att de resultat som visat sig i den här studien kan vara till nytta. Inte bara för skolpsykologer, utan även annan personal som möter gruppen flyktingbarn, både i och utanför skolkontexten.

Vidare skriver Langemar (2008) att kvantitativ reliabilitet handlar om mätningar. Exempelvis att en våg ska visa samma vikt vid upprepade tillfällen då samma föremål vägs

under konstanta förhållanden. Då min uppsats inte räknar frekvens eller mängd blir det även svårt att tillämpa ett tillförlitlighetsbegrepp i vidare mening än vad som redan gjorts i ovanstående diskussion.

Etiskt tillvägagångssätt

Samtliga informanter deltog under informerat samtycke och var införstådda med att de när som helst kunde avsluta sitt deltagande eller välja att inte svara på specifika frågor. Informanterna är också oidentifierade och har i detta examensarbete tilldelats kodnamn. Jag var inte bekant med någon av deltagarna eller skolorna de arbetade i sedan tidigare. Intervjuguiden och de frågor som ställdes i samband med intervjuerna är inte heller formulerade för att tvinga deltagarna att avslöja sina politiska åsikter, uppgifter kring hälsa, sexualitet eller liknande som klassificeras som känsliga personuppgifter enligt Lagen 2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.

De inspelningar som gjordes under intervjuerna sparades på ett separat USB-minne som förvarades hemma hos mig i en låst låda, som enbart jag hade tillgång till. Här förvarades även de utskrivna intervjutranskriberingarna, som var oidentifierade. I de fall där deltagarna önskade ta del av det färdiga examensarbetet sparades kontaktuppgifter i ett separat dokument. Allt detta material kommer när examensarbetet är godkänt att förstöras.

Resultat

Den tematiska analysen resulterade i fyra huvudteman, bestående av olika roller med underteman. Både huvudteman och underteman har sin grund i minst två av intervjuerna med skolpsykologerna. Det första huvudtemat är *Främjare av elevens* lärandeförutsättningar. Här beskrev skolpsykologerna att behandlande arbete var utanför deras ramar, och vikten av att istället lägga fokus på den pedagogiska miljön. Nästa huvudtema är *Stöttelelare för pedagogerna*, där skolpsykologerna arbetade med att få ner stressnivån hos pedagogerna, samt att försöka få pedagogerna att acceptera det arbete de genomförde i förhållande till flyktingbarnen. Ytterligare ett huvudtema är *Påtvingad utredare av barnet*, där skolpsykologerna främst beskrev vilka svårigheter det kunde innebära att göra utredningar på elever med ett annat språk eller en annan kultur. Det sista huvudtemat är *Expert gentemot föräldrar och skola*. Denna roll innefattar huvudsakligen arbetet kring flyktingbarnens förutsättningar och att förmedla dessa till pedagogerna, men även arbetet i förhållande till vårdnadshavare. I tabell 1 redogörs för samtliga huvudteman med respektive underteman.

Tabell 1. Huvudteman med respektive underteman

Huvudteman	Underteman
Främjare av elevens lärandeförutsättningar	Avgränsa sitt uppdrag till lärmiljön Skapa trygghet och ramar
Stöttepelare för pedagogerna	Dämpa pedagogernas stress Förespråka anpassningar utifrån eleven
Påtvingad utredare av eleven	Bristande information om eleven Svårt att göra korrekta bedömningar Svårt att arbeta med tolk
Expert gentemot föräldrar och skola	Föräldrars tilltro Förmedla en helhetssyn på eleven

Främjare av elevens lärandeförutsättningar

Flyktingbarn har ofta en svår bakgrund, vilket i vissa fall kan kräva någon form av psykologisk behandling. Samtliga skolpsykologer redogjorde dock för att behandlande arbete utom alla tvivel ligger utanför skolans ramar. Om det fanns någon misstanke om att en elev hade PTSD eller liknande gjordes en remiss till lämplig instans. De beskrev även ett skifte mot ett allt mer förebyggande arbete, där elevens lärmiljö var i fokus, och att ett sådant arbete borde vara i fokus för elevhälsan. Rollen som främjare av elevens lärandeförutsättningar består av två underteman.

Avgränsa sitt uppdrag till lärmiljön. I samtliga intervjuer beskrev skolpsykologerna att den pedagogiska miljön, det vill säga elevernas lärmiljö borde vara eller var fokus för skolpsykologens arbete. På det här sättet menade de att de kunde nå ut till flest individer, eftersom det till exempel kunde vara mer än en elev med liknande svårigheter. Genom att arbeta med pedagogerna och den pedagogiska miljön, bland annat genom utbildning och handledning, hamnade fokus på ett naturligt sätt närmare ett förebyggande arbete, istället för vård eller behandling.

Vårt uppdrag är att hjälpa skolorna i sin process att anpassa den pedagogiska miljön. Och då spelar inte vad som händer utanför skolan särskilt stor roll. Utan det är det vi ser i skolan som vi har mandat att jobba med.

Vårt uppdrag är att anpassa den pedagogiska miljön [...] och vi ska inte vårda några barn. (Psykolog 3)

Samtliga skolpsykologer betonade därför vikten av att avgränsa sitt uppdrag i de intervjuer som genomfördes. Fokus för arbetet var skolbarnet, och det var av vikt att hålla gränserna mot barnets privatliv samt att inte göra andra verksamheters arbete. Det beskrevs också att skolpsykologerna var specifika och avgränsade i sina uppdrag, vilket gjorde att det inte ens fanns förutsättningar för att kunna arbeta med behandling.

Någonstans är ju mitt uppdrag kring det här med inläring, lärande och skolbarnet. Det är ju det som vi jobbar med annars. Och som skolpsykolog måste man ju hela tiden känna var den här gränsen går. Man måste ju hela tiden påminna sig om, vänta lite nu, hur djupt in går jag här, och vad är mitt uppdrag här? [...] Så att det inte blir någon behandling eller så. Så där får man ju hela tiden, stopp. Vänta nu lite. (Psykolog 4)

Skapa trygghet och ramar. Samtidigt som skolpsykologerna betonade arbetet med elevens lärmiljö, ska det framhållas att de också förespråkade vikten av trygghet. Utan den är det svårt att bedriva pedagogisk verksamhet överhuvudtaget. I intervjuerna framkom vikten av att flyktingbarn måste få möjlighet att komma till rätta i det nya landet, innan vidare psykologåtgärder, som exempelvis en utredning, gjordes. Det beskrevs även att skolan skulle stå för ramar och rutiner. Skolan var för många av barnen som flytt en trygg plats, där bestående relationer till vuxna kunde byggas. Skolpsykologerna beskrev även att skolan skulle stå för en tydlig och trygg verksamhet, för att förbättra barnens förutsättningar. I vissa barns fall var skolan den enda tryggheten som fanns i deras liv för tillfället.

Det bästa du [pedagog] kan göra är bara att ge trygghet, bygg så mycket relation du kan till barnet, få dem att landa och förstå att skolan kan fungera i Sverige. Satsa inte på att få dem godkända i svenska som andraspråk. Det får vara fokus på andra saker. Kan du bara få det här barnet att uppskatta att komma hit och känna glädje av att vara här, så har du gjort jättemycket. (Psykolog 2)

Stöttepelare för pedagogerna

Ett sätt att arbeta mer med lärmiljön i fokus var att arbeta med pedagogerna. Rollen som stöttepelare handlar just om skolpsykologernas arbete som någon som såg pedagogernas situation i skolan. Skolpsykologerna beskrev att mycket av det de gjorde i förhållande till

pedagogerna var att bekräfta hur deras arbete påverkades eller såg ut, på grund av eventuella svårigheter kring flyktingbarnen. Detta tema har två underteman som tydliggör rollen ytterligare.

Dämpa pedagogernas stress. Samtliga skolpsykologer beskrev att pedagogerna som arbetar på skolorna var stressade och frustrerade på grund av hur situationen kring flyktingbarnen såg ut. Dels fanns det en stress som rörde flyktingbarnens måluppfyllelse där det, med tanke på förutsättningarna, inte var särskilt troligt att många av de nyanlända flyktingbarnen skulle uppfylla skolans kunskapsmål. Dels fanns även en stress hos pedagogerna att inte veta hur många nya elever det kommer att komma från dag till dag. Det beskrevs att pedagogerna kände sig maktlösa och att stressen påverkade deras förhållningssätt gentemot barnen. Ibland kunde pedagogerna glömma bort att tänka efter kring vilka förutsättningar barnen egentligen hade.

Man får ju någonstans verkligen bara lugna ner dem [pedagogerna]. Och säga att vi förstår, det är jättejobbigt, men det är ingen som förväntar sig något annat. Strunta i statistiken på skolan, eller vad det nu är, din statistik. Alla vet om hur det är. Det finns ingen anledning att stänga sig blodig. (Psykolog 2)

Förespråka anpassningar utifrån eleven. Samtliga skolpsykologer beskrev att det var viktigt att bekräfta pedagogernas situation för att lugna ner dem. De beskrev också att en uppgift i förhållande till pedagogerna var att förmedla acceptans kring en sänkt nivå på utbildningen för flyktingbarnen. Även om det tog emot, behövde pedagogerna till exempel acceptera att ge material för första klass till ett barn i sjunde klass.

Någonstans få dem [pedagogerna] att förstå, var befinner det här barnet sig, varför och hur? Hur kan vi bäst hjälpa till? Och det här med att de är så stressade omkring det här med målen. Någonstans kan man hjälpa dem i det här med att ta ner ångesten, så att det är okej, att ge det här barnet en bok som är för tre år yngre årskurs. Det är okej. Det måste inte sitta en sjua med sjuans material, man kan faktiskt prova med fyrans eller treans, eller var nu barnet befinner sig kunskapsmässigt. Och det är där vi får börja. Ibland blir de så stressade så att de inte ens ser det. (Psykolog 4)

Påtvingad utredare av eleven

Även om skolpsykologerna beskrev att de ville undvika individfokus och arbeta mer med den pedagogiska miljön, krävdes det ibland att vissa utredningar gjordes. Till exempel om det fanns misstanke om att en elev hade rätt till särskola var det viktigt att göra en utredning som besvarade denna frågeställning. Skolpsykologerna uttryckte en strävan bort från individfokus, för att undvika att eleven klassades som bärare av ett problem. Samtliga ville undvika elevutredningar rent generellt, men detta arbete hade kommit olika långt i de olika kommunerna. Här uppstår en roll som påtvingad utredare, som ytterligare belyses med tre underteman.

Bristande information om eleven. I ett utredningssammanhang var det värdefullt med bakgrundsinformation kring eleven i fråga. Vissa försvårande omständigheter kunde vara att skolpsykologerna till exempel inte hade någon aning om hur barnets skolbakgrund såg ut. Den kartläggning som var gjord kring flyktingbarnen före skolstart upplevdes ofta som bristfällig. Detta beskrevs inte bara som ett problem i utredningssammanhangen, utan även i övrigt arbete med flyktingbarnen, särskilt för pedagogerna.

En svårighet är ju att kartlägga elevens skolbakgrund, det brukar vara väldigt svårt. När det gäller flyktingbarn. För ofta har de gått lite i skolan någonstans, och så har de gått ett år i ett annat land och kanske börjat läsa på ett tredje språk i det landet. Så får man gå väldigt mycket på vad föräldrarna säger, det finns ju ingen dokumentation med från de andra länderna. [...] Och det är ju egentligen inte mitt jobb att utreda det, utan det borde lärarna göra i pedagogiska utredningar, men det är ju ofta bristande där, så att vi får gå och fylla i de hålen. (Psykolog 1)

Svårt att göra korrekta bedömningar. I intervjuerna beskrevs att utredningar med barn som flytt var betydligt mycket svårare, inte bara på grund av flykten, utan snarare på grund av kulturella och språkliga skillnader. Skolpsykologerna beskrev att det var en mycket svårare bedömning att göra, än i förhållande till svenskfödda barn. När sedan bedömningen var gjord beskrev skolpsykologerna att resultatet i stort sett kunde vara intetsägande, dels på grund av de erfarenheter flyktingbarnen hade med sig från flyktens olika stadier, dels på grund av språkliga och kulturella skillnader. Samtliga fyra beskrev att testmaterialet var väldigt kulturspecifikt utifrån den västerländska kulturen, vilket begränsade utredningsresultatets giltighet.

Självklart ska man uppmärksamma om det är något som är superfel, och det gör vi också. Men det är ganska sällan som det är något mer än att bara hela livet är uppochner. Och det är väldigt svårt att reda i vad som är vad. Det går ju inte.[...] det [utredningar] säger vi alltid nej till, om det är någon som är helt nyanländ eller inte har varit här tillräckligt länge. För vi kan inte uttala oss om vad det står för. [...] ja, jag kan göra en utredning på det här barnet. Men hur ska jag kunna bedöma om det speglar en faktisk intellektuell förmåga eller om det speglar att barnet precis kommit hit? Eller att det kanske finns en mamma kvar i Syrien som inte har kommit hit än, och barnet inte kan sova på nätterna, för att det är det enda man tänker på. (Psykolog 2)

Svårt att arbeta med tolk. Att arbeta med tolk i ett utredningssammanhang ökade svårighetsgraden. Särskilt testsituationer med tolk kunde bli problematiska, då skolpsykologen inte förstod vad tolken sade till barnet, men då det var av yttersta vikt för resultatet att följa de normer som fanns för testet. I vissa fall måste exempelvis frågorna vara formulerade exakt enligt instruktion. Tolkar kunde även påverka informationsutbytet i mer ostrukturerade sammanhang, även om en del av skolpsykologerna upplevde att det fungerade bäst. Det beskrevs också att det kunde vara en stor skillnad mellan vilka som skötte översättningen, till exempel om det var en familjemedlem eller en auktoriserad tolk.

Det är svårt för att tolkar, ibland så hjälper de till. Man hör, i någon fråga inom WISC [att de ger ledtrådar] och det förstår ju jag, där blir det ju fel. Och då undrar man såhär, ja där kanske de hjälpte till, men i ett annat sammanhang så kanske de stjälpde snarare. Genom att de tolkar det på ett visst sätt. Det blir ju inte jättesäkert. Det är svårt med tolk. [...] Det är just när man har ett normerat test, då blir det ju svårt, för det är ju normerat utifrån exakt hur frågan är ställd på det språket. På en återkoppling är det ju en helt annan sak, det är ju ett levande samtal, det finns inga rätt eller fel. (Psykolog 2)

Expert gentemot föräldrar och skola

Skolpsykologerna beskrev i intervjuerna att de, förutom att jobba med pedagogerna och göra utredningar var de som fick påminna om vilka förutsättningar barnet hade. En av rollerna som framträdde vid den tematiska analysen var den som expert. Skolpsykologerna blev experter dels i förhållande till flyktingbarnens föräldrar, dels till pedagogerna, där

skolpsykologerna var de som förvaltade och förmedlade flyktingbarnens förutsättningar. Detta tema tydliggörs ytterligare av två underteman.

Föräldrars tilltro. Vissa av skolpsykologerna beskrev att föräldrars eller vårdnadshavares kunskap om vad de kunde kräva av skolan ofta var bristfälliga, jämfört med svenskfödda vårdnadshavare eller de som bott i Sverige en längre tid. Det pratades också i intervjuerna om att många föräldrar lämnade över makten i utredningar helt och hållet till skolan, och litade på de "experter" som fanns där utan att ifrågasätta vad som gjordes och varför.

Det är ju väldigt ofta som föräldrarna och skolan kanske inte är överens om vad frågeställningen är, utan skolan säger "vi vill ha detta" och föräldrarna säger "vi godkänner allting". För så är det för många i andra kulturer, alltså det är ni som är experter, gör detta, vi litar på er, vi litar på er. (Psykolog 1)

Då det handlar om att göra en bedömning så måste man ju koppla in föräldrarna. [...] Men de vet inte riktigt vad det handlar om, de har kanske inte samma syn på skolsystemet och förstår inte språket och så vidare. Och så blir det liksom, jaja, det blir jättebra, det viktiga är att vi [skolan] gör det här och de [föräldrarna] har ingen koll. (Psykolog 3)

Förmedla en helhetssyn på eleven. Ett genomgående mönster i samtliga intervjuer var att flyktingbarnen inte hade förutsättningar att uppnå de mål eller att uppfylla de krav som ställdes i skolans kontext. Skolpsykologerna beskrev att de som en stor del i arbetet med pedagogerna fick förmedla vilka förutsättningar flyktingbarnen hade. Det var också viktigt att motivera till att se arbetet, som av pedagogerna kunde upplevas som svårare med flyktingbarnen, som en utmaning och inte en börda. Det beskrevs också att skolpsykologerna genom utbildning kunde få pedagogerna att reflektera och diskutera med varandra kring vilka förutsättningar flyktingbarnen egentligen hade. Skolpsykologerna förespråkade vikten av att ha detta i åtanke, innan slutsatser om eventuella diagnoser gjordes. Pedagogerna kunde ibland vara för snabba med att bilda sig en uppfattning om barnens kognitiva färdigheter. Skolpsykologerna menade att de svårigheterna som pedagogerna upplevde med dessa elever i skolan snarare speglade flyktingbarnens förutsättningar, som exempelvis en splittrad eller helt och hållet frånvarande skolgång, men också PTSD i vissa fall.

Den typen av utbildning jag har haft har handlat väldigt mycket om att ja, det här är ditt ansvar, att faktiskt sänka nivån på utbildningen tills det är på rätt nivå. Vilket tar emot för många lärare då, av förståeliga skäl. [...] Vi har ju högstadielärare som säger "jag har fått en ny elev utan skolgång som börjar i min högstadielklass, vad ska jag göra?" Och då blir det ju mer att motivera dem [pedagogerna] till det arbetet, att se utmaningen i det. (Psykolog 1)

Det handlar ju inte bara om språk och det handlar ju inte bara om att det är väldigt många av de här barnen har jättetuffa erfarenheter bakom sig. Utan det handlar också om att många kommer med ganska kass skolgång sedan tidigare. [...] Så kommer man hit då i årskurs sju eller åtta, det är ett stort gap, förutom det kulturella och upplevelsen av flykt. [...] Det handlar mycket om att ett barn som kommit ganska nyligen [...] inte får någonting gjort, för att han eller hon inte förstår instruktioner och man vet inte vad det här barnet kan. Och när man har med en tolk så säger barnet att det saknar sina föräldrar, och givetvis är helt knäckt. (Psykolog 3)

Diskussion

Den här uppsatsen hade som syfte att besvara följande frågeställningar: Vilka roller aktualiseras i skolpsykologers arbete med flyktingbarn? Vilka arbetsinsatser består dessa roller av och vem riktas de mot? Vilka utmaningar står skolpsykologerna inför i detta arbete? Resultatet blev fyra roller, främjare, stöttepelare, påtvingad utredare och expert. Rollen som främjare av elevens lärandeförutsättningar innebär huvudsakligen att fokus ska vara på ett pedagogiskt och förebyggande arbete. Ingen behandling ska genomföras i skolsammanhanget. Rollen som stöttepelare handlar om att se pedagogernas situation, samt att stötta dem i den stress de ger uttryck för. Rollen som utredare handlar om att det i vissa fall blir aktuellt att göra utredningar av elever, samt vilka svårigheter detta kan innebära med just gruppen flyktingbarn. Den fjärde och sista, rollen som expert innefattar skolpsykologernas arbete i förhållande till flyktingbarns föräldrar samt att förmedla ett holistiskt perspektiv på hur flyktingbarns förutsättningar i skolan ser ut.

Resultatdiskussion

Det svåra med utredningar. Något som dök upp i rollen som utredare var hur svårt det kunde vara att utreda barn som hade flytt. En del av skolpsykologerna valde till och med att avstå från att göra utredningar förrän barnet i fråga varit i Sverige i ett visst antal år. Det

svåra i utredningarna beskrevs vara dels flyktingbarnens bakgrund, dels de språkliga och kulturella skillnaderna. En del av skolpsykologerna upplevde att resultaten inte sade så mycket om barnets faktiska förmågor och i stort sett kunde vara intetsägande. Detta stämmer överens med vad Smedler och Stålnacke (2013) beskriver, test som är utprovade under svenska förhållanden och som dessutom är på svenska ger inte ett rättvist resultat gällande barn med annat språk och annan kultur. Den försiktighet som beskrivs vara viktig i tolkning av utredningsresultat (Bainter & Tollefson, 2003; Marrs & Eccles, 2009) visar även skolpsykologerna att de har i åtanke.

En svårighet i rollen som utredare var också att arbeta med tolk. Skolpsykologerna beskriver att kvaliteten på tolkar kunde variera mycket, och att detta också påverkade både testningen och samtal i samband med utredningen. Bainter och Tollefson (2003) beskriver även detta och hur viktigt det är med kompetens både hos psykologen som genomför testningen, men även hos tolken. Det är intressant att skolpsykologerna beskrev svårigheterna i utredningssammanhang, samt att de under exempelvis psykologutbildningen upplevde att de fick en kompetens kring att utreda svenskfödda barn. Detta leder till en fundering kring hur pass väl anpassad utbildningen är till det senare yrkeslivet. Vega et al. (2015) beskriver att det är viktigt att vara beredd att som skolpsykolog möta barn med annat språk från andra kulturer, samt ha en förståelse för vad dessa barn som flytt kan ha varit med om.

Rollen som utredare kan även kopplas till Guvås (2001) forskning, där hon beskriver den bärande rollen. Likheten mellan dessa två roller är att det främst är skolpsykologen som gör arbetet, även om pedagogen är delaktig i vissa utredningssammanhang. Rollen som utredare och den bärande rollen innebär även att skolpsykologen arbetar mer på egen front. Skillnader är dock att rollen som utredare i förhållande till flyktingbarn innebär mer och framförallt annorlunda svårigheter, än Guvås (2001) mer allmänna bärande roll.

Barnets förutsättningar. Samtliga skolpsykologer beskrev i intervjuerna att flyktingbarnen inte alltid hade samma förutsättningar som barn som inte hade erfarenhet av att fly. Det är anmärkningsvärt att dessa barn trots detta ska ha samma slags krav på sig som alla andra i skolan. Särskilt med tanke på den forskning som visat att skolmisslyckande är relaterat till psykisk ohälsa bland barn och unga (Gustafsson et al., 2010). Flyktingbarn är dessutom en redan utsatt grupp, där många uppvisar psykisk ohälsa i form av PTSD, ångest och depression (Bronstein & Montgomery, 2011; Derluyn & Broekaert 2007; Henley & Robinson, 2011; Hodes, 2000). Detta väcker därför en fundering kring huruvida kraven i skolan hjälper eller stjälper flyktingbarnen. Precis som skolpsykologerna i denna studie beskriver, är det viktigt att flyktingbarnens förutsättningar hålls i åtanke.

Skolpsykologerna beskrev också att de ville undvika individfokus, eftersom det lätt gjorde eleven till problemet. Istället kunde arbetet handla om att förmedla och väcka tankar kring vad barn som har flytt kan ha med sig för erfarenheter, och hur detta kan ta sig uttryck i en klassrumskontext. Det är detta som bland annat Mägi och Kikas (2009) beskriver, att det sker ett skifte bort från individfokus inom arbetet som skolpsykolog. Truscott och Albritton (2011) beskriver att det genom ett sådant arbetssätt är möjligt att nå ut till fler individer, vilket också skolpsykologerna i den här studien anger som förhoppning.

Arbetet med pedagogerna. Ett genomgående tema var att komma bort från individfokus. Skolpsykologerna gjorde detta bland annat genom att arbeta mer med pedagogerna och barnens lärmiljö. På så sätt kunde skolpsykologernas arbete bli mer effektivt, eftersom arbetet med pedagogerna kunde resultera i att dessa fick ett ändrat förhållningssätt som gick att tillämpa i fler än ett sammanhang. Arbetet bort från individfokus hade kommit olika långt i olika kommuner, vilket är intressant i sig. Vissa tankar som väcktes är vad detta kunde bero på, då det ändå fanns en önskan att arbeta mer brett. Det här kopplas till bland annat konsultation av pedagoger. Guvå (2009) beskriver det som att skolpsykologen indirekt hjälper eleven, genom att hjälpa läraren. I konsultation blir det också pedagogerna som äger problemet, och inte eleven, vilket gör det lättare att komma bort från individfokus (Gravois, 2012; Guvå, 2009). Även att arbeta med handledning, såsom Annan och Ryba (2013) beskriver syftet med det, är ett sätt att arbeta med pedagogerna och undvika individfokus. Arbetet med konsultation och handledning av pedagoger för att påverka den pedagogiska miljön, som i det här arbetet återfinns under rollen som främjare av elevens lärandeförutsättning, påminner om det som Guvå (2001) beskriver som den lärande rollen. I den lärande rollen beskrivs just att skolpsykologen arbetar med att utbilda pedagoger, genom handledning och konsultation, så att de kan hantera frågan på egen hand.

Samtliga skolpsykologer var också mycket tydliga med att ett behandlande arbete inte hörde hemma i ett skolsammanhang. Detta är intressant, då det i vissa studier påpekas att skolan är ett perfekt sammanhang för att administrera olika interventioner som har som syfte att förbättra flyktingbarns psykiska hälsa (Down, Bramley, O'Shea & Hodes, 2000; Dutton, 2012; Fazel et al., 2009; Henley & Robinson, 2011; Hughes, 2014). Det är möjligt att gränsen mellan skola och sjukvård är skarpare i Sverige än i de länder där dessa studier har bedrivits. Dock är det tänkvärt att skolpsykologerna ser det som uteslutet för ramarna av deras arbete.

Metoddiskussion

Urval. Att det var så svårt att hitta deltagare var oväntat, vilket väcker tankar om att de som ställde upp kanske var extra insatta i ämnet eller angelägna att delge information kring sitt arbete. Det är möjligt att det på grund av detta var så mycket som stämde överens mellan de olika intervjuerna. Det hade dock varit intressant att genomföra fler intervjuer, över större delar av landet, för att kanske hitta mer motsättningar eller fler olika teman.

Otydliga definitioner. Ytterligare ett problem med uppsatsen är att begreppen handledning och konsultation användes utan någon tydlig definition. De här begreppen är problematiska, eftersom det inte råder någon exakt konsensus kring vad de egentligen innebär. Att två skolpsykologer beskriver att de arbetar med konsultation av pedagoger, behöver därmed inte betyda att de beskriver samma sak. Frågetecken kring detta hade kunnat undvikas genom att be respektive skolpsykolog att beskriva vad handledning kontra konsultation innebar när detta kom på tal.

Analysarbetet. Jag valde att göra en tematisk analys med grund i ett hermeneutiskt förhållningssätt, för att kunna använda mig av min förförståelse. En möjlig svaghet med analysen är att det enbart är min syn på materialet som kommer fram. Att ha ytterligare en bedömare hade kunnat ge en annan inblick, vilket möjligtvis hade resulterat i en del annorlunda teman. Dock är en studie med induktiv ansats inte alltid hjälpt av flera bedömare, eftersom olika tolkningar kan bero på tolkarnas olika förförståelse (Langemar, 2008).

Förförståelse. Jag hade en viss förståelse av vad det kunde innebära att arbeta som skolpsykolog, då jag genomfört min praktik inom elevhälsan. Detta kan givetvis ha påverkat hur intervjuguiden var utformad, men också hur mötet med intervjudeltagarna blev. Genom att jag hade en viss förförståelse är det möjligt att inte så mycket fokus behövde ligga på att rent allmänt förklara hur skolpsykologernas arbete kunde se ut. Jag hade under genomförandet av intervjuerna även läst in mig på viss teori, vilket kan ha påverkat hur intervjuerna utformades. Under datainsamlingen försökte jag vara öppen för alla möjliga innebörder, bortom min teoretiska förståelse.

Användbarhet. Studien har utifrån syftet genererat fyra roller, med underteman som mer utförligt beskriver innehållet i rollerna. Huruvida detta är användbart och värdefullt för andra är en viktig aspekt. Det finns en möjlighet att använda resultatet för att utforma mer tydliga riktlinjer kring hur skolpsykologer kan arbeta med gruppen flyktingbarn. Detta gäller främst i de fall där skolpsykologerna beskriver svårigheter med de olika rollerna. Rent allmänt råder det heller inte en gemensam förståelse kring vad psykologyrket inom elevhälsan innebär, vilket detta arbete i viss mån skulle kunna bidra med.

Slutsatser

Den här uppsatsen hade som syfte att besvara tre frågeställningar. Den första var "*Vilka roller aktualiseras i skolpsykologers arbete med flyktingbarn?*". Svaret på den här frågeställningen blev fyra roller, Främjare av elevens lärandeförutsättningar, Stöttepelare för pedagogerna, Påtvingad utredare av eleven och Expert gentemot föräldrar och skola.

Den andra frågeställningen var "*Vilka arbetsinsatser består dessa roller av och vem riktas de mot?*". Främjare av elevens lärandeförutsättningar bestod av att arbeta med elevens lärmiljö. Det var viktigt att avgränsa sitt arbete mot behandling eller vård av barn.

Skolpsykologerna arbetade också för att skolan skulle bli en trygg plats för flyktingbarnen, där de kunde bygga varaktiga relationer till vuxna. Arbetsinsatserna i den här rollen riktades främst mot pedagogerna. I rollen som stöttepelare för pedagogerna handlade skolpsykologernas arbetsinsatser om att dämpa pedagogernas stress och att förmedla en acceptans kring en anpassad utbildningsnivå. Även här riktades arbetet mot pedagogerna. I den tredje rollen, påtvingad utredare av eleven, bestod skolpsykologernas arbete av att utreda enskilda elever. Arbetsinsatserna riktades därmed först mot eleven, sedan mot pedagoger och annan skolpersonal och föräldrar i återkoppling av utredningens resultat. Den sista rollen, expert gentemot föräldrar och skola, handlade främst om att påminna om och förmedla vilka förutsättningar flyktingbarnen har i skolan. Skolpsykologerna beskrev också att det var viktigt att förmedla en helhetssyn på eleven. Rollen handlade också om att föräldrarna lämnade över ansvaret till skolan, utan att ifrågasätta vad som gjordes. Den här rollen riktades mot flyktingbarnens föräldrar och pedagogerna i skolan.

Den tredje och sista frågeställningen var "*Vilka utmaningar står skolpsykologerna inför i detta arbete?*". De utmaningar som beskrivs är främst svårigheterna i att utreda flyktingbarnen. Skolpsykologerna beskrev att resultaten inte alltid är giltiga, på grund flyktingbarnens bakgrund, men också på grund av språkliga och kulturella skillnader. Skolpsykologerna beskrev även att det kunde vara svårt att arbeta med tolk i ett testsammanhang, då tolken till exempel kunde ge ledtrådar till barnet.

Framtida forskning

Först och främst hade det varit intressant att göra en liknande studie, med fler deltagare och i en större del av Sverige. Detta för att undersöka om ytterligare roller eller teman då hade uppkommit. Något som skolpsykologerna pratade om genomgående i intervjuerna var även hur pedagogerna arbetade. Det framkom tydligt att det är pedagogerna som har mest kontakt med flyktingbarnen i skolkontexten. Något som därför hade varit

intressant att undersöka vidare är vilken roll pedagogerna har i förhållande till flyktingbarns skolgång. Det hade även varit intressant att utforska hur pedagogerna upplevde skolpsykologernas arbete, och vad pedagogerna önskade mest av psykologerna. Ytterligare ett intressant ämne som även är aktuellt i dagsläget är att undersöka hur elevhälsan arbetar med främlingsfientliga och rasistiska åsikter i skolan. Avslutningsvis hade det också varit intressant att utforska åsikter kring att använda skolan som bas för interventioner, inte bara med skolpsykologer, utan även annan elevhälsopersonal. Detta eftersom det är något som förespråkas i studier gjorda i andra länder.

Referenser

- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools, 26*(3), 151-163.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Annan, J., & Ryba, K. (2013). Networks of professional supervision. *School Psychology Quarterly, 28*(2), 170-182. doi:10.1037/spq0000015
- Bainter, T. R., & Tollefson, N. (2003). Intellectual assessment of language minority students: what do school psychologists believe are acceptable practices?. *Psychology in The Schools, 40*(6), 599-603. doi: 10.1002/pits.10131
- Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H., & Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress, 25*(6), 682-690. doi:10.1002/jts.21749
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical Child & Family Psychology Review, 14*(1), 44-56. doi:10.1007/s10567-010-0081-0
- Dennis, R. (2004). So far so good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice, 20*(1), 17-29.
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity & Health, 12*(2), 141-162. doi: 10.1080/13557850601002296
- Dutton, C. (2012). Creating a safe haven in schools: refugee and asylum-seeking children's and young people's mental health. *Child Abuse Review, 21*(3), 219-226. doi:10.1002/car.1197
- Egidius, H. (n.d). *Psykologilexikon*. Natur och kultur. Hämtat 1 februari från: <http://www.psykologiguident.se/www/pages/?Lookup=Roll>
- Ehnholt, K., Smith, P., & Yule, W. (2005). School-based cognitive-behavioural therapy group intervention for refugee children who have experienced war-related trauma. *Clinical Child Psychology & Psychiatry, 10*(2), 235-250.

- Ellis, B. H., Miller, A. B., Baldwin, H., & Abdi, S. (2011). New directions in refugee youth mental health services: overcoming barriers to engagement. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 69-85. doi:10.1080/19361521.2011.545047
- Fazel, M., Doll, H., & Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: an exploratory study. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 14(2), 297-309. doi:10.1177/1359104508100128
- Gravois, T. A. (2012). Consultation services in schools: a can of worms worth opening. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 64(1), 83-87. doi:10.1037/a0028123
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., & ... Persson, R.S. (2010) School, learning and mental health. Hämtat 19 februari 2016 från: http://www.kva.se/globalassets/vetenskap_samhället/halsa/utskottet/kunskapsöversikt_2_halsa_eng_2010.pdf
- Guvå, G. (2001). *Skolpsykologers rolltagande - överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Linköping: Parajett AB.
- Guvå, G. (2009). Psykologisk fallkonsultation. I E. Schad (Red.), *Psykolog i skolan* (ss. 189-211). Lund: Studentlitteratur.
- Hadi, F., Lai, B. S., & Llabre, M. M. (2014). Life outcomes influenced by war-related experiences during the Gulf crisis. *Anxiety, Stress & Coping*, 27(2), 156-175. doi:10.1080/10615806.2013.832219
- Helsingborgs kommun. (2015). Psykolog. Hämtat 1 juni 2016 från Helsingborgs kommun: <http://www.helsingborg.se/startside/forskola-och-utbildning/elevhalsa/info-om-stodfunktioner/psykolog/>
- Henley, J., & Robinson, J. (2011). Mental health issues among refugee children and adolescents. *Clinical Psychologist*, 15(2), 51-62. doi:10.1111/j.1742-9552.2011.00024.x
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child & Adolescent Mental Health*, 5(2), 57-68. doi:10.1111/1475-3588.00286
- Hopkins, P. E., & Hill, M. (2008). Pre-flight experiences and migration stories: the accounts of unaccompanied asylum-seeking children. *Children's Geographies*, 6(3), 257-268. doi:10.1080/14733280802183981

- Hopkins, P., & Hill, M. (2010). The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child & Family Social Work, 15*(4), 399-408. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00687.x
- Hughes, G. (2014). Finding a voice through 'The tree of life': A strength-based approach to mental health for refugee children and families in schools. *Clinical Child Psychology & Psychiatry, 19*(1), 139-153. doi:10.1177/1359104513476719
- Hässleholms kommun. (2016). Psykologer. Hämtat 1 juni 2016 från Hässleholms kommun: <http://www.hassleholm.se/utbildning-och-barnomsorg/stod-till-barn-och-elever/elevhalsans-personal/psykologer.html>
- Jacobs, L. (2012). Assessment as consultation: working with parents and teachers. *Journal of Infant, Child & Adolescent Psychotherapy, 11*(3), 257-271. doi:10.1080/15289168.2012.701134
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*(1), 29-43. doi:10.1177/1359104507071052
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: Att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.
- Lanfranchi, A. (2014). The significance of the interculturally competent school psychologist for achieving equitable education outcomes for migrant students. *School Psychology International, 35*(5), 544-558. doi:10.1177/0143034314525501
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., & ... Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*24-4336. doi:10.1097/00004583-200401000-00012
- Mace, A. O., Mulheron, S., Jones, C., & Cherian, S. (2014). Educational, developmental and psychological outcomes of resettled refugee children in Western Australia: a review of school of special educational needs: medical and mental health input. *Journal of Paediatrics & Child Health, 50*(12), 985-992. doi:10.1111/jpc.12674
- Marrs, H., & Eccles, D. (2009). Assessment of limited english proficient students in a rural midwestern state. *Rural Special Education Quarterly, 28*(2), 22-31.
- Migrationsverket. (2014a). *Inkomna ansökningar om asyl, 2013*. Hämtat 19 februari 2016 från Migrationsverket: <http://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166ddae/1390234164>

- 007/Inkomna+ans%C3%B6kningar+om+asyl+2013+-+Applications+for+asylum+received+2013.pdf
- Migrationsverket. (2014b). *Avgjorda asylärenden beslutade av Migrationsverket, 2013*. Hämtat 19 februari 2016 från Migrationsverket:
<http://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166dda8/1390234104754/Avgjorda+asyl%C3%A4renden+2013+-+Asylum+desicions+2013.pdf>
- Migrationsverket. (2015a). *Inkomna ansökningar om asyl, 2014*. Hämtat 19 februari 2016 från Migrationsverket:
<http://www.migrationsverket.se/download/18.39a9cd9514a346077211b0a/1422893141926/Inkomna+ans%C3%B6kningar+om+asyl+2014+-+Applications+for+asylum+received+2014.pdf>
- Migrationsverket. (2015b). *Avgjorda asylärenden beslutade av Migrationsverket, 2014*. Hämtat 19 februari 2016 från Migrationsverket:
<http://www.migrationsverket.se/download/18.39a9cd9514a346077211b04/1422893141054/Avgjorda+asyl%C3%A4renden+2014+-+Asylum+desicions+2014.pdf>
- Migrationsverket. (2016a). *Inkomna ansökningar om asyl, 2015*. Hämtat 19 februari 2016 från Migrationsverket:
<http://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166d1aab/1451894593595/Inkomna+ans%C3%B6kningar+om+asyl+2015+-+Applications+for+asylum+received+2015.pdf>
- Migrationsverket. (2016b). *Avgjorda asylärenden beslutade av Migrationsverket, 2015*. Hämtat 19 februari 2016 från Migrationsverket:
<http://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166d1aad/1451894587413/Avgjorda+asyl%C3%A4renden+2015+-+Asylum+desicions+2015.pdf>
- Migrationsverket. (2016c). *Asylregler*. Hämtat 1 februari 2016 från Migrationsverket:
<http://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Att-ansoka-om-asyl/Asylregler.html>
- Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum, 124*(440), 1-46. doi:10.1111/j.1600-0447.2011.01740.x
- Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School psychologists role in school: Expectations of school principals on the work of school psychologists. *School Psychology International, 30*(4), 331-346. doi:10.1177/0143034309106943

- Ochoa, S. H., Riccio, C., Jimenez, S., de Alba, R. G., & Sines, M. (2004). Psychological assessment of English language learners and/or bilingual students: an investigation of school psychologists' current practices. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(3), 185-208.
- O'Shea, B., Hodes, M., Down, G., & Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 5(2), 189-201.
- Oppedal, B., & Idsoe, T. (2012). Conduct problems and depression among unaccompanied refugees: the association with pre-migration trauma and acculturation. *Anales de psicología*. 28(3), 683-694.
- Osborne, C., & Burton, S. (2014). Emotional literacy support assistants' views on supervision provided by educational psychologists: what EPs can learn from group supervision. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 139-155.
- Rosenfield, S. (2013). Consultation in the schools--are we there yet?. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 65(4), 303-308. doi:10.1037/a0035652
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Riksdagen.
- Smedler, A-C. Stålnacke, J. (2013). Psykologutredning i skolan. Hämtat 28 april 2016 från Socialstyrelsen:
<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19164/2013-6-39.pdf>
- Smedler, A-C. & Tideman, E. (2009). *Att testa barn och ungdomar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stermac, L., Elgie, S., Dunlap, H., & Kelly, T. (2010). Educational experiences and achievements of war-zone immigrant students in Canada. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 5(2), 97-107. doi:10.1080/17450120903440399
- Stoiber, K. C., & Vanderwood, M. L. (2008). Traditional assessment, consultation, and intervention practices: urban school psychologists' use, importance, and competence ratings. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 18(3), 264-292. doi:10.1080/10474410802269164
- Socialstyrelsen. (2014). Vägledning för elevhälsan. Hämtat 18 februari 2016 från Socialstyrelsen:
<http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2014/2014-10-2>
- Thielking, M., & Jimerson, S. R. (2006). Perspectives regarding the role of school psychologists: perceptions of teachers, principals, and school psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 16(2), 211-233.

- Truscott, S. D., & Albritton, K. (2011). Addressing pediatric health concerns through school-based consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 21(2), 169-174. doi: 10.1080/10474412.2011.574583
- Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *Plos One*, 9(2) e89359
doi:10.1371/journal.pone.0089359
- Turley, M. R., & Obrzut, J. E. (2012). Neuropsychological effects of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *Canadian Journal Of School Psychology*, 27(2), 166-182.
- UNHCR. (n.d). *Protection and building resilience*. Hämtat 15 februari 2016 från:
<http://www.unhcr.org/pages/49c3646c1e8.html>
- UNICEF. (n.d). *Barnkonventionen*. Hämtat 15 februari 2016 från:
<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- Vega, D., Lasser, J., & Plotts, C. (2015). Global migration: The need for culturally competent school psychologists. *School Psychology International*, 36(4), 358-374.
doi:10.1177/0143034315587011
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Series: Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379, 1641-1652. doi:10.1016/S0140-6736(12)60149-4
- Växjö kommun. (2015). Elevhälsoteam. Hämtat 1 juni från Växjö kommun:
<http://www.vaxjo.se/-/Invanare/Barn--Utbildning/Elevhalsan-grundskola/Psykolog-och-kurator/>
- Walick, C. M., & Sullivan, A. L. (2015). Educating somali immigrant and refugee students: a review of cultural-historical issues and related psychoeducational supports. *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 347-368. doi: 10.1080/15377903.2015.1056921
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. [elektronisk resurs]
Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Ystads kommun. (n.d). Psykolog. Hämtat 1 juni 2016 från Ystads kommun:
<http://www.ystad.se/skola/information/barn--och-elevhalsan/vara-kompetenser/psykolog/>

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev



LUNDS
UNIVERSITET

Hej!

Mitt namn är Nikolina Rodin och jag går sista terminen på psykologprogrammet vid Lunds universitet. Mitt examensarbete har som syfte att undersöka hur skolpsykologer ser på sin roll i samband med flyktingbarns skolgång.

Därför är jag intresserad av att intervjua dig som arbetar som skolpsykolog och har minst ett års erfarenhet av att arbeta med flyktingbarn i skolan. Det kan röra sig om att du har direkt kontakt med eleverna, men också att du arbetar med skolpersonal som möter denna elevgrupp.

Under intervjun kommer vi att tala om hur ditt arbete riktas mot olika inblandade parter (exempelvis elever, föräldrar, skolpersonal och eventuella andra instanser såsom BUP) för att få en helhetsbild av skolpsykologens arbete med flyktingbarn.

Intervjun beräknas ta cirka en timme och genomförs under februari och mars. Du har när som helst under arbetets gång rätt att avbryta din medverkan eller att avstå från att svara på specifika frågor under intervjun utan att förklara varför. Samtliga intervjuer kommer att spelas in och transkriberas, för att materialet ska kunna analyseras. När uppsatsen är examinerad och godkänd, kommer ljudinspelningar och transkriberingar att raderas. Vissa oidentifierade citat kan komma att framställas i examensarbetet.

Intervjun genomförs på en plats som passar dig. Om du är intresserad av att delta eller undrar över något är du varmt välkommen att höra av dig. Ditt deltagande skulle vara mycket värdefullt för studien!

Nikolina Rodin

xxx@gmail.com

Tel: xxx

Bilaga 2

Intervjuguide

Ramar

Den här intervjun kommer att användas till mitt examensarbete på psykologprogrammet. Jag kommer att spela in intervjun på den här diktafonen och sedan transkribera den. Vissa citat kan komma att användas i uppsatsen, men de kommer att vara helt aidentifierade.

Transkriberingen kommer också att aidentifieras, vilket innebär att du är helt anonym. Är det några frågor du inte vill svara på är det helt fritt att avstå och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att berätta varför. Nu startar jag inspelningen.

Intervjun kommer ta runt en timme, och du får när som helst fråga om det är något du undrar över. Vi börjar med lite bakgrundsinformation.

Bakgrundsinformation

Hur ser din erfarenhet av att jobba som skolpsykolog ut?

- Tid som leg. psykolog
- Tid som skolpsykolog
- Tid på samma ställe

Och din erfarenhet gällande gruppen flyktingbarn i skolan?

Barn

Har du som skolpsykolog märkt av den ökade flykten till Sverige? På vilket sätt då?

Berätta hur ditt arbete kan se ut när du har kontakt med ett flyktingbarn? Hur gick det till sist?

Har du någon gång stött på problem i detta? Hur hanterade du det?

Skola

Hur tycker du att samarbetet med övrig skolpersonal fungerar när det gäller flyktingbarnen?

Har du någon gång stött på problem i detta? Berätta.

Föräldrar

Hur tycker du att samarbetet med barnens vårdnadshavare fungerar?

Har det hänt någon gång att det inte har fungerat så bra? Berätta.

Boende

Har du något samarbete med HVB-hem? Hur tycker du att det fungerar? Har det hänt någon gång att det inte har fungerat så bra? Berätta.

BUP och barn- och ungdomshabiliteringen

Har du något samarbete med BUP och/eller habiliteringen?

Hur tycker du att det samarbetet med BUP fungerar? Har det hänt någon gång att det inte har fungerat så bra? Berätta.

Hur tycker du att samarbetet med habiliteringen fungerar? Har det hänt någon gång att det inte fungerat så bra? Berätta.

Avslutning

Är det något i ditt arbete som du skulle vilja förändra? Vad i så fall?

Sammanfatta - stämmer detta?

Är det något du vill tillägga?

Tack för ditt deltagande!