



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

**Uante muligheter i samarbeidet mellom skole og hjem
- når barnet har utagerende atferdsvansker**

Agnethe Fagerhol Sandvik

Totalt antall sider inkludert forsiden: 36

Molde, 27. mai 2020



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiattkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Tore Andestad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato:

Antall ord: 8800

Sammendrag

Bakgrunn: I det nye læreplanverket formidler Utdanningsdirektoratet forventinger til skole om initiering og tilrettelegging av et samarbeid til foreldre som fremmer barns lærings- og oppvekstmiljø. Dette behovet underbygges av flere studier som tyder på at et godt samarbeid mellom hjem og skole kan bidra med positive ringvirkninger i barns utvikling. Barn med utfordringer har spesielt god nytte av disse synergiene. Samtidig har vi kunnskap om at samarbeid mellom skole og hjem ikke alltid går knirkefritt, og at barns atferdsvansker kan være en faktor som bidrar til at det kan være ekstra utfordrende.

Hensikt: Besvarelsens hensikt er å redegjøre for hvordan skolens samarbeid med hjemmet kan fremme positiv utvikling hos barn med utagerende atferdsvansker. Dette gjennom fokus på å støtte foreldres opplevelse av mestring i foreldrerollen.

Metode: Problemstillingen besvares gjennom en litteraturstudie, med kritisk gjennom og sammenfatning av aktuell litteratur. Det er benyttet internasjonal forskning, samt aktuell pensumlitteratur og noe annen litteratur i bokform omhandlende samarbeid mellom skole og hjem, samt atferdsvansker. Litteratursøkene er gjort i høyskolens databaser gjennom søketjenesten Oria. Totalt er det benyttet 10 forskningsbaserte artikler. Tre studier er gjennomført i Norden. De resterende er internasjonale, men gjennomført i vestlig kontekst.

Resultat og konklusjon: Drøftingen skisserer et sirkulært samspill mellom skolen, foreldrene og barnet hvor aktørene kan påvirke interaksjoner utover de man selv direkte er del av. Dette fordrer skolen i bevissthet og refleksjon rundt eget, barnas og foreldrenes utgangspunkt. Forskning tyder på at foreldre til barn med atferdsvansker har høy grad av psykososial belastning. Samtidig som de møter med en naturlig sårbarhet. Gjennom bevissthet og anerkjennelse av de ulike utgangspunktene vil det være mulig å skape et likeverdig samarbeid, med nysgjerrighet til hverandres virkelighetsforståelser og barnets uante muligheter. Slik vil fellesskapet støtte opp under den enkeltes opplevelse av sammenheng, og på denne måten virke styrkende på foreldrenes mestringsopplevelse. Slik bidrar litteraturstudien med en forståelse av at det i samarbeidet mellom skole og hjem også kan finnes uante muligheter, i synergiene av et fruktbart fellesskap. Samtidig sees behov for ytterligere forskning for å underbygge denne sammenhengen, og da særlig i form av foreldrenes opplevelser i samarbeidet med skolen.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Avgrensninger, definisjoner av sentrale begreper	3
2.0	Teoretisk referanseramme	4
2.1	Hertz som modell	4
2.1.1	De uante muligheter	4
2.1.2	Språkets kraft	4
2.1.3	Diagnosens bidrag	5
2.1.4	Når skyld endres til ansvar	5
2.1.5	Kompetansebygging gjennom personlig-faglige prosesser	5
2.2	Systemteoretisk tilnærming	6
2.2.1	Punktuering	6
2.2.2	Symmetriske og komplementære samspill	6
2.3	Salutogenese og opplevelse av sammenheng	7
2.4	Resiliens	7
2.4.1	Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	8
2.5	Mentalisering	9
2.6	Transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	9
3.0	Metode	10
4.0	Presentasjon av funn relatert til problemstilling	12
4.1	Skolen i møte med barn med atferdsvansker	12
4.2	Å være foreldre til barn med atferdsvansker	12
4.3	Utfordringer og muligheter i samarbeidet mellom hjem og skole	13
4.4	Aktuelle beskyttelsesfaktorer som fremmer resiliens	14
5.0	Drøfting	15
5.1	Samspeillet mellom barnet og skolen	15
5.2	Samarbeidet mellom skole og hjem	18
5.3	Foreldrerollen	22
6.0	Konklusjon	25
	Referanseliste	27

1.0 Innledning

Emil i Lønneberget; elsket av barn og voksne i generasjoner. Gjennom Lindgrens fortellinger følger vi Emils «hyss» og foreldrenes opplevelser av frustrasjon, sinne, sorg og kjærlighet. Emils mange påfunn er alltid av godhet ment. Noe det ikke alltid er lett å få øye på, og foreldrerollen blir stadig satt på prøve. Bygdefolket har sine meninger, og holder dem ikke akkurat for deg selv. Hver kveld skriver moren i «den blå boken». Hun skriver om Emil og hans «hyss», og stemningen gir hint om at tankene også er innom fortvilelsen og skammen. En snørik og stormfull vinternatt er drengen Alfred døden nær av blodforgiftning. Emil er den eneste som ikke gir opp, og etter en strabasiøs ferd til legen redder Emil hans liv. Legen bringer med Emil hjem et brev. «Dere har en gutt som dere kan være stolte av». Moren lyser opp, og det oppstår et gyllent øyeblikk fylt av gjensidig kjærlighet mellom henne og Emil. Den kvelden skriver hun: «Min Gud hvor det trøstet mitt stakkars morshjerte, som så ofte har fortvilet over Emil» (Hellbom 1972).

Et brev med noen få ord så ut til å ha umiddelbar betydning for morens opplevelse av mestring i foreldrerollen og hennes interaksjon med Emil. Livsaspektene Lindgren lar oss ta del i er universelle. Selv om historiene har eksistert i generasjoner, kan de likevel bidra til å sette relevante utfordringer på dagsorden. Av denne historien kan vi trekke paralleller til skolehverdagen, og barna med atferdsvansker. Hvordan blir atferden tolket av skolen, og videre formidlet til foreldrene? Hvilke historier får størst plass? Hvordan kan tilnærmingen til foreldrene påvirke dem i foreldrerollen? Og til slutt, hvilken rolle kan denne kjeden ha for barnas psykososiale utvikling?

1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Som helsesykepleier i skolehelsetjenesten er jeg ofte i kontakt med barn, foreldre og lærere når barn har utfordringer. Noen ganger går samarbeidet mellom hjem og skole godt, og skaper gode synergier. Andre ganger kan det gå mer trått. Gjennom utdanningen har jeg reflektert mer og mer rundt dette, heldigvis. Ofte blir slike refleksjoner knyttet til enkelte barn. I mitt arbeid har jeg ofte kontakt med en gutt med svært utagerende atferd. Frustrasjonen er stor. Tilsatte er uenige om årsaken til atferden, de har ulike tilnærminger,

og sikkerheten til andre elever kan bli satt på prøve. Hjemme er foreldrene slitne. Slitne av stadige utageringer, mangel på tid til søsken og varierende samarbeid med skolen.

Selv er jeg mor til to «normalfungerende» barn. Men som barn flest har de kommet i situasjoner hvor jeg har fått telefon hjem om at de har hatt uheldig atferd i relasjon til andre barn. Jeg har tatt meg i å kjenne på skam og dårlig selvtillit i morsrollen. Noe som ikke utenkelig har påvirket hvordan jeg har møtt barnet mitt på hendelsen. Tanken har derfor slått meg; når jeg kjenner på så sterke følelser, hvordan er det da for disse foreldrene? Kan vi som skole bli bedre i hvordan vi samarbeider med foreldre? Kan vi bidra til å styrke barnas utvikling, også gjennom foreldrene?

Flere studier kan vise til positive resultater i barns utvikling dersom foreldrene er involvert i deres skolehverdag, og samarbeidet mellom skole og hjem er godt. Særlig er det barna med utfordringer som drar nytte av synergiene i fellesskapet mellom hjem og skole (Drugli og Nordahl 2016). Det nye læreplanverket fremmer, og setter rammen, for dette arbeidet. Her vises klare forventninger til skole om initiering av et samarbeid som bidrar til styrking av barns lærings- og oppvekstmiljø (Utdanningsdirektoratet 2017). Samtidig har vi forskning som tyder på at samarbeid mellom skole og hjem ikke alltid går knirkefritt, og at barns atferdsvansker kan være en medvirkende faktor (Stormont et al. 2013). Utfordringene, og mulighetene, ved samarbeidet mellom hjem og skole er like aktuelt i dag, som i går, som om ti år. Fremhevelsen av ansvaret i det nye læreplanverket gjør den imidlertid nå ekstra interessant, og nødvendig å løfte frem. Med denne besvarelsen ønsker jeg derfor, gjennom et litteraturprosjekt, å flette sammen egne erfaringer og refleksjoner, nyere evidensbasert forskning og forankret kunnskap tilknyttet ulike teoretiske rammer.

1.2 Problemstilling

Temaet vil bli belyst med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan skolens samarbeid med hjemmet medvirke til å fremme positiv utvikling hos barn med utagerende atferdsvansker? Dette gjennom fokus på foreldrenes opplevelse av mestrings i foreldrerollen.

1.3 Avgrensninger, definisjoner av sentrale begreper

Besvarelsen er diagnoseuavhengig, da det er atferden i seg selv som er relevant.

Drøftingen rundt foreldresamarbeidet vil trolig være overførbart til andre barn og yrkesgrupper. Jeg tar utgangspunkt i samarbeidet mellom skole og hjem med bakgrunn i skolens hyppige og nære kontakt med barn og deres foreldre. Besvarelsen vil ikke romme bidragene i relasjonene til jevnaldrende og søsken. Jeg er innforstått med at det her ligger relevante perspektiver, men oppgavens rammer setter begrensninger for omfanget.

Begrepene atferdsvansker og atferdsproblem nyttes om hverandre i litteraturen. I en rapport om elevatferd og læringsmiljø fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ble atferdsproblem i skolen definert som «atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger». Videre hevdes at «de hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden 1998). Det finnes ulike typer atferdsvansker. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i den utagerende varianten, karakterisert av fysisk og verbal utagering, noe som gjerne går utover andre (Berg 2012, 107).

Mestring i foreldrerollen kan innbefatte mange elementer, men i denne konteksten velger jeg å fokusere på dimensjoner av samspill i interaksjonen mellom foreldre og barn. Kvello (2010, 59) hevder det avgjørende for et tilfredsstillende samspill ligger i foreldrenes evne til å registrere og forstå barnets behov, samt videre respondere adekvat.

2.0 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet presenteres besvarelsens teoretiske referanseramme. Teoriene bidrar med ulike perspektiver og forståelser til barn og unges psykososiale utvikling, samt rammer for tilnærminger i møte med barn, unge og deres nære.

2.1 Hertz som modell

Hertz sine perspektiver bygger på det biopsykososiale vitenskapssynet. Han hevder at sammen utgjør det biologiske, psykologiske og sosiale mer enn summen av de enkelte komponentene. Moderne nevrobiologisk forskning har funnet at betydelige deler av hjernens strukturer og nevralt mønstre utvikles og forsterkes gjennom psykologisk og sosial påvirkning. Med denne kunnskapen åpner Hertz for det han omtaler som de uante muligheter (Hertz 2011, 92-95).

2.1.1 De uante muligheter

De uante muligheter for utvikling finner vi når vi, kreativt og nysgjerrig, leter på siden av det øyet umiddelbart ser. Hertz ser på atferd og emosjoner som invitasjoner til å utforske uante muligheter. Eksempelvis kan vansker i sosiale samspill invitere til muligheter gjennom utviklende samvær. Hyperaktivitet kan sees som invitasjoner til å utvikle metoder for impuls kontroll, samt utvikling av ro og muligheter for fordypning. På denne måten flyttes fokuset fra det individualiserende problemperspektivet, til hvordan man i fellesskap kan ta vare på invitasjonene og bidra til utvikling. De uante muligheter dukker ikke opp av seg selv. Det kreves mot og håp hos de voksne rundt, og vilje til å jobbe sammen (Hertz 2011, 31-33).

2.1.2 Språkets kraft

For å lykkes i søken etter, og tilnærmingen til, de uante muligheter må det utviklingsoptimistiske menneskesynet også romme språket. I motsatt fall vil fortellingene bare omhandle øyeblikksbilder av vanskelighetene, med et uforanderlig statisk inntrykk (Hertz 2011, 28). Peter Lang påpeker i et intervju med Hertz (2011, 48) at det ligger sterk kraft i hvordan språket benyttes, da det kan avgjøre hvor fokuset skal ligge. Hvordan vi

som voksne benytter språket i omtalen om barns handlinger, kan ha vel så stor betydning for valg av tilnærming som handlingen i seg selv. Fokus på det problematiske kan bidra til å forsterke utfordringene. Nysgjerrigheten til de uante muligheter fremmes snarere ved å gi språket en positiv kontekst.

2.1.3 Diagnosens bidrag

Hertz (2011, 81-89) hevder dagens diagnosesystem bygger på definerte symptomer, uten å ha blick for det store bildet og årsaksforklaringer. På denne måten er det øyeblikksbilder av barnets liv som danner grunnlaget for diagnoser. Øyeblikksbildene er gjerne utvalgt av personer som selv opplever den bestemte atferden særlig intens. Hertz mener dette blokkerer for utviklingspotensialene og reduserer synsvinkelen i møte med barnet.

2.1.4 Når skyld endres til ansvar

Hertz (2011, 24-26) hevder skyld er et fenomen som kan bidra til å hindre menneskers handlekraft. Både i et språklig og kulturelt perspektiv er skyld og ansvar nært knyttet. Hertz hevder fenomenene bør tolkes uavhengige av hverandre. Skyld representerer det som har vært. Samtaler om dette bør dreies til lærdom av erfaringene. Man finner ikke motivasjonen til endring hos skylden, snarere hos lærdommen og opplevelsen av nye muligheter. Ansvar kan forbindes med fremtiden, og gjennom Hertz tilnærming bli lettere å ta på seg ved at det skjer i et fellesskap. På denne måten kan skyld og skam settes inn i en større sammenheng, og bidra til å åpne for uante muligheter.

2.1.5 Kompetansebygging gjennom personlig-faglige prosesser

Vår kompetanse som fagpersoner er i stadig utvikling, og skjer ikke bare gjennom utdanning. Mest av alt utvikles vi gjennom relasjoner og erfaringer sammen med barn, ungdom, familier og våre samarbeidspartnere (Hertz 2011, 222). I denne sammenheng peker Hertz (2011, 223-224) på ulike typer kompetanser det bør tilrettelegges for læring rundt. Deriblant evnen til å stå i det komplekse i de prosessene som bidrar til utvikling av uante muligheter, enten alene eller sammen med andre. Hertz peker videre på evnen til refleksjon og læring av egen praksis, relasjonskompetanse, endringskompetanse, samt kompetanse til å se mening og muligheter.

2.2 Systemteoretisk tilnærming

Den systemteoretiske tilnærmingen bygger på en forståelse av at mulighetene for endring finnes hos familien som helhet, snarere enn hos enkeltindividet. Det er nemlig i de mellommenneskelige relasjoner muligheter begrenses, eller kan forløses (Reichelt og Sundet 2017, 305). Systemteoretikere hever at all kommunikasjon mellom mennesker foregår på ulike nivåer ved at den inneholder både komponenter av innhold og relasjon. Den systemteoretiske tilnærmingen legger særlig vekt på det relasjonelle. Bateson, som var sentral i utviklingen av systemteori, hevdet at menneskers hovedfokus i alle typer samtaler ligger på å definere vårt forhold til den andre (Jensen og Ulleberg 2011, 22).

2.2.1 Punktuering

Punktuering er et sentralt begrep når vi ser på hvordan mellommenneskelige samspill tolkes. Ved punktuering danner man seg en fortolkning av virkeligheten der man plasserer årsak og virkning. Denne virkeligheten kan sees som kart over terrenget, og kan være nyttig i profesjonelt arbeid. Men bevisstheten til at dette bare er et kart er avgjørende. Som profesjonelle er derfor åpenheten til at samspill også kan punktueres på andre måter, og dermed skape andre kart, viktig for hvordan vi møter våre brukere. Vår tolkning er ikke bare en tolkning, den skaper også utgangspunktet for våre handlinger (Jensen og Ulleberg 2011, 113-116).

2.2.2 Symmetriske og komplementære samspill

I systemisk teori skiller det mellom symmetriske og komplementære samspill. Begge typer kan oppleves både fruktbare og hemmende for relasjonen. I enhver relasjon vil man finne elementer fra begge, i større eller mindre grad. Hvilke type samspill som er gjeldende avhenger av tema, tidspunkt og situasjon. I symmetriske samspill ser man likhet i atferd, følelser og meninger mellom partene. Denne typen relasjon kan oppleves god ved at begge tar ansvar, men den kan også bidra til konkurranse. I komplementære relasjoner er partene ulike, men utfyller hverandre. Når den enes atferd, følelser eller meninger forsterkes i en retning, tilpasser den andre seg i den andre retning. Manglende bevissthet knyttet til punktuering og sirkulære samspill kan i slike situasjoner bidra til at ulikheter øker når målet snarere er å komme nærmere (Jensen og Ulleberg 2011, 117-119).

2.3 Salutogenese og opplevelse av sammenheng

Salutogenese kan sees som det motsatte av patogenese. I stedet for fokus på sykdomsfaktorer, retter Antonovsky (2012, 25-37) oppmerksomheten mot helsefremmende faktorer. Han hevder vi alle er i et kontinuum mellom helse og uhelse, og at tiltak må ha som målsetning å bevare eller fremme menneskers posisjon her. I denne sammenheng mener han mestringsstrategier i møte med stressfaktorer står sentralt, da stress omgir oss alle og ikke nødvendigvis må bekjempes. Her peker Antonovsky (2012, 38-41) på tre grunnstener som avgjørende for å lykkes; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse tre enhetene omtaler han som «Sense of coherence». I Norge blir dette gjerne oversatt til «opplevelse av sammenheng», forkortet OAS.

Begripelighet omhandler den kognitive forståelsen av indre og ytre stimuli. Dette vil si at de oppleves som velordnede, sammenhengende og strukturerte. Videre har personer med en slik opplevelse evne til å sette stimuliene i forståelige sammenhenger. Håndterbarhet dreier seg om opplevelsen av å ha til rådighet nødvendige ressurser for å imøtekomme de kravene stimuliene medbringer, gjennom iboende eller andres tilgjengelige ressurser. Dette vil kunne svekke en eventuell offeropplevelse. Ved opplevelse av meningsfullhet er livet følelsesmessig forståelig, og bidrar til motivasjon. Utfordringene oppleves meningsfulle å engasjere seg i, og sees ikke som belastninger man helst ville vært foruten (Antonovsky 2012, 38-41).

2.4 Resiliens

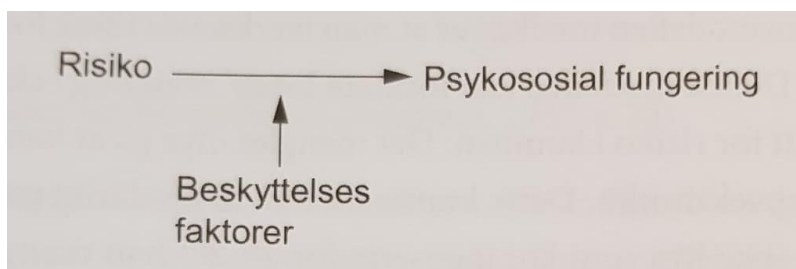
Resiliensteorien er en generell teori som dekker mye. Overordnet kan man si at teorien dreier seg om forståelse av hvorfor noens livsløp går bra, tross risikofaktorer. Med dette er teorien basert på positiv psykologi, der fokuset er håp og søken etter styrke. Flere har definert resiliens, en av dem er Ann Masten. Masten (2014a) referert i Borge (2018, 21) beskriver resiliens som «... den kapasiteten i dynamiske systemer (familie, skole, arbeidsplass o.l.) som bidrar til gode tilpasninger, selv om det er forstyrrelser som truer systemet i å fungere og utvikle seg». Hun hevder resiliens ikke oppstår av sjeldne og spesielle kvaliteter, men gjennom hverdagsmagi. Slik belyser hun styrken i det ordinære.

Det er i de basale systemer utfordringer oppstår. Gjennom beskyttelse og bygging av nettopp disse systemene oppnår man derfor best effekt (Masten 2001).

2.4.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Grunnlaget for resiliensteorien er en langtidsstudie hvor forskerne Werner og Smith i overkant av 40 år, studerte barn født i 1955 på Kauai. Her fant de ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som innvirket på barns mulighet for utvikling av resiliens. Blant risikofaktorene nevnes mellom annet somatisk og mental sykdom hos foreldrene, samt kroniske familiekonflikter. Blant beskyttelsesfaktorene fant man både egenskaper hos barna og i miljøet. Blant annet ble det pekt på normal intelligens, sjarm og evne til å tiltrekke seg personene rundt, samt følelsesmessige bånd til foreldre, søsken og besteforeldre. I ungdomsårene så man at ytre støtteapparat, eksempelvis i skole, var av stor betydning (Borge 2018, 12-17). Ser vi på sosial resiliens hos risikobarn, viser det seg at utvikling gjerne skjer gjennom beskyttelsesfaktorer i miljøet (Borge 2018, 60). Selvbilde har også betydning for resiliens, da sterk selvfølelse og trygg selvtillit er viktige beskyttelsesfaktorer. Dette er egenskaper som utvikles i relasjon til andre, og må ifølge Borge (2018, 48-52) være i fokus når vi ønsker å fremme resiliens hos barn og unge.

Beskyttelsesfaktorer, og risikofaktorer, betydning for resiliens kan beskrives med Borges (2018, 60-61) beskyttelsesmodell (figur 1). Her ser vi hvordan risikofaktorer direkte kan innvirke på barns psykososiale fungering. Samtidig kan beskyttelsesfaktorer ha en indirekte virkning på prosessene mellom risiko og den psykososiale fungeringen.



Figur 1 (Borge 2018, 60).

2.5 Mentalisering

Mentalisering har de siste årene blitt et sentralt begrep i studier og arbeid om samarbeid mellom foreldre og barn. I denne sammenhengen ønsker jeg derimot, først og fremst, å gi begrepet betydning for skolens kommunikasjon med foreldre. Mentalisering sees på som evne og vilje til å forstå seg selv og andre. Dette innebærer aktiv søken etter ens eget og andres indre liv. Blant annet i form av erfaringer, ønsker, opplevelser, emosjoner, tanker og motiver. Dette krever en nysgjerrig utforskning av ens egen verden med et «utenfrablikk», og den andres verden med et «innenfrablikk». Mentalisering handler altså ikke om konkrete observasjoner, men snarere det som ligger bak ytringene. Dette er et viktig aspekt ved kommunikasjon ved at det skaper muligheten for å se den andres perspektiver. En slik tilnærming kan i seg selv binde mennesker sammen, samtidig som det skaper en bevissthet rundt menneskers ulikheter (Kvillo 2010, 48).

2.6 Transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Transaksjonsmodellen er en modell for psykososial utvikling hos barn, som blant annet kan bidra til forståelsen av atferdsvanskers utvikling. Den bygger på en teori om at barnets individuelle faktorer og miljøfaktorer har en gjensidig påvirkning av barnets utvikling gjennom oppveksten. Barnet blir ikke ensidig påvirket av miljøet. Barnet selv påvirker også miljøet rundt seg, noe som videre har innvirkning på hvordan miljøet påvirker barnet (Drugli 2013, 17-19). Transaksjonsmodellen har nær tilknytning til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Han så også enkeltpersonenes utvidede miljø som innflytelsesrike i transaksjonen. Forbindelser mellom personenes miljø og påvirkning fra arenaer, eksempelvis arbeidsplass, har betydning for interaksjonen mellom barnet og foreldrene (Gulbrandsen 2017, 53-54).

3.0 Metode

Besvarelsen tar utgangspunkt i litteraturstudiet som metode. Her går man kritisk gjennom og sammenfatter aktuell litteratur knyttet til en problemstilling. Metoden kan sees som enkel og lett gjennomførlig, men den stiller høye krav til kildekritikk og struktur i det skriftlige resultatet. I denne typen arbeid har man ikke, som i forskningsprosjekter, til hensikt å fremskaffe ny kunnskap. Likevel kan nye perspektiver komme frem når man systematisk studerer ulik kunnskap, og deres sammenhenger (Magnus og Bakketeig 2000, 37-38).

Søkestrategi og kildekritikk, med bevissthet til kriterier for inklusjon og eksklusjon, er en viktig del av litteraturstudiet (Dalland 2012, 63). I søken etter relevante forskningsartikler har jeg benyttet høgskolens databaser, gjennom søkemotoren Oria, med problemstillingen som utgangspunkt. Problemstillingen har hjulpet meg til å spisse søket. Samtidig har jeg hatt en bevissthet til å få fram bredden i tematikken, og derfor vært på leting etter ulike perspektiver. Jeg har benyttet meg av søkeordene «behavioral issues», «parent coping», «parent stress», «parental involvement» og «school home cooperation». Jeg har også gått systematisk gjennom referanser i aktuelle offentlige dokumenter, og der funnet relevante forskningsartikler. Totalt er det benyttet 10 forskningsbaserte artikler.

I prosessen med kildekritikk har jeg lagt særlig vekt på artiklens validitet og reliabilitet. Reliabilitet omhandler studienes pålitelighet (Dalland 2012, 52), og bringer meg til å se på forskernes fremgangsmåter. Fokuset har da vært på om metodikkene kommer tydelig frem, og gir mening i dens kontekst, samt om det i reviewartiklene formidles bevissthet til hvilke studier som er inkludert. Egen kompetanse i forhold til forskningsmetodikk kan her ha lagt en begrensning for litteraturstudiets muligheter. Jeg har likevel hatt god nytte i Folkehelseinstituttets (2011) sjekklister, som bidrar til å sette dette arbeidet i system. Studiers validitet sier oss noe om relevans og gyldigheten (Dalland 2012, 52). Dette har vært særlig utfordrende, da jeg ikke har funnet artikler direkte knyttet til problemstillingen. I vurderingen har jeg derfor sett på om det finnes elementer som, sammen med annen kunnskap, kan bidra til innsikt i problemstillingen.

De inkluderte studiene er utgitt innenfor en tiårsperiode. Dette for å utelate eventuelt foreldet kunnskap. Jeg har også vært bevisst på at artiklene er skrevet i en vestlig kontekst.

Selv om studiene ikke er gjennomført i Norge, har de likevel overføringsverdi til vår virkelighet. Av de ti inkluderte studiene er syv gjennomført utenfor Norden. Besvarelsen som helhet er diagnoseuavhengig. Jeg har likevel inkludert noen studier hvor utgangspunktet er barn med diagnosene ADHD eller autisme. Dette fordi det finnes få diagnoseuavhengige studier innenfor tematikken. Siden atferdsvansker gjerne står sentralt hos barna med disse diagnosene, har jeg valgt å inkludere dem.

Jeg har valgt å inkludere flere reviewartikler, da disse innehar funn fra flere forskningsstudier. Dette er også den type forskningslitteratur som ansees som høyest rangert i forhold til mulig evidens (Polit og Beck 2012, 28). De fleste inkluderte studiene har kvantitativt utgangspunkt. Disse gir oss viktig kunnskap i form av målbare enheter (Dalland 2012, 112), som eksistens, type og grad av eksempelvis foreldrestress og utfordringer i samarbeid mellom hjem og skole. Disse studiene kan derimot ikke fange opp aspekter av opplevelse i disse sammenhengene, altså kvalitative data (Dalland 2012, 112). Dette har vært utfordrende å fremskaffe. Jeg har derfor valgt å inkludere en masterstudie, med kvalitativ metodikk. Masteroppgaven ligger på et lavere akademisk nivå. Den har få informanter og er ikke fagfelleurdert. Den er likevel inkludert med bakgrunn i relevans.

I tillegg til forskningsartikler er det benyttet relevant faglitteratur. Dalland (2012, 63) påpeker at litteraturen er viktig ved at den skaper sammenhenger i fagfeltet, og viser til utviklingstrekk. Hovedtyngden av litteraturen er hentet fra pensum i den aktuelle videreutdanningen. For en best mulig belysning av aspektene ved problemstillingen har jeg også benyttet noe faglitteratur utenom pensum. Jeg har da rettet fokuset mot forfattere jeg anser som dagsaktuelle og med innflytelse i fagfeltet.

Gjennom prosessen med besvarelsen har det vært viktig for meg å ha en bevissthet til egen refleksivitet. I denne sammenheng hevder Malterud (2017, 19) det er avgjørende å beskrive egen forforståelse og hypoteser til tematikken for at leseren skal kunne forstå hvorfor resultatet er som det er. Allerede i innledningen kommer mitt ståsted og engasjement frem. Jeg har forsøkt å utnytte dette til en drivkraft i prosessen. Samtidig som jeg har forsøkt å åpne sinnet, med mulighet for tvil, ettertanke og uventede konklusjoner. Jeg er likevel klar over at slike refleksjoner kan være utfordrende, og at min forforståelse derfor kan ha formet besvarelsen mer enn jeg i utgangspunktet ønsker.

4.0 Presentasjon av funn relatert til problemstilling

Her vil dere finne internasjonal, og noe nasjonal, forskning relatert til tematikken. Det vil også bli vist til noe relevant norsk faglitteratur. Forskningen er relatert både til skolens perspektiver og foreldrenes livsverden. Foreldreutvalget for grunnopplæringens erfaringer vil også bli belyst. Avslutningsvis ser jeg på en nyere studie av resiliens hos barn med utfordrende atferd.

4.1 Skolen i møte med barn med atferdsvansker

Som ledd i en surveystudie av nær 19000 lærere har Faldet og Nordahl (2017) forsket på lærers vurdering av elevers sosiale tilpasning. De har da sammenlignet barn med ADHD, lærevansker, atferdsvansker uten diagnose og barn uten vansker/diagnose. De fant at læreres oppfatning er at barn med atferdsvansker uten diagnose har mest fremtredende vansker knytt til sosial tilpasning. De hevder funnet kan ha sammenheng med lærernes forventinger til barna. Sammen med oppfatning av elevenes sosiale tilpasning mener de å ha sett at dette kan innvirke på relasjonen til elevene. I en fersk masterstudie med kvalitativt design ble det pekt på holdninger og toleransegrense hos læreren som avgjørende for vurderingen av atferden. Barnas atferd kan være av en slik karakter at den vekker emosjoner hos læreren, noe som kan bidra til negativ respons og konfrontasjon (Fjellbu 2019).

4.2 Å være foreldre til barn med atferdsvansker

Ved UiB er det nylig gjort en doktorgradsstudie hvor de fant at særlig mødre til barn med atferdsvansker rapporterer om høy grad av psykososiale belastninger, samt redusert helse og velvære/overskudd (Solholm 2019). Dette samsvarer med internasjonal forskning av barna med autisme, hvor det er funnet høy skår av stress, angst og depresjon hos foreldrene (Hayes og Watson 2013). I en studie, som inkluderte nitti foreldre til barn med ADHD, fant forskerne at diagnosens alvorlighetsgrad, opplevelse av tap, skyldfølelse og irrasjonelle forklaringer var nært knyttet til foreldrenes livskvalitet og mestringsstrategier (Cappe et al. 2017). Gjennom analyser av 15 artikler fant Hayes og Watson (2013) at ved reduksjon av foreldrestress kan man oppnå positiv effekt på familiers balanse og barns atferd.

4.3 Utfordringer og muligheter i samarbeidet mellom hjem og skole

Nordahl (2015, 26) fremhever samarbeidet mellom skole og hjem som et felles ansvar for barns læring og utvikling. Skolen har hovedansvar for initieringen av samarbeidet, og skal sørge for at det bygges på likeverd og gjensidighet. Foreldres involvering i skolen viser seg, gjennom flere forskningsstudier, å ha positiv innvirkning på barns atferd og sosiale ferdigheter (Coutts et al. 2012). Drugeli og Onsøien (2010, 24-31) støtter dette, samtidig som de påpeker at samarbeidet kan ha sine utfordringer. De hevder skole og hjems syn på barnet ofte kan være en faktor når det oppstår vanskeligheter. Ved ulik oppfatning blir gjerne skolens agenda å overbevise foreldrene om at skolens syn er sannheten. Nordahl (2015, 113-115) tydeliggjør viktigheten av en bevissthet til de ulike emosjonelle utgangspunktene. Barnet er det kjæreste foreldrene har. Møtes de med negative holdninger og kritikk om barnet, oppleves det like mye som kritikk av deres mestring i foreldrerollen. Slike opplevelser hevder han kan medføre behov for å beskytte sin verdighet, og at de da kan trekke seg tilbake eller stimulere til konflikt.

Utfordringene i samarbeidet mellom skole og hjem støttes av internasjonal forskning. I en studie, hvor det ble sett på læreres oppfatning av kvaliteten på samarbeidet med foreldrene, fant de at lærerne hadde dårlig og lite kontakt med 11 % av foreldrene. En stor andel av foreldrene i denne kategorien hadde lav sosioøkonomisk status, familievansker eller barn med vansker i forbindelse med atferd, selvregulering eller fag (Stormont et al. 2013). Dette samsvarer med Hornby og Lafaeles (2011) funn. Deres forskning munnet ut i en kategorisering av ulike hindringer for vellykket foreldreinnvolvering. Dette være seg foreldre- og familiebarrierer, faktorer hos det enkelte barnet, eksempelvis atferdsvansker, forhold i kommunikasjonen mellom partene, som ulike agendaer eller holdninger og til slutt sosiale faktorer. Som en videreføring av denne studien har Hornby og Blackwell (2018) gjennomført en oppfølgingsstudie. De mener å se positive endringer i skolens holdninger til samarbeid med hjemmet gjennom mer bevisste holdninger og reduserte barrierer. De påpeker likevel at utfordringene fremdeles er aktuelle.

Stormont et al. (2013) mener å se behov for kompetanseheving hos lærere på faktorer som kan påvirke samarbeidet mellom skole og hjem. De peker også på behov for ytterligere støtte til lærere når foreldre har flere stressorer eller barnet har vansker. Leder for

Foreldreutvalget for grunnopplæringen hevder at 44 prosent av henvendelsene til dem i 2018 dreiet seg om samarbeidet mellom skole og hjem. Hun mener temaet burde få større plass i lærerutdanningene, og på den måten bidra til økt kunnskap og tryggere lærere. (Mejlbo, 2019).

4.4 Aktuelle beskyttelsesfaktorer som fremmer resiliens

I en reviewartikkel av 21 studier som så på resiliensfaktorer hos barn med ADHD, eller symptomer på ADHD, så de at familie og andre sosiale arenaer har størst betydning. Sosial aksept ble sett på som betydningsfull for skoleytelse og forebygging av depresjon. Her pekes det særlig på vennskap og dens kvalitet. Gjennom positive holdninger, foreldres atferd/stil, emosjonell støtte, intellektuell stimulering og hengivenhet har et positivt foreldreskap vist seg som en betydelig beskyttelsesfaktor. En av studiene fant også at familiesamhørighet også hadde innvirkning på barns følelser, atferd og livskvalitet (Dvorsky og Langberg 2016).

5.0 Drøfting

Hvordan kan skolens samarbeid med hjemmet medvirke til å fremme positiv utvikling hos barn med utagerende atferdsvansker? Dette gjennom fokus på foreldrenes opplevelse av mestring i foreldrerollen.

Innledningsvis fortalte jeg om et barn jeg har hyppig kontakt med i arbeidet som helsesykepleier i skolehelsetjenesten. Ola er en kreativ og omtenkstomt gutt, men har også uttalte vansker knyttet til utagerende atferd. Gjennom drøftingen vil dere bli bedre kjent med ham og situasjonen rundt. Kapitlet organiseres i en kjede av begivenheter. Fra skolehverdagen, videre til samarbeidet mellom skole og hjem, og til slutt den påfølgende hjemmesituasjonen. Drøftingen springer ut av evidensbasert kunnskap, bundet sammen med aktuelle teoretiske perspektiver. Som beskrevet innledningsvis, hvor jeg så på sentrale begreper, blir mestring i foreldrerollen sett i sammenheng med sentrale elementer for hensiktsmessige samspill mellom foreldre og barn. Utover dette vil drøftingen også inneha en etisk dimensjon.

5.1 Samspillet mellom barnet og skolen

Problemstillingen er rettet mot samarbeidet mellom hjem og skole, og videre følger for opplevelse av mestring i foreldrerollen. Jeg ønsker likevel å starte her, med samspillet mellom barnet og skolen. Det er i skolehverdagen skolen møter barna og de utfordringene den utagerende atferden bringer med seg. Det er derfor her utgangspunktet for skolens samarbeid med hjemmet skapes. I møte med barna dannes fortolkninger av atferden som har betydning for valg av handlinger, også overfor foreldrene. Her er vi inne på punktuering, hvor man danner seg egne kart over terrenget, eller virkeligheten. Kartene kan være viktige i arbeidet. Vanskelighetene oppstår dersom man ikke er bevisst at dette bare er et kart, og at det kan finnes flere vinklinger til vanskene (Jensen og Ulleberg 2011, 113-116).

Ola har hyppige utageringer. Han kan tilsynelatende uten forvarsel sparke, slå, dytte, lugge eller kaste gjenstander mot medelever eller tilsatte. Flere ganger har inventar blitt ødelagt. Barna er redde, og skolen bekymret for konsekvensene. Undervisningen blir stadig avbrutt, og lærerne opplever å stadig måtte ta hensyn til Ola for å unngå at situasjoner oppstår eller eskalerer. Det er naturlig å stille spørsmål om hvordan atferden kan påvirke voksnes

opplevelse, eller punktueringer, av barna. Fjellbu (2019) hevder å ha sett at utagerende atferd vekker emosjoner hos tilsatte i skolen, som videre påvirker deres respons til barnet. Dette kan knyttes til transaksjonsmodellen. Den bygger på en sirkulær forståelse og beskriver hvordan barns atferd og miljøet rundt stadig påvirker hverandre (Drugli 2013, 17-19). Slik kan vi si det er naturlig om skolen lar seg påvirke av Olas atferd. Om dette er det som ligger naturlig for oss, kan vi forstå at en bevisstgjøring til egne fortolkninger knyttet til Ola og hans atferd kan være avgjørende for hvordan han blir møtt. Med sitt utviklingsoptimistiske menneskesyn (2011, 31-33) fremhever Hertz atferd som invitasjoner til å utforske uante muligheter. Slik flytter han fokuset fra det individualiserende problemperspektivet til fellesskapet. Slik jeg ser det, vil emosjoner vekket av den utagerende atferden vanskeliggjøre en slik prosess. Dette ved at de kan blokkere for håpet og motet, som er faktorer Hertz (2011, 31-33) påpeker som avgjørende for å finne, og jobbe videre med de uante mulighetene.

Ola har blitt «problemet» ved skolen. Et lyspunkt er kontaktlæreren. Hun tar seg tid og forsøker å forstå. Forståelsen min er at hun har en bevissthet til egne holdninger og handlinger, og aktivt forsøker å utforske og forstå Olas livsverden. Dette kan knyttes til mentalisering, hvor man nysgjerrig utforsker eget og andres indre liv (Kvelling 2010, 48). På denne måten er det mulig for læreren å utvide egen horisont, og forstå at man kan tegne mange kart over Olas situasjon, samtidig som man vet at ingen av dem er helt sannferdige. Her spiller også den enkeltes forventninger til Ola en rolle. Forskning tyder på at lærere opplever barn med atferdsvansker uten diagnose som de mest utfordrende i forhold til sosial tilpasning. Dette kan ha sammenheng med lærernes forventninger til elevene (Faldet og Nordahl 2017). Satt på spissen kan man spørre seg om diagnoser alene er det som avgjør hvordan man forholder seg til barn med utfordringer ved at diagnosen fungerer som en forklaring, og når den ikke foreligger er det et «vanskelig barn». De samme forskerne påpeker at lærerens forventning og opplevelse av barnets sosiale tilpasning kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev (Faldet og Nordahl 2017). Ola har ingen diagnose, men presset på å fremskynde denne prosessen er stor fra skoleledelsen. Det er nødvendig for å kunne forstå han, og iverksette tiltak. Kontaktlæreren forholder seg til Ola på et individualistisk nivå, og ser mer enn øyeblikksbildene. Det er nettopp her Hertz (2011, 81-89) ser baksiden ved diagnosesystemet. De omhandler øyeblikksbilder av et menneskes liv, og tar ikke hensyn til helheten hos enkeltindividet. Videre setter diagnosen rammen for

mulighetene. Foreldrene er nettopp redd en diagnose vil påvirke skolens forventninger og holdninger til ham.

Ola er del av en større klasse, hvor flere har sine utfordringer. Det stilles høye krav til undervisningsdelen av lærerhverdagen. Medelever, foreldre og skoleledelse har forventninger til resultat. Ola er den som vanskeliggjør dette, eller kanskje mer presist; den som har det vanskelig i dette. Kontaktlæreren makter ikke lenger krysspresset. Samtidig som hun skal prestere som lærer til hele klassen, ser hun at Ola har det vondt og heller ikke får utnyttet sitt potensial. Rammene ligger ikke til rette. Hun er redd han utagerer mer fordi hun ikke klarer å fange opp signalene. Det interessante er at hun ikke etterlyser mer personalressurser, men kunnskap og fellesskap. Dette samsvarer med Stormount et al. (2013) sine funn, hvor de peker på behovet for kompetanseheving og ytterligere støtte til lærere, særlig når barn har vansker.

Hertz (2011, 222) fremhever betydningen av læring gjennom personlig-faglige prosesser, hvor man utvikles gjennom relasjoner og erfaringer i mellommenneskelige møter. Vi er flere eksterne som har i oppdrag å bedre situasjonen rundt Ola, og da avlaste lærer i dette arbeidet. Ofte kan man få inntrykk av en holdning, eller forståelse, av at noen har en formell kompetanse som nærmest kan utrette mirakler. Mye tyder på at vi er på kollisjonskurs med resiliensteorien. Masten (2001) hevder det er i de basale systemer vanskene oppstår, og derfor her tiltakene må iverksettes. Det er ikke på mitt kontor Ola har vansker, men inne i klasserommet og i friminuttene. Lærernes handlingsrom bør derfor fremheves, fremfor fokus på mirakelkurer utført av personer utenfor Olas basale systemer. Dette vil kreve en bevisstgjøring fra skoleledelsen om at kompetanseheving også skjer gjennom dialog og refleksjon knyttet til erfaringene, ikke bare gjennom studiepoeng. Her kan man tenke seg at det vil være mer fruktbart om «spesialistene» heller tilfører støtte og næring til de systemene som naturlig har nærhet til Ola.

Jeg ser ikke bort fra at dersom skolen vektlegger faktorene vi nå har drøftet, vil det fremme et utviklingsoptimistisk og kunnskapsbevisst fellesskap, som kan åpne for uante muligheter. Gjennom mentalisering vil det være mulig å etablere en dypere forståelse av Olas livsverden, noe som vil gjøre situasjonen håndterbar. Ikke minst kan tiltakene også bidra til at man opplever tilnærmingen og samspillet mer meningsfullt. Dette er alle elementer som danner grunnlaget for Antonovskys (2012, 36-37) opplevelse av

sammenheng, OAS, og er ifølge han avgjørende for mestring av stressfaktorer. Vi skal ikke undervurdere skolens opplevelse av situasjonen som en stressfaktor. Tankerekken min tar meg til samspillet med Olas foreldre. Synergiene i det nye fellesskapet kan trolig bidra til nye rammer i samarbeidet mellom skole og hjem.

5.2 Samarbeidet mellom skole og hjem

Forskning tyder på at foreldres involvering i skolen har positiv innvirkning på barns atferd og sosiale ferdigheter (Coutts et al. 2012). Vi forstår da at et godt samarbeid mellom Olas foreldre og skolen trolig vil være fruktbart for hans utvikling. Samtidig vet vi at samarbeid mellom skole og hjem kan være krevende. I 2018 omhandlet 44 prosent av henvendelsene til Foreldreutvalget for grunnopplæringen utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem (Mejlbo 2019). Forskning tyder også på at atferdsvansker hos barnet kan bidra med ekstra utfordringer for å lykkes i samarbeidet (Stormount et al. 2013, Hornby og Lafaele 2011). Dette peker mot at et vellykket samarbeid til Olas familie mulig krever et ekstra fokus hos skolen.

Nordahl (2015, 26), en kjent aktør i det norske fagmiljøet, presiserer at samarbeidet er et felles ansvar mellom skole og hjem. Det skal bygges på likeverd og gjensidighet, men skolen har det initierende ansvaret. Jeg har undret meg over om disse grunnpilarene kan bringe med seg noen utfordringer, og behov for refleksjon. Hvis man skulle tolke dette til et ideal om likhet, vil man da kunne stå i fare for en situasjon med mer splittelse enn samhörighet? På den annen side presiserer Nordahl (2015, 26) at skolen har et særlig ansvar. Her finnes altså en ulikhet, og empirien tyder på at her også er flere. I fortsettelsen vil jeg se på denne likheten og ulikheten, og hvordan den kan forvaltes til beste for samarbeidet og Olas utvikling.

Dersom idealet om likeverd og gjensidighet knyttes til likhet og vi tar dette med oss inn i den systemteoretiske rammen, er det nærliggende å undre seg over en mulig forventning om et symmetrisk samspill. Symmetriske samspill bygger på likhet hos partene når det angår atferd, følelser og meninger. (Jensen og Ulleberg 2011, 117-119). Ser vi på følelsesaspektet vil jeg tørre å påstå at det vanskelig lar seg være symmetrisk mellom foreldrene og skolen. Nordahl (2015, 113-115) skriver at partene møter i samarbeidet med ulikt emosjonelt utgangspunkt. For foreldrene er Ola det kjæreste de har, og deres største

ønske er at han skal ha gode opplevelser og en positiv utvikling. Han er selvsagt også viktig for skolen, kontaktlæreren har selv signalisert at situasjonen gjør henne vondt. Men forelderrollen og kjærligheten til eget barn er noe annet. I tillegg har vi forskning som tyder på at utageringen hos barnet kan føre med seg særlige belastninger for foreldrene. Dette viser seg i høyere grad av stress, angst og depresjon (Hayes og Watson 2013), samt dårligere helse og redusert velvære og overskudd (Solholm 2019). Solholms (2019) ferske funn tyder på at mødrene er særlig utsatte. Tar man ulikhetene i betraktning, er det nærliggende å tenke at samarbeidet nærere dreier seg rundt et komplementært samspill. Dette er en type samspill der partene er ulike i form av atferd, følelser og meninger, men de utfyller hverandre. Det vil da si at dersom den ene beveger seg i en retning, vil den andre trekke i motsatt retning (Jensen og Ulleberg 2011, 117-119). Jeg kan da ikke la være å undre meg over hvilke følger det måtte ha dersom det er slik at forventningene er knyttet til et symmetrisk samarbeid, mens samspillet hovedsakelig har en komplementær ramme.

Det er her nærliggende å se på dimensjonene makt og avmakt. I sin fenomenologiske tilnærming til etikken beskriver Eide m.fl. (2011, 44-47) hvordan disse dimensjonene kan ha betydning for mellommenneskelige relasjoner. Dersom den ene parten formidler makt, vil det styrke avmakten hos den andre. Dette kan oppleves anerkjennende for den med makt, mens den andre inntar en objektiviserende rolle. Her er vi inne på essensen ved det jeg tenker kan vanskeliggjøre komplementære samspill, dersom man ikke er relasjonen og ulikhetene bevisst. Drugeli og Onsøien (2010, 24-31) hevder det er et kjent fenomen at skolen har til hensikt å overtale foreldrene om sin sannhet, og at dette snarere fører til konflikt enn samkjøring. Altså en ekspertrolle, med medfølgende makt, hvor man styrker den andres avmakt snarere enn man fremmer deres rolle som foreldre. Dersom utgangspunktet er at man ser samarbeidet som symmetrisk, er man altså ikke bevisst disse konsekvensene og handler i tro på at man stiller med likt utgangspunkt og at tilnærmingen derfor er hensiktsmessig.

Jeg var nylig med på et samarbeidsmøte rundt Ola. Skolens ønske var å skape forståelse hos foreldrene for den alvorlige situasjonen med utagerende atferd. Skoleledelsen fortalte om situasjoner hvor utageringen er så ille at han innimellom ikke kan være sammen med andre barn. Foreldrene kjenner seg ikke igjen i beskrivelsene, og rommet for forhandlinger om virkelighetsoppfatningene er lite. Nordahl (2015, 113-115) peker på at denne typen tilnærming til hjemmet kan bringe med seg tilbaketrukkethet hos foreldrene, noe som

underbygger perspektivet om makt og avmakt i relasjoner. Mor forsøkte å forsvare Ola, men lente seg mer og mer tilbake, og man kunne ane tårer i øyekroken. Intensjonen med møtet var god, men det er ikke utenkelig at tilnærmingen ville vært annerledes med et annet fokus på refleksjon knyttet til egen og foreldrenes rolle, samt hvem de er i forhold til hverandre. Problematikken samsvarer med Hornby og Lafaeles (2011) forskning hvor de mellom annet så at ulike agendaer og holdninger hos foreldre og skole er aktuelle barrierer for å lykkes i samarbeidet.

Etter hvert tok kontaktlæreren ordet og fortalte om utfordringer, men også om en kreativ og omtensksom gutt. Jeg så glimt av stolthet hos foreldrene, der de utfylte læreren i beretningene om Ola. Som nevnt er Nordahl (2015, 26) klar på at skolen skal fremme likeverdighet i samarbeidet. Jeg opplever at kontaktlæreren her gjør nettopp det. Hun lar likeverdigheten danne rammen for forhandlingene om deres virkelighetsforståelser, og tar dermed deres kompetanse som foreldre og emosjonelle utgangspunkt på alvor. Med dette forstår vi at vi må våge å ta innover oss den makten vi har som fagpersoner til å kunne påvirke foreldres emosjoner. Dette er selvsagt aktuelt i alt samarbeid med foreldre, men kunnskapen knyttet til belastninger hos foreldre med barn som har atferdsvansker tilsier at hos dem skal vi være særlig oppmerksomme. Her tenker jeg mentalisering bør stå sentralt. Evnen til å se den andre innenfra, og seg selv utenfra. Med en slik tilnærming hevder Kvello (2010, 48) man kan binde mennesker sammen, og samtidig få en mer bevisst holdning til hverandres ulikheter. Det er ikke usannsynlig at kontaktlæreren har vært i en slik mentaliserende prosess, og opplevde at det var nettopp det positive perspektivet foreldrene hadde behov for. I denne sammenheng må vi merke oss oppfølgingsstudien etter Hornby og Lafaeles forskning fra 2011, hvor Hornby og Blackwell (2018) mener å se positive utvikling i skolen, og at dette knyttes til holdningsendringer.

Vi skal ikke se bort fra at kontaktlæreren tok med seg sin punktuering av Olas livsverden og videre, gjennom mentaliserende prosesser, var bevisst formidlingen gjennom språket. Hertz (2011, 28) bygger sin modell på et utviklingsoptimistisk menneskesyn. For å finne, og tilnærme seg, de uante muligheter hevder han det er avgjørende at også språket rommer dette utgangspunktet. Hvilke historier som velges når man omtaler barnet, og hvordan man uttrykker seg har betydning for veien videre (Hertz 2011, 48). Dersom skoleledelsen opplever situasjonen frustrerende, ved at den er vanskelig å forstå eller håndtere, er det ikke unaturlig at fokuset ligger på det problematiske. Som vi tidligere har vært inne, på er

dette ifølge Antonovsky (2012, 38-41) avgjørende faktorer for opplevelse av mestring. Peter Lang, i samtale med Hertz (2011, 48), hevder fokuset på det problematiske snarere bidrar til forsterking av utfordringene, enn muligheter for gode løsninger. De uante mulighetene hentes frem gjennom nysgjerrighet, noe som krever en positiv kontekst i språket. På denne måten ser vi hvordan Hertz og Antonovskys betraktninger kan utfylle hverandre, og gi hverandres perspektiver mening i en annen dimensjon. La oss videre merke oss systemteoretikernes bilde av kommunikasjon. I tillegg til innhold har kommunikasjon en relasjonskomponent. Systemteoretikeren Bateson har hevdet at hovedfokuset i enhver samtale ligger på å definere seg selv i forhold til den andre (Jensen og Ulleberg 2011, 22). Når man da kjenner til den naturlige sårbarheten hos foreldre til barn med atferdsvansker, forstår vi viktigheten av en særlig bevissthet i kommunikasjonen for å redusere faren for å påføre den andre skyldfølelse.

Hos barn med ADHD viser forskning at barnets atferd kan føre med seg høyere grad av skyldfølelse hos foreldrene (Cappe et al. 2017). Fokus på å forebygge og redusere eventuell skyld bør derfor ha en plass i tilnærmingen. Det er ikke utenkelig at Olas mor kjente på skyld i det hun lente seg tilbake og lot andre føre an, og trolig er det ikke eneste gangen. Kanskje gransker hun seg selv og lur på hvor det var hun feilet. Jeg sier ikke at det er sånn, men muligheten er der, og vi vet at i kraft av å være mor har hun særlig risiko for opplevelse av psykososiale belastninger (Solholm, 2019). Hertz (2011, 24-26) hevder det er avgjørende å sette opplevelsen av skyld inn i en ny kontekst, som heller rommer opplevelse av ansvar. Her står igjen språket sentralt. Skyld tilhører det som har vært. Det vil ikke si at fortiden ikke skal snakkes om, men den må omtales som lærdom og det må finnes en bevissthet til hvorfor temaet finner sted i samtalen. Er det for å plassere skyld, vil det virke mot sin hensikt. Man kan derfor si det ikke var feil av skoleledelsen å omtale problematikken, men jeg stiller meg spørrende til hensikten og konteksten den ble omtalt i. Konteksten bør nemlig gi rom og rotfeste for håp, mot og fellesskap. I følge Hertz (2011, 31-33) er det i slike rom de uante muligheter kan vise seg.

Trolig er det her idealene om likeverd og gjensidighet har sin plass. Ikke i forhold til likheten, men i forståelsen og respekten av hverandres utgangspunkt, og ikke minst for deres barns uante muligheter. Det ønskelige måtte være at en slik tilnærming bidrar til å fremme opplevelse av sammenheng hos foreldrene, hvor også de kjenner på begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Antonovsky (2012, 38-41) hevder en slik opplevelse er

avgjørende for å fremme helse. Gjennom salutogenesen retter han fokuset mot helse, fremfor sykdom. Dette understreker skolens muligheter til å bidra i forebyggingen av belastninger hos foreldrene, og dermed fremme deres mestring i foreldrerollen. Med dette utgangspunktet kan vi nå følge Olas foreldre hjem, og se hvordan erfaringene fra samarbeidet med skolen kan påvirke dem i foreldrerollen.

5.3 Foreldrerollen

Ola og hans foreldre er nå hjemme. I foreldrenes bagasje ligger erfaringer fra samarbeidet med skolen. Erfaringer som har bidratt til deres opplevelser av Ola, og opplevelser av egen mestring i foreldrerollen. Med sin utviklingsøkologiske modell beskriver Bronfenbrenner hvordan faktorer den enkelte tar med seg inn i transaksjonen til barnet ikke bare avhenger av en selv, men også av miljøer man ellers inngår i (Gulbrandsen 2017, 53-54). Ubevisst, vil altså skolens holdninger og handlinger kunne medvirke i interaksjonene rundt middagsbordet, ved leggetid eller om morgenen når Ola ikke vil på skolen. Slik forstår vi at arbeidet mellom skole og hjem inneholder en dimensjon av ansvar og fellesskap som går langt utover barnets hverdag i skolen. Fokuset underbygges også av det systemteoretiske perspektivet hvor man ser muligheter for endring hos familien som helhet, og ikke i individet alene (Reichelt og Sundet 2017, 305).

Vi har tidligere sett hvordan Antonovskys beskrivelser av opplevelse av sammenheng kan bringe med seg nye dimensjoner for aktørene i skolen. Det interessante nå er hvordan denne tilnærmingen kan bidra til å styrke foreldrenes opplevelse av sammenheng, og på den måten fremme deres mestring i foreldrerollen. Det er viktig at dette ikke blir ansett som en undergraving av foreldrenes mestring, men snarere et fokus på at tilnærmingen i samarbeidet må bygge på et ideal om å støtte oppunder slike synergier. Som jeg tidligere har belyst er foreldre til barn med atferdsvansker særlig utsatt for belastninger relatert til psykisk helse (Solholm 2019, Hayes og Watson 2013). Å bidra til å fremme foreldres mestringsopplevelse blir da særlig relevant når vi ser dette i sammenheng med resiliensforskningen. Her har det nemlig vist seg at mental sykdom hos foreldrene kan være en risikofaktor i den psykososiale utviklingen til barnet (Borge 2018, 12-17). Hos barn med ADHD har man også sett at familien har en betydelig rolle i barns utvikling av resiliens (Dvorsky og Langberg 2016). Det er da nærliggende å se på hvilke egenskaper i interaksjonen mellom foreldre og barn som kan ha betydning for en slik utvikling. Kvellos

(2010, 59) betraktninger om samspill mellom foreldre og barn opplever jeg gir mening i denne sammenhengen. Han peker særlig på foreldrenes evne til å registrere og forstå barns behov, og videre kunne handle adekvat. Dette fordrer sensitivitet hos foreldrene. Noe som kan sees i sammenheng med betydningen av følelsesmessige bånd mellom barn og foreldre. Borge (2018, 12-17) hevder slike bånd kan være en betydelig beskyttelsesfaktor, og indirekte påvirke risikofaktorens påvirkning på den psykososiale utviklingen. Samspillet og de følelsesmessige båndene ser jeg ikke bort fra kan bidra til å styrke opplevelsen av begripelighet om Olas livsverden.

I Antonovskys (2012, 39-40) beskrivelse av dimensjonen begripelighet, rettes fokuset mot menneskers forståelse av indre og ytre stimuli. Olas atferd kan oppleves uforutsigbar og meningsløs. Ser vi på samarbeidet mellom skole og hjem kan en positiv dreining trolig bidra til en fellesskapsfølelse med et dypere blikk inn i hans livsverden. Noe som videre kan støtte opp under foreldrenes forståelse og sensitivitet, og bidra inn i samspillet hjemme. Kvello (2010, 59) peker også på responderingen av barnets atferd. Her vil jeg trekke paralleller til Antonovskys (2012, 40) dimensjon av håndterbarhet. I dette legger han en opplevelse av at man råder over nødvendige ressurser for å imøtekomme stressfaktorene. Forskning tyder på at dette kan være særlig utfordrende for foreldre i denne gruppen, ved at egne mestringsstrategier påvirkes av barnets atferd (Cappe et al. 2017). Gjennom samarbeidet vil man kunne støtte foreldrenes opplevelse av at eget bidrag er av stor betydning. Også de ytre ressursene kan ha stor betydning for opplevelsen av håndterbarhet (Antonovsky 2012, 37). Blir det utfordrende for foreldrene å håndtere Olas atferd så vil fellesskapet, skapt mellom skole og hjem, bidra til en bevissthet om at man ikke står alene. Man er derimot del av en større enhet, med et inderlig ønske om en god oppvekst og fremtid for Ola.

Antonovskys (2012, 41) siste, men av han selv ansett som den viktigste, dimensjonen er meningsfullhet. Ved meningsfullhet oppleves ikke stressfaktorer som belastninger, men snarere som meningsfulle å være en del av. Ønsket må være at synergiene i fellesskapet mellom skole og hjem bidrar til opplevelse av mening i deres foreldrerolle. Mening i engasjementet og ansvaret for Olas utvikling. Jeg vil påpeke at det for foreldrene allerede kan være slik. Men forskningen indikerer at disse foreldrene kan ha høy grad av foreldrestress, og at dette derfor er et viktig fokus (Solholm 2019). Dette underbygges av funn som tyder på at redusert foreldrestress har positive effekter på familiers balanse og

barns atferd (Hayes og Watson 2013). Atferdsendringer, som følge av redusert foreldrestress, kan forstås ved å se sammenhengene til resiliensteorien. Her ilegges foreldreskapet og familiebandene stor betydning for barns psykososiale utvikling (Borge 2018, 12-17). Ikke utenkelig har vi nå ytterligere nærmet oss mestringen som er utgangspunktet for denne besvarelsen. Antonovsky (2012, 147) hevder nemlig at den følelsesmessige og kognitive oppfatningen av en stressfaktor, sammen med aksepten om at den må håndteres, bidrar til mestring.

Hva som konkret fører til at dette innvirker på barnets atferd er trolig sammensatt, men vi har allerede vært noe inne på resiliensforskningen i denne sammenheng. Her blir selvbilde og selvfølelse trukket frem som en betydelig indre beskyttelsesfaktor. Tar vi utgangspunkt i Hertz (2011, 92-95) biopsykososiale vitenskapssyn, hvor teorien er at de tre komponentene påvirker hverandre gjensidig, er det ikke utenkelig at de ytre beskyttelsesfaktorene kan stimulere til utvikling av indre beskyttelsesfaktorer hos barnet selv. Selvbilde, selvfølelse og selvtillit er nettopp egenskaper som utvikles i relasjon til andre, og er en nyttig kraft i barns psykososiale utvikling (Borge 2018, 48-59). Vi skal heller ikke glemme Antonovsky når vi nå ser på barnets utvikling. Det er ikke utenkelig at foreldrenes samspill med Ola, gjennom sensitivitet og respondering, kan påvirke også hans opplevelse av sammenheng og på den måten ha en helsegevinst. Gjennom salutogenesen hevder nemlig Antonovsky (2012, 25-37) at vi alle er i et kontinuum mellom helse og uhelse, og at et hvert tiltak må ha som hensikt å styrke bevegelsen mot helseaksen. Dersom samarbeidet mellom skole og hjem kan bidra til synergier som kan fremme fokuset på Olas mestring, der atferdsvanskene sees som invitasjoner, er det ikke utenkelig at hans uante muligheter blir gjort tydeligere for hjem og skole. I følge Hertz (2011, 31-33) er det nettopp i rom hvor det finnes mot, håp og fellesskap dette er mulig. Her kan vi binde kjeden sammen, og se for oss de uante muligheter som kan ta form i handlingsrommet mellom skole og hjem. Med positive synergier hjemme, i skolehverdagen og andre sosiale fellesskap Ola er en del av.

6.0 Konklusjon

Drøftingen har skissert en kjede av begivenheter, bundet sammen i et sirkulært samspill. Et samspill hvor aktørene påvirker mellommenneskelige interaksjoner utover de man selv er direkte del av. I samarbeidet mellom skole og hjem fremhever dette skolens ansvar til å initiere og legge til rette for et fruktbart fellesskap. Mye tyder på at et slikt fellesskap kan være utfordrende, og særlig rundt barn med utagerende atferdsvansker. Det vil ikke si at det alltid er sånn, men foreldrenes grunnleggende sårbarhet sammen med skolens posisjon bidrar til et komplimentært samspill det kan være vanskelig å balansere. Likeverdighet er et bærende ideal for samarbeidet. Vi skal ikke se bort fra at det er gjennom bevissthet til ulikhetene dette kan oppnås. Først da, når man anerkjenner ulikhetene og nysgjerrig utforsker den andres utgangspunkt, kan fellesskapet gi frukter. En slik tilnærming fordrer den enkelte, og skolen som organisasjon, til mentaliserende prosesser rundt eget bidrag, samt barnet og foreldrenes livsverden. Dette er ferdigheter som ikke skapes gjennom utdanning, men snarere gjennom refleksjoner alene og i fellesskap.

Sammen med Antonovskys opplevelse av sammenheng, har Hertz sine betraktninger beveget seg som en rød tråd gjennom mine drøftinger. Hans utviklingsoptimistiske menneskesyn bidrar med tro på det enkelte barns utvikling og omgivelsenes kapasiteter. Antonovsky har vist oss at stressfaktorer kan ta nye former når man jobber mot opplevelser av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Å være mamma og pappa i et fellesskap som støtter opp under disse dimensjonene, kan bidra til å styrke deres egen opplevelse av mestring i foreldrerollen og skape gylne øyeblikk i hjemmet. Dette er bidrag som kan fungere som beskyttelsesfaktorer inn i barns psykososiale utvikling. På denne måten gjør resiliensteorien det mulig for oss å forstå sammenhengene. Hertz oppfordrer til å se etter barns uante muligheter. Vi forstår nå at gjennom hans perspektiver kan det også finnes uante muligheter i fellesskapet, i samarbeidet mellom skole og hjem. Det er forunderlig å se hvordan Astrid Lindgren, så enkelt, formidlet denne kompleksiteten.

En kompleksitet jeg, gjennom dette arbeidet, ser behov for ytterligere kunnskap om. Jeg har ikke lyktes å finne forskningsstudier vinklet direkte mot problemstillingens spørsmål. Likevel har jeg funnet forskning knyttet til elementer av problematikken, som sammen med teoretiske perspektiver gir tematikken mening. Dette skaper et bilde av problemstillingens relevans, som gjennom ny forskning kan løftes frem, og skape ny

kunnskap. Trolig vil kvalitative design kunne bidra med relevante funn, da det er nettopp slik man kan belyse menneskers opplevelser. Samtidig kan kvantitative studier gi en bredere oversikt over foreldres erfaringer. Det er da ikke utenkelig at det er kombinasjonen og sammenhengene av disse metodikkene som kan bidra med innsikten vi ønsker.

Referanseliste

- Antonovsky, Aaron. 2012. *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, Nina B. J. 2012. *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, Anne Inger Helmen. 2018. *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cappe, Emilie et al. 2017. «Quality of life, psychological characteristics, and adjustment in parents of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.» *Quality of Life Research* 6 (5): 1283-1294.
- Coutts, Michael J. et al. 2012. «The Effect of Teacher's Invitations to Parental Involvement on Children's Externalizing Problem Behaviors: An Examination of a CBC Intervention.» *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537856.pdf>
- Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, May Britt. 2013. *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, May Britt og Nordahl, Thomas. 2016. «Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole.» *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, May Britt og Onsjøen, Ragnhild. 2010. *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dvorsky, Melissa R og Langberg, Joshua M. 2016. «A Review of Factors that Promote Resilience in Youth with ADHD and ADHD Symptoms.» *Clinical Child and Family Psychology Review* 19 (4): 368-391.
- Eide, Solveig Botnen m. fl. (2011). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Faldet, Ann-Cathrin og Nordahl, Thomas (2017). «Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen.» *Paideia* (13), 40-54.
- Fjellbu, Fredrikke. 2019. «Læreres forståelse og møte med elever med atferdsvansker.» Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet.

- Folkehelseinstituttet. 2011. «Slik oppsummerer vi forskning – håndbok, Vedlegg 2-sjekkliste.»
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/skjema/brukererfaring/k-handbok_11_vedlegg2_sjekklistet.pdf
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2017. «Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell.» I *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*, redigert av Liv Mette Gulbrandsen, 51-72. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hayes, Stephanie A. og Watson, Shelley L. 2013. «The Impact of Parenting Stress: A Meta-analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43 (3): 629-642. DOI: 10.1007/s10803-012-1604-y
- Hellbom, Olle. 1972. «Nya hyss av Emil i Lönneberga.» Video. Stockholm: SF-Produktion AB.
- Hertz, Søren. 2011. *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hornby, Garry og Blackwell, Ian. 2018. «Barriers to Parental Involvement In Education: an update.» *Educational Review* 70(1): 109-119.
- Hornby, Garry og Lafaele, Rayleen. 2011. «Barriers to Parental Involvement In Education: An Explanatory Model.» *Educational Review* 63(1): 37-52.
- Jensen, Per og Ulleberg, Inger. 2011. *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Øyvind. 2010. *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Magnus, Per og Bakketeig, Leiv B. 2000. *Prosjektarbeid i helsefagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, Kirsti. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Masten, Ann S. 2001. «Ordinary magic: Resilience processes in development.» *American Psychologist* 56 (3): 227–238.
- Mejlbo, Kaja. 2019. «Hjem-skole-samarbeid må få større plass i lærerutdanningen.» *Utdanningsnytt*. <https://www.utedningsnytt.no/foreldreutvalg-grunnskole-ledelse/hjem-skole-samarbeid-ma-fa-storre-plass-i-laererutdanningen/134406>

- Nordahl, Thomas. 2015. *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje. 1998. «Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen.» Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Polit, Denise F. og Beck, Cheryl Tatano. 2012. *Nursing Research. Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins.
- Reichelt, Sissel og Sundet, Rolf. 2017. «Systemteoretisk forståelse av familier med barn». I *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*, redigert av Liv Mette Gulbrandsen, 304-337. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solholm, Roar. 2019. «Foreldrenes status og rolle i familie- og nærmiljøbaserte intervensjoner for barn med atferdsvansker.» Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Stormont, Melissa m. fl. 2013. «Latent Profile Analysis of Teacher Perceptions of Parent Contact and Comfort.» *School Psychology Quarterly* 28(3): 195-209.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. «Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.» Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>