



LUNA

Merete Hauger

Masteroppgave

«Vi klarer det ikke alene»: En kvalitativ undersøkelse om fire læreres samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever i barneskolen

«We can't make it alone»: A qualitative study of four teachers' collaboration with parents regarding behavioural problems among students in elementary school

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet vinteren og våren 2016/2017 i forbindelse med studiet «Master i tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Dette har vært et meget lærerikt og inspirerende studium som jeg tar med meg i min jobb som grunnskolelærer i barneskolen. Jeg har vært igjennom mange spennende og viktige emner som har gjort at jeg har utviklet meg både profesjonelt og personlig. Jeg har imidlertid vært spesielt interessert i atferdsproblemer hos elever i barneskolen, blant annet fordi dette er en utfordring som lærere med stor sannsynlighet støter på med jevne mellomrom i klasserommet. En annen grunn til at jeg har vært opptatt av dette temaet er fordi de elevene som sliter med atferdsproblemer skal klare å bestå eksamen etter grunnskolen og videregående opplæring, de skal klare å mestre arbeidsliv og samfunnsliv, og de skal klare å ta vare på seg selv. Dette er elever som også skal trives i skolen, som trenger lærere som bryr seg om dem og som aktivt arbeider for at de skal ha det bra. I tillegg trenger disse elevene også å være inkludert i et sosialt og faglig fellesskap gjennom hele opplæringsløpet, akkurat som andre elever. Et annet emne jeg opplever som særdeles viktig er samarbeidet mellom hjemmet og skolen, og jeg tror at et positivt samarbeid mellom hjem og skole er av stor betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling. Jeg ønsket derfor å knytte disse to viktige temaene sammen og skrive min masteroppgave med bakgrunn i dette.

Et prosjekt av dette omfanget er umulig å få til alene og det er derfor flere jeg ønsker å takke for å ha bidratt til at jeg har kunnet komme i mål. Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Hege Knudsmoen. Hun sitter på mye erfaring og kunnskap på området og har hjulpet og støttet meg gjennom hele prosessen. Denne hjelpen og støtten har blant annet bestått av gode og konstruktive innspill og tilbakemeldinger, tips til litteratur, god veiledning samt raskt svar dersom jeg har tatt kontakt. Hun har vært helt avgjørende for at jeg har kunnet komme i mål med denne masteroppgaven. Jeg ønsker også å takke mine fire informanter som tok seg tid til å delta i prosjektet mitt, som delte sine erfaringer med meg og som bidro med å belyse problemstillingen min fra ulike synsvinkler. Også dette har vært avgjørende for å få masteroppgaven i mål. I tillegg ønsker jeg å takke min studievenninne, Monica Hauger, som har bidratt med alt fra støttende ord og oppmuntring, råd og forbedringsforslag til korrekturlesing og språkvask. Det har vært godt å ha noen å drøfte utfordringer og dele tanker med, og ikke minst ha noen å snakke med i krevende perioder i prosessen. Sist, men ikke minst,

Ønsker jeg å takke min familie som har holdt ut med meg denne tiden og lagt til rette for at jeg har kunnet fullføre denne masteroppgaven.

Arbeidet med masteroppgaven har vært alt fra spennende og inspirerende til tungt og vanskelig. Jeg har gjennom prosessen lært mye og virkelig fått utfordret meg selv på flere måter. Både nye erfaringer og ny ervervet kunnskap som jeg sitter igjen med etter dette arbeidet vil jeg ta med meg videre i livet, og ikke minst i arbeidslivet som grunnskolelærer i barneskolen.

Raufoss, mai 2017

Merete Hauger

Innhold

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 2 |
| INNHold | 4 |
| 1. INNLEDNING | 8 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING..... | 8 |
| 1.2 BEGREPSAVKLARING..... | 11 |
| 1.2.1 <i>Atferdsproblemer</i> | 11 |
| 1.2.2 <i>Foresatte</i> | 11 |
| 1.2.3 <i>Forebygging</i> | 11 |
| 1.2.4 <i>Sosial kompetanse</i> | 12 |
| 1.3 OVERSIKT OVER STUDIEN..... | 12 |
| 2. TIDLIGERE FORSKNING OG RELEVANT LITTERATUR..... | 15 |
| 2.1 ATFERDSPROBLEMER HOS ELEVER I BARNESKOLEN | 15 |
| 2.1.1 <i>Lærings- og undervisningshemmende atferd</i> | 16 |
| 2.1.2 <i>Utagerende atferd</i> | 16 |
| 2.1.3 <i>Sosial isolasjon</i> | 17 |
| 2.1.4 <i>Antisosial atferd</i> | 18 |
| 2.2 UTVIKLING AV ATFERDSPROBLEMER HOS ELEVER I BARNESKOLEN | 18 |
| 2.2.1 <i>Beskyttende faktorer og risikofaktorer</i> | 18 |
| 2.2.2 <i>Formåls- og årsaksforklaringer</i> | 20 |
| 2.3 SAMARBEID MELLOM HJEMMET OG SKOLEN I ET FOREBYGGINGSPERSPEKTIV | 21 |
| 2.4 GRUNNPRINSIPPER FOR ET GODT SAMARBEID MELLOM HJEMMET OG SKOLEN I FORBINDELSE MED ATFERDSPROBLEMER | 24 |
| 2.4.1 <i>Myndiggjøring</i> | 24 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.4.2 | <i>Involvering av foresatte</i> | 26 |
| 2.4.3 | <i>Likeverd og gjensidighet</i> | 27 |
| 2.4.4 | <i>Kontakt og kommunikasjon</i> | 27 |
| 2.4.5 | <i>Skoleledelsens ansvar</i> | 29 |
| 2.5 | FORELDREVEILEDNING..... | 29 |
| 2.6 | UTFORDRINGER I SAMARBEIDET MELLOM HJEM OG SKOLE..... | 31 |
| 2.7 | SOSIAL KOMPETANSE | 33 |
| 3. | METODE | 36 |
| 3.1 | VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG METODE..... | 36 |
| 3.1.1 | <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i> | 36 |
| 3.1.2 | <i>Det kvalitative forskningsintervjuet som metode</i> | 38 |
| 3.2 | UTVALG AV INFORMANTER | 39 |
| 3.3 | GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE..... | 40 |
| 3.4 | KATEGORISERING OG ANALYSE AV DATA..... | 41 |
| 3.5 | RELIABILITET OG VALIDITET | 43 |
| 3.6 | FORSKNINGSETIKK | 45 |
| 4. | ANALYSE AV FUNN | 47 |
| 4.1 | PRESENTASJON AV INFORMANTENE..... | 47 |
| 4.2 | LÆRERNES FORSTÅELSE AV ATFERDSPROBLEMER..... | 48 |
| 4.2.1 | <i>Hva slags atferd er problematferd</i> | 48 |
| 4.2.2 | <i>Om Utvikling av atferdsproblemer</i> | 48 |
| 4.3 | OPPDRADELSE | 49 |
| 4.4 | SAMARBEIDETS BETYDNING FOR ELEVENES TRIVSEL, LÆRING OG UTVIKLING | 51 |
| 4.5 | KONTAKTEN MELLOM HJEM OG SKOLE..... | 52 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4.6 | ETABLERE OG OPPRETHOLDE ET GODT SAMARBEID MED FORESATTE I FORBINDELSE MED ATFERDSPROBLEMER | 53 |
| 4.7 | MYNDIGGJØRING OG INVOLVERING AV DE FORESATTE | 57 |
| 4.7.1 | Å ta hensyn til de foresattes synspunkter..... | 57 |
| 4.7.2 | Hvordan man kan støtte de foresatte og gi de tro på seg selv | 59 |
| 4.8 | FORELDREVEILEDNING..... | 60 |
| 4.9 | UTFORDRINGER I SAMARBEIDET..... | 61 |
| 5. | DRØFTING AV FUNN | 63 |
| 5.1 | HVORDAN OPPFATTES ATFERDSPROBLEMER I SKOLEN? | 63 |
| 5.1.1 | Hva er atferdsproblemer? | 63 |
| 5.1.2 | Hvordan utvikler atferdsproblemer seg?..... | 65 |
| 5.2 | FOREBYGGING OG HÅNTERING AV ATFERDSPROBLEMER I SAMARBEID MED HJEMMET | 68 |
| 5.2.1 | Samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling | 68 |
| 5.2.2 | Avtaler mellom hjem og skole | 70 |
| 5.2.3 | Tverrfaglig samarbeid..... | 73 |
| 5.3 | FORUTSETNINGER FOR ET GODT SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE..... | 74 |
| 5.3.1 | Kontakt og kommunikasjon | 75 |
| 5.3.2 | Myndiggjøring og involvering av de foresatte | 78 |
| 5.3.3 | Skoleledelse | 83 |
| 5.3.4 | Eleven i fokus | 84 |
| 5.3.5 | Empati og forståelse for de foresattes situasjon..... | 86 |
| 5.4 | HVORDAN HÅNTERE UTFORDRINGER I SAMARBEIDET MELLOM HJEM OG SKOLE? | 86 |
| 5.5 | SOSIAL KOMPETANSE | 89 |
| 5.5.1 | Et felles ansvar mellom hjem og skole? | 90 |
| 5.5.2 | Skolens arbeid med sosial kompetanse i samarbeid med foresatte | 91 |

| | |
|--|------------|
| 6. OPPSUMMERING..... | 95 |
| LITTERATURLISTE | 100 |
| NORSK SAMMENDRAG..... | 107 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 109 |
| VEDLEGG..... | 111 |
| VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV | 111 |
| VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE..... | 114 |

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemstilling

Atferdsproblemer hos elever er en utfordring de fleste lærere opplever fra tid til annen. Ogden (2015) skriver at flere nordiske undersøkelser anslår at om lag 10 % av elevene har problemer som er så alvorlige at det kan kalles atferdsproblemer. Dette kan være atferdsproblemer av større eller mindre alvorlighetsgrad, og atferdsproblemene kan henge sammen med mange ulike forhold. For lærere vil det være relevant å jobbe med de sammenhengene som det *kan* gjøres noe med for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. I denne sammenhengen trekkes det i forskningslitteraturen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Ogden, 2015) frem ulike faktorer som bidrar til å opprettholde problematferd, hvor flere av disse er mulig å endre. Dette er faktorer som blant annet handler om læreren som leder, bruk av regler og konsekvenser, relasjonen mellom lærer og elev, relasjonen mellom elever, elevens sosiale kompetanse, muligheter for tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. For en oppgave av dette omfanget vil det være altfor omfattende å gjennomgå alle disse forholdene. Jeg har derfor valgt å kun fokusere på hvordan lærere samarbeider med hjemmet for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen.

Opplæringsloven fra 1998 er en felles lov for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlige skoler og lærebedrifter, og er altså en lov som skolene må rette sin praksis etter. I opplæringsloven (1998, § 1-1) uttrykkes formålet med opplæringen. Der heter det at:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Her fremheves det at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Dette betyr at skolens opplæring skal skje gjennom at skolen og hjemmet har en felles forståelse og enighet om opplæringen rundt den enkelte elev. I tillegg trekkes det frem at opplæringen skal bidra til at elevene skal kunne mestre livet sitt, og at de skal møtes med tillit, respekt og krav i skolen.

Dette gjelder også for elever som har utfordringer knyttet til atferdsproblemer, noe som innebærer at skolen, i samarbeid med hjemmet, både må arbeide forebyggende for å unngå at atferdsproblemer utvikler seg hos enkeltelever, samt håndtere atferdsproblemer dersom de oppstår. Måten atferdsproblemer defineres i denne masterstudien legger vekt på at atferdsproblemer er et hinder for elevens læring og utvikling, og dermed også et hinder for at målene i opplæringslovens formålsparagraf nås.

Opplæringslovens (1998) kapittel 9a om elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø trådte i kraft i 2003. Ifølge § 9a-3 skal alle skoler arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø hvor den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Det kommer frem gjennom teorikapittelet i denne besvarelsen at mange elever som sliter med atferdsproblemer også har utfordringer med å mestre de sosiale kravene, både i klasseromskonteksten og blant jevnaldrende. De kan også slite med vanskeligheter rent psykisk. Derfor vil det å arbeide for å forebygge at enkeltelever utvikler atferdsproblemer, samt sette inn tiltak for å håndtere atferdsproblemer som har oppstått hos enkeltelever i skolen være et viktig arbeid knyttet til denne paragrafen.

Forskrift til opplæringsloven (2006) utfyller de reglene som står i opplæringsloven og retter seg mer mot det praktiske arbeidet i skolen. Den legger dermed føringer for skolens praksis. Kapittel 20 i denne forskriften handler om samarbeidet mellom hjem og skole. I § 20-1, som omhandler formålet med dette samarbeidet, står det at samarbeidet mellom hjem og skole skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Det står også at et godt samarbeid med hjemmet er en viktig ressurs for skolen for å styrke utviklingen av gode læringsmiljøer. § 20-3 handler om samarbeidet mellom hjem og skole i grunnskolen, og her står det at skolen skal holde kontakt med de foresatte gjennom opplæringsåret, og at de foresatte minst to ganger i året har rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlæreren om hvordan eleven arbeider daglig, elevens kompetanse i fagene samt elevens utvikling. Samtalen skal også klargjøre hvordan eleven, skolen og de foresatte skal samarbeide for å legge til rette for elevens læring og utvikling.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført i 2006 og omfatter hele grunnskolen og den videregående opplæringen. Den består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner i fag samt fag- og timefordeling. Læreplanverket skal styre selve innholdet i opplæringen, og

er derfor en viktig forskrift å se til. I Kunnskapsløftet fremheves samarbeidet med hjemmet som et viktig prinsipp for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, Samarbeid med hjemmet). Der står det at:

Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5-6)

Dette legger føringer for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal foregå. Det trekkes frem at de foresatte har hovedansvaret for sine barn og at de skal ha innflytelse på egne barns læringsarbeid både faglig og sosialt. Samarbeidet er imidlertid et felles ansvar, men det er skolens ansvar å ta initiativ og legge til rette for dette samarbeidet, for eksempel ved bekymring knyttet til atferdsproblemer hos enkeltelever.

Med bakgrunn i dette er formålet med denne masterstudien å få en forståelse av hvordan noen lærere erfarer samarbeidet med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Denne masterstudien har til hensikt å få et innblikk i lærerens perspektiver og erfaringer på dette området, både for å bygge opp egen kunnskapsbase og for å gi et bidrag til den forskningen som allerede finnes på dette feltet. Det å utelukkende fokusere på og undersøke lærerens kunnskaps- og erfaringsbase betyr ikke nødvendigvis at andre perspektiver er uviktige. For eksempel ville det vært veldig interessant å ta med både de foresattes og elevenes erfaringsbase i dette prosjektet, og disse kunne vært et viktig bidrag i studien. Likevel fokuserer denne studien kun på lærerens kunnskaps- og erfaringsbase, blant annet på grunn av denne masteroppgavens omfang, men også for å kunne gå i dybden på dette perspektivet.

På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt følgende problemstilling for denne masterstudien:

- ***Hvordan samarbeider lærere med foresatte for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen?***

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Atferdsproblemer

Ogden (2009) skriver at det gjennom årene har vært brukt mange faguttrykk for å beskrive problematferd hos barn og unge. Eksempler på dette er tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale problemer. Begrepsbruken avhenger blant annet av hvilken fagdisiplin man tilhører, men det benyttes også ulike begreper innenfor en og samme fagdisiplin. Under gjennomgangen av litteratur til denne masterstudien var dette mangfoldet av begreper fremtredende, hvor ulike forfattere bruker ulike begreper. Ogden (1987) gjennomgår en rekke ulike begreper og definisjoner i forbindelse med problematferd, og bruker begrepet *atferdsproblemer* som en fellesbetegnelse på «*atferd som ut fra normative betraktninger avviker fra det aksepterte i skolen*» (s. 40). Ogden (1987) bruker det også i en mer avgrenset forstand som «*atferd som er uforenlig med læring og undervisning, som gjør det vanskelig for eleven selv eller de andre elevene å lære, og som gjør det vanskelig for læreren å undervise [og atferd] som er uforenlig med elevens eller klassens sosiale utvikling*» (s. 40). I denne masteroppgaven kommer jeg til å støtte meg til begrepet atferdsproblemer og Ogden (1987) sin definisjon når jeg skriver om atferdsproblemer generelt, også dersom om den eller de forfatterne jeg refererer til bruker et annet begrep.

1.2.2 Foresatte

I dagens samfunn finnes det et mangfold av familieformer, og den typiske kjernefamilien er ikke lenger like vanlig. Mange barn vokser opp med voksne som ikke er deres biologiske foreldre, enten dette er snakk om steforeldre eller andre omsorgspersoner. For å ta hensyn til dette mangfoldet bruker jeg bevisst ordet foresatt fremfor for eksempel foreldre, og viser her til den eller de personene som har omsorg for barnet.

1.2.3 Forebygging

Å forebygge handler om å forhindre eller motvirke at noe skal skje, for eksempel at enkeltelever utvikler atferdsproblemer. Caplan (1964) operasjonaliserer forebyggingsbegrepet i primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Primærforebygging handler om å forsøke å forhindre at et problem, i denne forbindelse atferdsproblemer, oppstår. Her settes det inn tiltak som retter seg mot alle elever i barneskolen for å forhindre at atferdsproblemer utvikles. Sekundærforebygging handler om å begrense varigheten og omfanget av et problem eller en

negativ utvikling. Man setter her inn tiltak mot elever som befinner seg i en risiko for å utvikle atferdsproblemer for å begrense denne utviklingen. Tertiærforebygging handler om å forsøke å hindre eller begrense følgetilstander av et problem. Man setter her inn tiltak rettet mot elever som har utviklet atferdsproblemer for å redusere følgetilstander og videre konsekvenser av disse atferdsproblemene.

1.2.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan defineres på ulike måter, og det er derfor hensiktsmessig å avklare hva som ligger i dette begrepet i denne masteroppgaven. Jeg har i denne forbindelse valgt å forholde meg til Ogden (2015) sin definisjon av sosial kompetanse, som defineres på følgende måte:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap. (s. 228)

Han skriver at denne definisjonen legger vekt på at sosial kompetanse skal være funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg og få venner, men også for å kunne påvirke andre og dekke egne sosiale behov. I tillegg legger definisjonen vekt på integrering av tanker, følelser og atferd for å kunne regulere oppmerksomhet, følelser og atferd for å nå mål som å etablere kontakt, utvikle vennskap og skape sosiale nettverk. Videre handler det også om barns selvoppfatning, blant annet opplevelsen av å være kompetent eller å føle seg akseptert og respektert (Ogden, 2015).

1.3 Oversikt over studien

Denne masterstudien ble gjennomført vinteren og våren 2016-2017. Besvarelsen har en struktur som følger retningslinjene for masteroppgaver ved Høgskolen i Innlandet og består av seks kapitler. Kapittel 1 er masteroppgavens innledning, hvor jeg har begrunnet valg av tema, presentert problemstilling og avklart sentrale begreper.

I kapittel 2 gjennomgår jeg relevant litteratur, som består av teori og tidligere forskning innenfor kunnskapsfeltet på områdene atferdsproblemer, samarbeid med hjemmet og sosial kompetanse. Dette kapittelet er delt inn i sju underkapitler: atferdsproblemer hos elever i barneskolen, utvikling av atferdsproblemer hos elever i barneskolen, samarbeid mellom hjemmet og skolen i et forebyggingsperspektiv, grunnprinsipper for et godt samarbeid mellom hjem og skole i

forbindelse atferdsproblemer, foreldreveiledning, utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole og sosial kompetanse. I de to første kapitlene gjør jeg rede for ulike typer problematferd samt presenterer ulike forståelsesmåter når det gjelder utvikling av atferdsproblemer. I de fire kapitlene knyttet til samarbeidet mellom hjemmet og skolen skriver jeg litt om hva dette samarbeidet betyr for elevens læring, trivsel og utvikling. Jeg skriver også om hva dette samarbeidet innebærer, samt gjennomgår noen sentrale faktorer eller prinsipper som litteraturen trekker frem som spesielt viktig for å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte. Dette gjelder særlig i forbindelse med atferdsproblemer hos elever. Jeg gjennomgår også kort noen ulike foreldreveiledningsmodeller i tillegg til at jeg trekker frem noen faktorer som kan utfordre samarbeidet mellom hjem og skole i forbindelse med atferdsproblemer. I siste kapittel om sosial kompetanse gjør jeg rede for betydningen av sosial kompetanse hos elevene samt tar opp spørsmålet om hvem som har ansvaret for at elevene utvikler dette.

I kapittel 3 gjør jeg rede for min masteroppgave rent forskningsmetodisk. Dette innebærer at jeg begrunner valg av vitenskapsteoretisk perspektiv og valg av metode. I tillegg gjør jeg rede for de ulike stegene rundt datainnsamlingen, samt de etiske overveielsene jeg har tatt gjennom prosessen med denne masterstudien. Jeg gjør også rede for masterstudiens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 presenterer jeg hovedfunnene i datamaterialet mitt. Denne empirien er samlet inn gjennom intervjuer av fire lærere. Dette kapitlet er delt inn i ni underkapitler: presentasjon av informantene, lærernes forståelse av atferdsproblemer, oppdragelse, samarbeidets betydning for elevens læring, trivsel og utvikling, kontakten mellom hjem og skole, etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer, myndiggjøring og involvering av de foresatte, foreldreveiledning, samt utfordringer i samarbeidet. Presentasjonen av hovedfunnene er primært bygget på informantenes sitater, men med enkelte kommentarer knyttet til hvordan jeg som forsker forstår disse sitatene og hva jeg har vektlagt.

I kapittel 5 drøfter jeg de funnene som er presentert i kapittel 4 opp mot problemstillingen og studiens teoretiske forankring. I dette kapitlet er datamaterialet kategorisert gjennom fem kategorier: hvordan oppfattes atferdsproblemer i skolen? forebygging og håndtering av atferdsproblemer i samarbeidet med hjemmet, forutsetninger for et godt samarbeid mellom hjem og skole, hvordan håndtere utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole? samt sosial kompetanse.

I kapittel 6, som er det avsluttende kapittelet, oppsummerer jeg masteroppgaven min og de funnene og betraktningene jeg har gjort gjennom kapittel 4 og 5. Jeg gir deretter noen oppsummerende betraktninger i forbindelse med problemstillingen som er presentert i kapittel 1. I tillegg gir jeg noen anbefalinger til et eventuelt oppfølgingsstudium.

2. Tidligere forskning og relevant litteratur

I denne delen vil jeg presentere og gjennomgå tidligere forskning, samt relevant litteratur for å utvikle kunnskapsbasen. Kapittelet består av sju hoveddeler: atferdsproblemer hos elever i barneskolen, utvikling av atferdsproblemer hos elever i barneskolen, samarbeid mellom hjemmet og skolen i et forebyggingsperspektiv, grunnprinsipper for et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen i forbindelse med atferdsproblemer, foreldreveiledning, utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole og sosial kompetanse.

2.1 Atferdsproblemer hos elever i barneskolen

Ifølge Befring og Duesund (2012) forekommer det atferd som kan være tegn på sosiale og emosjonelle vansker hos de fleste barn. Sørli (2000) peker også på at problematisk atferd kan forekomme hos alle barn og unge, i alle skoler og på alle klassetrinn. Den atferden vi ser hos barn og unge med atferdsproblemer fortøner seg dermed ikke annerledes enn hos «normale» og «veltilpassede» barn i skolen. Det er først og fremst atferdsproblemenes hyppighet, intensitet, varighet og kontekstuavhengighet som fører til at noen barn oppfattes som vanskelige (Befring & Duesund, 2012). Ifølge Eriksen (2008) vil hva som skal betegnes som problematferd også alltid avhenge av alder, tid og sted. I skolen eller i klasserommet vil dette ofte handle om den eller de typer atferder som hindrer læreren å undervise og/eller hindrer medelever og/eller eleven selv i å lære. Ogden (2008) trekker frem at atferden oppstår og opprettholdes først og fremst som et resultat av problematiske transaksjoner med andre, og at det derfor antakelig er mer korrekt å oppfatte atferdsproblemenes som samhandlingsproblemer.

Nordahl (et al., 2005) skriver at vi har med et atferdsproblem å gjøre dersom problematferden er omfattende, hvis den manifesterer og utvikler seg over tid, hvis den hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre. De mener at det ikke finnes én allment akseptert definisjon på atferdsproblemer, blant annet fordi det er forklart og definert på ulike måter innenfor ulike fagdisipliner. Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd på, er imidlertid å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd, en inndeling som Nordahl (et al., 2005) mener er utilstrekkelig. Sørli (2000) betrakter problematferd som et relativt begrep som må ses i forhold til den kontekst den opptrer i og i forhold til hva som anses som normalt og akseptert. Dette vil blant annet avhenge av den kultur og tid vi lever i, den konteksten som atferden forekommer i, forventninger, barnet selv,

karakteristikk ved selve atferden, om atferden leder til signifikant skade eller tilkortkomning hos barnet på kort eller lang sikt, og i hvilken grad atferden får negative konsekvenser for andre. Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende studie av problematferd hvor de fant fire hovedtyper av problematferd; lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Dette er en differensiering av atferdsproblemer som jeg støtter meg til i denne masterstudien, og disse beskrives nærmere nedenfor.

2.1.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Ogden (2009) definerer lærings- og undervisningshemmende atferd som «uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (s. 17). Dette er den klart vanligste typen av problematferd (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Sørli, 2000; Sørli & Nordahl, 1998). Dette er snakk om atferd som knyttes til selve undervisnings- og læringssituasjonen i klasserommet. Ifølge Nordahl (et al., 2005) omfatter dette atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete og forstyrre andre elever i timene. De skriver videre at slik problematferd er klart skolekontekstuellet betinget, altså at omfanget av slik problematferd ofte vil avhenge av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen. Også Befring og Duesund (2012) trekker frem at denne atferden er typisk skolerelatert, og at den hemmer elevenes læring og skolens muligheter som opplæringsaktør. De skriver videre at denne typen atferd sjeldent vises i andre sammenhenger. Nordahl (et al., 2005) skriver at denne typen problematferd forekommer like ofte hos begge kjønn, og at det heller ikke er noen forskjell på skoleflinke og skolesvake elever. De skriver videre at slik problematferd *isolert sett* er udramatisk og gir liten grunn til bekymring. Ogden (2009) trekker imidlertid frem at det i klasser eller grupper som er preget av mange mindre problemer som uro, forstyrrelser, uoppmerksomhet og manglende engasjement i skolearbeidet vil læringsmiljøet bli dårligere og gjøre jobben til læreren vanskeligere. Dette viser Nordahl (et al., 2005) også til. Befring og Duesund (2012) påpeker også at denne typen atferdsproblemer må tas på alvor, og viser til en studie utført av Helgeland (2007) hvor hun fant en sammenheng mellom atferdsproblemer tidlig i skoleløpet og en dårlig livssituasjon som 30-åring.

2.1.2 Utagerende atferd

Utagerende atferd er den nest vanligste formen for problematferd i skolen. Denne typen problematferd handler om å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irrettesettelse, eller

krangling og slåssing med andre elever (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Altså handler det om fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Omfanget av fysisk utagering i norske skoler er størst på barnetrinnet, og har deretter en synkende tendens med stigende klassetrinn. Omfanget av verbal utagering viser derimot en klar stigende tendens fram til slutten av ungdomsskolen (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Befring og Duesund (2012) skriver at oppførselen til barn som viser utagerende atferd ofte oppleves provoserende for de nære omgivelsene, og at et stort aktivitetsbehov og en uberegnelig, ustrukturert atferd kan ha som konsekvens at det ofte kan oppstå gnisninger og konflikter med andre. De skriver videre at enkelte av disse barna sliter med å motta korrigerende signaler fra omgivelsene, og at de derfor ikke så lett lar seg dirigere. I tillegg har de særlig problemer med å innrette seg etter regler og normer i sosial sammenheng. Mangelfull sosial kompetanse er altså vanlig hos disse elevene (Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford & Forness, 1999). Utagerende atferd forekommer gjennomgående oftere blant gutter enn blant jenter (Nordahl et al., 2005).

2.1.3 Sosial isolasjon

Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker og å være alene i friminuttene (Nordahl et al., 2005). Lund (2012), som kaller denne typen for innagerende atferdsproblemer, definerer det som «en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv» (s. 27). Disse elevene kan ha angst- og/eller depresjonssymptomer, noe som innebærer at de kan være beskjedne, tilbaketrukket og/eller triste (Drugli, 2012a; Ogden, 2015). Dette er altså ikke en type atferd som går ut over andre medelever eller voksne, og som læreren og andre voksne aktivt må forholde seg til. De får derfor ofte lite oppmerksomhet og får dermed være i fred med sin personlige utrygghet og sosiale frykt (Befring & Duesund, 2012). Denne typen problematferd kan imidlertid være svært belastende for den eleven det gjelder (Berg, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009). Eleven står i fare for å utvikle en personlig stil preget av sosial hjelpeløshet som kan gi han eller hun store problemer i møtet med livets krav om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid (Befring & Duesund, 2012). Omfanget av sosial isolasjon er nesten like vanlig som omfanget av utagerende atferd (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Omfanget har også en svakt økende tendens med stigende klassetrinn, og den forekommer nesten like ofte blant jenter som blant gutter. Lund (2012) trekker imidlertid frem at det er jentene som fra pubertetsalder dominerer denne typen.

2.1.4 Antisosial atferd

Antisosial atferd dreier seg om handlinger som er klart i strid med sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten som handlingen forekommer i, altså atferd som majoriteten vil betrakte som destruktiv, etisk betenkelig og/eller som alvorlige regel- og lovbrudd (Nordahl et al., 2005). Det dreier seg ytre sett om fiendtlighet til andre, om aggresjon, vilje til å bryte regler og motstand mot voksen autoritet, slik som læreren (Sørli, 2000). Antisosial atferd er et flerdimensjonalt begrep hvor det er vanlig å inkludere et spekter av handlinger som spenner fra relativt trivielle regelbrudd til å med vilje påføre andre alvorlig fysisk eller psykisk skade (Nordahl et al., 2005). Dette er den klart mest sjeldne formen for problematferd blant elevene, men forekomsten av antisosial atferd er om lag fire ganger så stor blant gutter som blant jenter (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Ogden (2009) skriver at man allerede fra tre-fireårsalderen kan identifisere antisosial atferd hos barn eller forløpere til denne. Befring og Duesund (2012) skriver at det for denne elevgruppen vil være særlig aktuelt med tidlig intervensjon og familiestøttende tiltak. Også Ogden (2009) trekker frem at det i disse tilfellene vil være viktig med virksomme tiltak på et tidlig alderstrinn for å gi best mulig utsikter for den eleven det gjelder.

2.2 Utvikling av atferdsproblemer hos elever i barneskolen

Atferdsproblemer hos elever i barneskolen kan henge sammen med mange forhold og faktorer i skolen eller oppvekstsituasjonen. I dette kapitlet vil jeg kort presentere noen ulike perspektiver eller forståelser for utvikling av atferdsproblemer. I forebyggingslitteraturen (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015, Rutter, 1987) skiller det mellom beskyttende faktorer og risikofaktorer i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer, disse gjøres kort rede for i dette kapitlet. I tillegg presenterer jeg kort formåls- og årsaksforklaringer på utvikling av atferdsproblemer. Noen av disse kan henge sammen med hverandre eller overlape hverandre, men jeg velger likevel å presentere de hver for seg for å få en systematisk kunnskapsoversikt.

2.2.1 Beskyttende faktorer og risikofaktorer

En beskyttende faktor er en faktor som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn (Nordahl et al., 2005), eller «kjennetegn ved barn, ungdom og deres miljø som motvirker eller nøytraliserer den negative effekten av risikofaktorer» (Ogden, 2015, s. 52). Dette er kjennetegn som kan føre til motstandsdyktighet

eller resiliens hos barn (Rutter, 1987; 2012). Beskyttende faktorer kan dreie seg om både individuelle faktorer og kontekstuelle faktorer. Forskningen rundt beskyttende faktorer er ikke like omfattende som rundt risikofaktorer, men en beskyttende faktor har større betydning for utviklingen for risikobarn enn det spesifikke risikofaktorer har (Nordahl et al., 2005). Individuelle beskyttende faktorer kan blant annet være sosial kompetanse, intelligens, god tilknytning til de foresatte, enkelt temperament, gode mestringsferdigheter og lignende (Ogden, 2015). Kontekstuelle beskyttende forhold i familien dreier det seg blant annet om en trygg relasjon til minst den ene foresatte, god omsorg, at de foresatte evner å formidle klare standarder for akseptabel atferd og at de foresatte har oversikt over hvordan barnet har det og hva det holder på med (Nordahl et al., 2005). I skolen trekkes blant annet et godt samarbeid mellom skole og hjem, tydelige forventninger til elevers atferd, bruk av lekser, proaktiv klasseledelse og lignende frem som slike beskyttende faktorer (Nordahl et al., 2005). I jevnaldringsgruppen er det grunn til å tro at prososiale venner har en forebyggende effekt på utvikling av atferdsproblemer, og at dette dermed kan være en beskyttende faktor (Nordahl et al., 2005).

En risikofaktor er en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling, blant annet atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Dette kan være både individuelle risikofaktorer og kontekstuelle risikofaktorer. Blant individuelle risikofaktorer finner vi blant annet vanskelig temperament, tidlig utagering, kognitive problemer og mangelfull sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Kontekstuelle risikofaktorer i familien kan for eksempel dreie seg om psykisk og fysisk sykdom hos foreldrene, manglende oppdragsferdigheter, mye konflikter og lignende (Berg, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Ogden, 2015). Slike forhold er ifølge Berg (2012) viktige risikofaktorer i forhold til utvikling av psykiske plager og lidelser hos barn. Slike kontekstuelle risikofaktorer i familien kan også dreie seg om tilknytningsproblemer, omsorgssvikt eller sosioøkonomiske forhold i familien (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Nordahl (et al., 2005) og Ogden (2015) skriver også om kontekstuelle risikofaktorer i skolen, i jevnaldringsgruppen og i nærmiljøet. I skolen dreier dette seg blant annet om uklare regler og lite konsekvent regelhåndhevelse, et negativt klassemiljø, dårlige relasjoner til læreren eller medelever, manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole og lite variert undervisning. I jevnaldringsgruppen handler det om at barn med omfattende atferdsproblemer ofte avvises av prososiale jevnaldrende og derfor kan havne i et jevnaldringsmiljø preget av rusmisbruk og kriminalitet. I nærmiljøet kan det handle om

fattigdom, høy befolkningstetthet, kriminelle subkulturer, mangel på fritidstilbud og lignende (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

I forbindelse med risiko- og beskyttende faktorer er også transaksjonsmodellen relevant da denne gir en beskrivelse av hvordan ulike faktorer virker på barns psykososiale utvikling. Drugli (2012a; 2013) skriver om transaksjonsmodellen og beskriver den som en modell for å forstå barns psykososiale utvikling. Den viser hvordan både individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barns utvikling. Hun skriver at transaksjonsmodellen innebærer et syn på utvikling der individ og miljø er i stadig endring. Modellen er basert på at barns utvikling er diskontinuerlig og at det kan skje mange kvalitative endringer og reorganiseringer både av positiv og negativ karakter gjennom utviklingsprosessen. Siden barnet og miljøet gjensidig påvirker hverandre blir barnet også sett på som en sentral aktør i egen utvikling. I forhold til atferdsproblematikk skriver Drugli (2012a; 2013) videre at transaksjonsmodellen bidrar til en systemisk forståelse av utvikling av barns atferdsproblemer. Barns atferd har ikke bare sin årsak i individuelle faktorer, men utvikles gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom barnet og dets miljø over tid. Transaksjonsmodellen innebærer også at barns atferd kan utvikles i positiv retning, da nye faktorer og erfaringer bidrar til den videre psykososiale utviklingen til barnet.

2.2.2 Formåls- og årsaksforklaringer

Ifølge Nordahl (2000; 2010) handler formålsforklaringer om eleven som en rasjonelt handlende aktør, en aktør som anvender ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjonen de til enhver tid befinner seg i. Disse strategiene eller handlingene påvirkes av elevens virkelighetsoppfatning og av hvilke mål, ønsker eller verdier denne eleven har. I stedet for at man tar utgangspunkt i at det finnes en eller annen årsak til elevens handlinger som eleven selv ikke har herredømme over, tar man heller utgangspunkt i at handlingen er intensjonal og peker *fremover*. Dette forutsetter at handlingen er rasjonell, at den er bygd på elevens virkelighetsoppfatning og at denne står i et bestemt forhold til hans eller hennes mål, ønsker eller verdier (Nordahl, 2010).

Anvendelse av formålsforklaringer, hvor vi skal forklare og forstå andre menneskers handlinger, vil innebære at vi må kunne forklare og forstå disse menneskenes virkelighetsoppfatninger og verdier, ønsker eller mål (Nordahl, 2010). Dette er ikke enkelt, men kan blant annet gjøres gjennom å observere andres handlinger eller ved å snakke med

vedkommende. Nordahl (2010) skriver at man i forbindelse med for eksempel atferdsproblemer ofte har fokus på atferden man ønsker å endre, at man for eksempel ber en elev sitte rolig. Dersom man heller anvender en forståelse av eleven basert på at han eller hun handler intensjonalt og rasjonelt, får man muligheten til å endre handlingen uten å ha fokus på handlingen i seg selv. Dette fordi vi heller kan fokusere på å endre denne elevens virkelighetsoppfatning eller ønsker og verdier, og dersom disse endres, vil også handlingen eller atferden endres (Nordahl, 2010).

I motsetning til formålsforklaringer, som ser eleven som en aktør med påvirkning på eget liv og egne handlinger, vil årsaksforklaringer legge vekt på at det finnes årsaker til elevens atferd som eleven selv ikke har herredømme over (Nordahl, 2010). Denne eller disse årsakene må ligge forut for atferden i tid. Nordahl (2010) mener at årsaksforklaringer ser ut til å være en type forklaringer som lett anvendes i skolen når elever ikke gjør det som forventes, og at disse årsakene ofte tillegges individuelle egenskaper eller forhold som avvik. Dette kalles individuelle årsaksforklaringer fordi årsaken er å finne i eleven selv, for eksempel gjennom en diagnose, medfødte forhold, traumatiske opplever eller lignende. Det er altså en individuell forklaringsmodell, og innenfor psykiatrien benytter man seg ofte av diagnostiske termer for å definere atferdsproblemer hos barn eller voksne. Ett eksempel på en slik individuell forklaringsmodell er knyttet til diagnosen ADHD («Attention Deficit Hyperactivity Disorder») (Barkley, 2005; Befring & Duesund, 2012; Lloyd & Norris, 1999; Nordahl et al., 2005; Purdie, Hattie & Carroll, 2002).

I tillegg til individuelle årsaksforklaringer finner vi også strukturelle årsaksforklaringer. Her er ikke årsaken å finne i eleven selv som ved individuelle årsaksforklaringer, men i elevens kontekst eller omgivelser, for eksempel i skolen eller i hjemmemiljøet (Nordahl, 2010). Nordahl (2010) skriver at denne typen forklaring i noen grad brukes i skolen, særlig i forhold til elever med atferdsmessige problemer og som samtidig lever under vanskelige hjemmeforhold, og kanskje særlig elever som barnevernet har kontakt med. Dette innebærer at i slike tilfeller blir hjemmeforhold særlig vektlagt.

2.3 Samarbeid mellom hjemmet og skolen i et forebyggingsperspektiv

Et velfungerende foreldresamarbeid er med på å styrke det psykososiale miljøet. Der voksne samarbeider om barn og unges ve og vel, skapes det trygghet og tillit. Det gir en tydelighet for

hva som er tillatt og hva som ikke er det. Uønsket atferd blir stoppet, og positiv atferd blir anerkjent. Når dette skjer i stereo fra barnehage/skole og hjem, blir budskapet forsterket, og det blir langt vanskeligere å gjemme seg bort, forbli i rollen som bråkmaker eller bli usynlig og ensom i et slikt samarbeid. (Lund, 2012, s. 136)

Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen har mange fordeler. Det fremmer barns sosiale kompetanse (Drugli, 2012b; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010), reduserer risiko for at barn utviser atferdsproblemer (Drugli, 2012b; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004), samt fremmer elevenes faglige læring og motivasjon i skolen (Drugli, 2012b). Det store flertallet av foresatte er svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen (Overland, 2007). Når foresatte deltar aktivt i barnas skolegang så har dette positiv effekt på barnas faglige prestasjoner, sosiale kompetanse og kan ha betydning på undervisningskvaliteten (Webster-Stratton, 2005).

Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og de har en felles oppgave i forhold til deres læring og utvikling (Nordahl et al., 2005). Et godt samarbeid med hjemmet fremstår som særlig viktig i forhold til barn med atferdsproblemer, men samtidig ser det ut til at det nettopp er denne gruppen av foresatte som det offentlige har størst problemer med å samarbeide godt med (Nordahl et al., 2005). Manglende samarbeid mellom hjemmet og skolen kan ofte betraktes som en viktig opprettholdende faktor i forbindelse med atferdsproblemer hos enkeltelever (Overland, 2007).

Å være foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer er ikke lett. Drugli (2013) skriver at for at man skal kunne støtte foresatte i forbindelse med atferdsproblemer, er det viktig at man tar den belastningen som atferdsproblemene er for familiens daglige liv på alvor. Det er lett å klandre de foresatte for det de gjør galt og legge skylden på dem, men dette kan forsterke de foresattes opplevelse av å ikke mestre barnet. Foresatte med aggressive barn kan oppleve at denne aggresjonen styrer hele familien gjennom blant annet sinne og vold, både mot de foresatte og barnets søsken. Dette kan videre føre til redsel, bekymringer og frustrasjon (Drugli, 2013). Trassig atferd kan også være slitsomt, hvor de foresatte opplever at barnet ikke adlyder og er lite samarbeidsvillig. De gruer seg derfor til å be barnet om noe eller stille krav til barnet, og dermed er det barnet som får makten (Drugli, 2013). Ifølge Drugli (2013) kan barnets atferd også føre til stress og ambivalens for de foresatte, og atferdsproblemene kan også gå ut over forholdet mellom de foresatte. De foresatte opplever også ofte å få klager på barnets atferd av

både pedagoger og andre foresatte. Hun skriver også at de foresatte også ofte er opptatt av barnets positive sider og kompetanser og at de ønsker å formidle disse.

Det å leve med et barn som sliter med atferdsproblemer kan etter hvert bringe de foresatte inn i en tilstand av «lært hjelpeløshet» (Webster-Stratton & Herbert, 1994). Dette er en tilstand hvor man i ulike situasjoner forholder seg passive og uten tro på at man selv har mulighet til å lykkes. Dersom de foresatte gjentatte ganger har opplevd å mislykkes i ulike situasjoner med barnet, vil de til slutt kunne miste troen på at de har mulighet til å mestre disse situasjonene og rett og slett gi opp.

Nordahl (et al., 2005) skriver at i arbeidet med barn som viser atferdsproblemer, vil god kommunikasjon med de foresatte kunne lede til et samarbeid som øker muligheten for å endre elevens utvikling i en positiv retning. Grunnprinsippene for samarbeid mellom hjemmet og skolen skal realiseres i forhold til alle barn og unge, også for dem som sliter med atferdsproblemer. Det er imidlertid særlig viktig å realisere et godt samarbeid til sistnevnte gruppe (Nordahl et al., 2005).

Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) bruker begrepene samarbeid og samordning når de beskriver samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Samarbeid viser da til et felles arbeid mellom to eller flere parter i enkeltsaker, mens samordning viser til en sterkere forpliktelse eller formaliseringsgrad. De bruker også betegnelsene kontakt, informasjon, dialog og innflytelse for å oppsummere kjennetegn på et samarbeid mellom hjem og skole. Det er ikke nok med ensidig informasjon dersom man skal kalle noe for et samarbeid. Begge parter må være aktive, noe som innebærer at det derfor må være en dialog for å kunne kalle noe et samarbeid. Det trekkes imidlertid frem at det er ulike deler av samarbeidet som ikke nødvendigvis forutsetter at det er kontakt mellom partene, som for eksempel den hjelpen og støtten de foresatte gir hjemme. At de foresatte skal gis reell mulighet til innflytelse i samarbeidet ble også trukket frem innledningsvis i denne besvarelsen, og også Sletten (et al., 2003) trekker frem dette som et kjennetegn på et samarbeid mellom hjem og skole. De skriver imidlertid at denne muligheten forutsetter kontakt og informasjonsutveksling mellom hjem og skole. Overland (2007) skriver i denne forbindelse at dersom de foresatte skal ha reell innflytelse i skolen, må et demokratisk prinsipp om beslutningsmyndighet og likeverdighet ivaretas, og reell innflytelse blir da noe mer enn at de foresatte bare skal kunne uttale seg i skole spørsmål.

Nordahl (2015) beskriver samarbeidet mellom hjem og skole på tre nivåer. Det laveste nivået av samarbeidet består av at skolen eller læreren gir de foresatte *informasjon*. På det neste nivået er det en reell *dialog* mellom skolen og de foresatte, hvor begge disse to partene er sannferdige. På det tredje og øverste nivået finner vi den sterkeste formen for samarbeid, og det vil være at de foresatte får reell *medvirkning*. De får altså en partnerrolle.

2.4 Grunnprinsipper for et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen i forbindelse med atferdsproblemer

Når elever for eksempel sliter med atferdsproblemer trengs det ofte et større engasjement enn vanlig for å etablere et positivt samarbeid med de foresatte (Coutts, Sheridan, Kwon & Semke, 2012; Drugli, 2012b). Drugli (2012b) trekker frem at når elever sliter med atferdsproblemer vil ofte ikke vanlige strategier for samarbeid med hjemmet være tilstrekkelig. Hun skriver imidlertid at foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer her kan bli involvert i samarbeidsrelasjonen dersom læreren er villig til å prøve ut nye og mer målrettede strategier overfor denne gruppen av foresatte. I dette kapittelet trekkes det frem noen grunnprinsipper for å etablere et godt samarbeid med foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer. Det er likevel viktig å presisere at disse grunnprinsippene ofte gjør seg gjeldende også i samarbeid med foresatte til barn som ikke sliter med atferdsproblemer eller andre utfordringer.

2.4.1 Myndiggjøring

Et viktig prinsipp i møte med foresatte er myndiggjøring (Nordahl, 2015; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Nordahl (et al., 2005) skriver at «myndiggjøring innebærer at brukere og deres foresatte skal verdsettes, gis innflytelse og tro på egen evne til å mestre livet» (s. 24). De skriver videre at en av flere viktige faktorer i myndiggjøring er maktbalansen mellom de foresatte og profesjonsutøvere, og at denne har stor betydning for resultatene som kan oppnås i samarbeidet. De foresatte bør oppleve dialog, kontroll og medbestemmelse. Dette maktforholdet er imidlertid svært komplisert og krever en stor grad av bevissthet og refleksjon, blant annet fordi den enkelte profesjonsutøver representerer institusjonell makt. Myndiggjøring i samarbeidet mellom skole og hjem oppnås i sterkere grad ved at det realiseres kommunikativ makt (Nordahl et al., 2005). Dette er makt som oppstår gjennom dialog, der ulike parter søker og kommer fram til enighet. En annen vesentlig forutsetning for myndiggjøring og enighet er at det eksisterer gode relasjoner og et tillitsforhold mellom de foresatte og profesjonsutøverne (Nordahl et al., 2005).

De foresatte må oppleve å bli hørt og trodd, noe som forutsetter at profesjonsutøveren viser interesse og stiller spørsmål.

Videre er det vesentlig med en grunnleggende tro på individets potensial for vekst og utvikling (Nordahl et al., 2005). Man må ta utgangspunkt i at alle foresatte er signifikante personer i egne barns liv og utvikling, og at alle foresatte har mulighet til å endre sin egen situasjon. De foresatte må oppleve en følelse av å mestre tilværelsen, noe som krever oppmuntring fremfor moralisering og ekspertråd. Nordahl og Skilbrei (2002) fant at profesjonelle fagpersoner relativt raskt danner seg oppfatninger og gjør seg opp en mening om de foresatte, ofte basert like mye på hva de ser gjennom eller i barna, som av direkte møter med de foresatte. Det innebærer at foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer kan bli benevnt som vanskelige, ressursvake eller foresatte som vi ikke kan regne med, noe som ofte vil være feilaktig (Nordahl et al., 2005). Nordahl (2015) påpeker at det er vanskelig å finne dokumentasjon på at foresatte er likegyldige og lignende, og at all forskning vi har om foresatte viser at de er engasjerte og omsorgsfulle. I stedet for å omtale noen foresatte som ressursvake, må fagpersoner i stedet anerkjenne at alle foresatte spiller en avgjørende rolle for barnas læring, og ikke minst formidle dette til de foresatte (Nordahl et al., 2005). Drugli (2012b) trekker også frem dette i sin artikkel, og hun skriver at det er en del av skoleleders ansvar å sørge for en skolekultur hvor alle foresatte ses på som en ressurs i arbeidet med eleven. Hun skriver også at det er skoleleders ansvar at lærere får støtte og veiledning dersom de er i ferd med å utvikle et negativt forhold til enkelte foresatte.

Nordahl (et al., 2005) skriver også at myndiggjøring i tillegg er rettet inn mot de foresattes selvtillit og selvoppfatning, og at en myndiggjørende praksis har som siktemål å styrke selvfølelsen og opplevelsen av mestring. Holthe (2000) trekker frem at de foresattes tro på egen rolle og egen påvirkningsmulighet er viktig i forhold til barns utvikling, både faglig og sosialt. Foresattes tro på egen innflytelse varierer imidlertid med ulike kulturer og sosiale lag. Det er derfor helt avgjørende at de foresatte får oppmuntring, støtte og ros fra profesjonsutøveren (Nordahl, 2015). Overland (2007) skriver at man i møte med foresatte så langt som mulig bør være støttede og oppmuntrende i forhold til de fellesoppgaver hjemmet og skolen har. I dette ligger det også at skolen bidrar med positiv kontakt. Han skriver videre at effektive strategier for lærerne vil være å ha regelmessig kontakt med de foresatte og respektere og støtte deres forslag til løsninger, også i familier med omfattende problematikk. Bø (2011) skriver at de fleste foresatte blir oppmuntret av tegn på at barnet deres blir sett, og særlig sett i et positivt lys. Hun skriver også at dersom noe er bekymringsfullt og vanskelig, gjør det godt å merke at læreren

formidler håp og at han eller hun er interessert i å samarbeide med de foresatte om å lete etter veier videre. Det er hverdagens signaler fra pedagogen som langt på vei bestemmer om de foresatte opplever han eller henne som en god støtte, som en likegyldig fremmed eller som en motstander (Bø, 2011).

I forhold til atferdsproblematikk hevder Nordahl (et al. 2005) at myndiggjøring handler om en gjenreisning eller oppreisning av foresatte som kanskje har mistet litt kontroll på at de er dyktige oppdragere. Alle foresatte har stor betydning for egne barn, og alle foresatte har ressurser til endring, og det er her potensialet ligger i arbeidet med å redusere og forebygge atferdsproblematikk.

2.4.2 Involvering av foresatte

Foreldreinvolvering viser til de foresattes aktivitet og engasjement både hjemme og i skolen, i tillegg til deres kommunikasjon med skolen for å støtte barnets læringsprosess og faglige utvikling (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000). I tillegg omfatter foreldreinvolvering også de foresattes holdning til skolen og deres tanker om barnets læring og utdanning (Catsambis, 2001).

Webster-Stratton (2005) skriver at til tross for at foreldreinvolvering har positiv effekt på elevenes skoleprestasjoner, ignoreres dette ved de fleste skoler. Grunner til dette kan være at lærerne føler at de ikke har tid til å involvere de foresatte, at det er misforståelser mellom lærere og de foresatte eller at lærere mangler trygghet eller ferdigheter til å samarbeide med de foresatte. Hun skriver videre om hvordan man kan involvere de foresatte. For det første bør man ta kontakt før skolen starter, hvor man tar initiativ og viser interesse for å bli kjent med eleven og de foresatte. Hun skriver også at man kan sende små beskjeder eller ringe hjem for å fortelle hva eleven har lykkes med. Også ukeplaner, å sette opp uformelle møter med de foresatte, hjemmebesøk og opplæring av de foresatte trekkes frem.

Dersom man opplever tegn på problemer hos enkeltelever, er det også viktig å involvere de foresatte med én gang (Drugli, 2012b; Webster-Stratton, 2005). På denne måten kan læreren og hjemmet sammen utforske og drøfte utfordringene, og utvikle en felles forståelse av hva som er problemet og hva som kan gjøres for å bedre problemet. I dette ligger det også at læreren må være en aktiv lytter og høre på de foresatte slik at de får mulighet til å komme med deres synspunkter og erfaringer. Webster-Stratton (2005) skriver at å lytte oppmerksomt er en av de mest virkningsfulle måter å støtte de foresatte på. Hun skriver at «en god lærer lytter ved å se

på foreldrene, gi respons med ansiktsuttrykk, og stille åpne spørsmål for å få en forståelse av situasjonen og imøtekomme foreldrenes tanker og følelser» (Webster-Stratton, 2005, s. 41). Også Drugli og Onsøyen (2010) skriver om betydningen av å lytte aktivt når de foresatte har noe på hjertet.

Epstein (2010) har på bakgrunn av en rekke studier delt samarbeidet mellom hjem og skole inn i seks ulike kategorier eller områder; *oppdragelse og omsorg, kommunikasjon, frivillig deltakelse, læring hjemme, beslutninger og samarbeid på samfunnsnivå*, hvor alle områdene har betydning for samarbeidet mellom hjem og skole og involvering av de foresatte.

2.4.3 Likeverd og gjensidighet

Hovedsiktemålet med samarbeidet mellom hjemmet og skolen må alltid være felles problemløsning til det beste for barnet, og samarbeidet kan ikke bli fullgodt uten gjensidig respekt og uten en tosidig informasjonsutveksling (Nordahl et al., 2005). I samarbeid med hjemmet må de profesjonelle se på de foresatte som likeverdige deltakere. Nordahl (et al., 2005) skriver at det er de foresatte som har hovedansvaret for oppdragelsen, og at et samarbeid om denne oppdragelsen er avgjørende for at barn som viser atferdsproblemer skal kunne endre sin atferd i positiv retning. Dermed må fagpersoner legge opp til en dialog mellom to likeverdige parter, og det vil være viktig at den profesjonelle legger fra seg rollen som den bedrevitende formidleren. Overland (2007) trekker frem at i et slikt likeverdig forhold mellom eksperten (læreren) og brukeren (de foresatte), vil brukeren kunne bidra med sine erfaringer. Dette er erfaringer som er en annen form for kunnskap, men som er av samme verdi som ekspertens.

Også Drugli og Onsøyen (2010) skriver om dette prinsippet. De skriver at likeverd og gjensidighet ikke nødvendigvis trenger å bety at begge parter skal gjøre det samme, men at det begge parter bidrar med i samarbeidet er like mye verdt. De hevder at siden de foresatte sitter med hovedansvaret for barnet, bør deres meninger og oppfatninger i langt større grad spille en vesentlig rolle når beslutninger skal tas. Det er viktig at disse meningene aktivt etterspørres og at de ikke minst tas på alvor. I denne forbindelse er det også viktig at de foresatte informeres om sin rolle og hvordan de kan bidra i denne samarbeidsrelasjonen (Drugli & Onsøyen, 2010).

2.4.4 Kontakt og kommunikasjon

Drugli og Onsøyen (2010) trekker frem at dersom det skal kunne etableres et nært samarbeid mellom hjem og skole, krever dette et visst minimum av kontakt. Jo mer kontakt, desto mer

kjennskap vil de foresatte få til den profesjonelle arenaen, og desto mer vil de involvere seg. «Flere kontaktinitiativ overfor foreldre fører til økt engasjement fra foreldrenes side – også foreldre som det er vanskelig å nå» (Drugli & Onsøyen, 2010, s. 21). I en studie av Kirkhaug, Drugli, Klöckner og Mørch (2013) rapporterte lærerne høyest frekvens på kontakt mellom seg selv og foresatte til elever med et høyt nivå av atferdsproblemer.

Det er viktig å sikre nok *positiv* kontakt mellom hjem og skole fordi dette bidrar til å tilføre samarbeidet mer energi og øker sannsynligheten for at man også klarer å samarbeide bedre om atferdsproblemene (Drugli, 2012b; Drugli & Onsøyen, 2010; Webster-Stratton, 2005). Derfor bør lærere bevisst og jevnlig gi de foresatte informasjon om positive episoder fra skolehverdagen hvor deres barn er involvert, for eksempel gjennom en SMS, en mail, et brev eller en telefonsamtale. Dette er relasjonsfremmende, og de foresatte oppdager at læreren ser flere av elevens sider enn kun den negative atferden. «Jevnlig kontakt rundt positive episoder fremmer godt samarbeid. Da har en noe å gå på den dagen en eventuelt må ta opp et problem» (Drugli & Onsøyen, 2010, s. 24). Nordahl (2015) har imidlertid funnet at flertallet av lærerne tar kontakt ved behov dersom det har vært en negativ hendelse, altså en negativt orientert kontakt.

Det er viktig å ha fokus på å løse problemet fremfor å være opptatt av å finne årsaker til det, å anklage noen eller å fordele skyld (Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005). De foresatte blir oftere dine samarbeidspartnere dersom fokuset er fremover og på å løse problemet. Også Nordahl (et al., 2005) trekker frem betydningen av å ha et fremtidsrettet fokus i møte med de foresatte. Samtalen bør ha et klart fokus og en klar hensikt. Dersom fokuset er på hvilke ønsker de foresatte og skolen har for den videre utviklingen og læringen hos barnet, samt hvordan det skal arbeides for å nå slike mål, er sannsynligheten stor for at partene oppdager at de er enige. Slike felles mål gir også mulighet til å drøfte og komme fram til en enighet om hva hjemmet og skolen hver for seg og sammen kan gjøre for å redusere barnets problematiske atferd i skolen (Nordahl et al., 2005).

Å bruke et «jeg»-budskap fremfor et «du/dere»-budskap trekkes frem som en god strategi for å snakke om litt vanskelige ting og for å beskrive barnets atferd på skolen (Drugli, 2012b; Webster-Stratton, 2005) Et «jeg»-budskap kommuniserer hva læreren selv observerer, ønsker eller føler i stedet for å gi «du/dere»-meldinger som kan virke mer anklagende, kritiserende og fordømmende.

Noen foresatte kan komme med anklager eller kritikk rettet mot læreren eller skolen. I slike situasjoner er det viktig at læreren, som den profesjonelle parten, uansett opptrer på en profesjonell og respektfull måte, uten å forsvare seg eller bli sint (Webster-Stratton, 2005). Webster-Stratton (2005) skriver at man kan vedgå feil dersom det har skjedd en feil, lytte oppmerksomt på hva den foresatte sier uten å forsvare seg, vise at man bryr seg ved at man ønsker å vite mer om hva klagen går ut på, og man kan betrakte den negative klagen som et forslag til hvordan situasjonen skal håndteres. Drugli og Onsøyen (2010) skriver at det kan ligge mye nyttig informasjon i det de foresatte sier når de er sinte og at man derfor bør prøve å få tak i mer informasjon om det som vekker de foresattes sinne.

2.4.5 Skoleledelsens ansvar

«Skoleledelsen har ansvar for å sørge for at hver enkelt lærer er klar over hva han eller hun skal gjøre for å fremme et godt samarbeid med alle foreldre, og å finne fram til strategier som skal følges når samarbeidet blir vanskelig» (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Samarbeidet med foresatte er altså ikke noe en lærer skal ha ansvar for eller stri med helt alene, og skoleleder må også involvere seg for å sikre et godt samarbeid mellom hjem og skole som fremmer elevenes læring og utvikling.

«Samarbeidet mellom hjem og skole vil være preget av de innstillinger, holdninger og prioriteringer som eksisterer på den enkelte skole. Det vil si at skolens kultur vil påvirke den enkelte lærers samarbeid med foreldrene» (Nordahl, 2015, s. 144). Skolelederen har et klart ansvar for at de foresatte blir omtalt positivt, sett på som en ressurs og blir møtt med respekt og en oppfattelse av å være en likeverdig part i samarbeidet. Hvordan skoleleder snakker om de foresatte i ulike sammenhenger vil kunne påvirke denne skolekulturen enten i positiv eller negativ retning (Nordahl, 2015). Dette trekkes også frem hos Drugli (2012b), som nevnt ovenfor, og både Drugli og Nordahl (2016) skriver om nettopp dette i sin artikkel som oppsummerer kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole.

2.5 Foreldreveiledning

Drugli (2013) skriver at foreldreveiledning er den mest brukte metoden for å behandle barn med atferdsproblemer. I tillegg er dette den metoden som det er forsket mest på. Hun skriver at det finnes mange ulike metoder for foreldreveiledning, og at disse ofte retter seg mot barn med alvorlige atferdsproblemer, blant annet i BUP-klinikker. De kan også brukes mer forebyggende

i kommunale tjenester, men da retter de seg mer mot barn med mer moderate atferdsproblemer. Slike metoder legger vekt på å styrke det positive samspillet og fremme positiv atferd, men det legges også vekt på hvordan man kan bryte negative og fastlåste samspillsmønstre (Drugli, 2013). Metodene er ofte konkrete og manualbaserte, og krever derfor grundig opplæring og godkjenning (Drugli, 2013).

Parent Management Training (PMTO-modellen) er en modell som baserer seg på at manglende foreldreferdigheter eller oppdragsferdigheter er en av de viktigste drivkreftene bak eksternaliserte atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Det arbeides med å endre og systematisere oppdragsferdigheter, og målet er å redusere eller stoppe utvikling av problematferd hos yngre barn som viser høyt aggresjons- og utageringsnivå, som ofte kommer i konflikt med andre barn, og som er i stadig opposisjon til sine foresatte (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Den kjennetegnes blant annet ved at behandlingen primært er rettet mot de foresatte, at foresatte får opplæring og øvelse i å observere, identifisere og definere problematferd på nye måter, og at de foresatte får mulighet til å øve seg i hvordan oppdragsferdighetene praktiseres (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Det finnes også en tilsvarende modell som er rettet mot ungdommer: Multisystemisk terapi (MST) (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Siden mine informanter og min problemstilling relaterer seg til barneskolen vil jeg imidlertid ikke gå nærmere inn på denne modellen i denne besvarelsen.

Webster-Stratton-modellen har både teoretisk og innholdsmessig mye til felles med PMTO-modellen, men det er utviklet tre selvstendige manualbaserte programkomponenter for foresatte med utfordrende barn, høyrisikobarn i tre- til åtteårsalderen og pedagoger som jobber med atferdsvanskelige barn i skole og barnehage (Nordahl et al., 2005). Målgruppen for foreldretreningsprogrammet er foresatte til barn i tre- til åtteårsalderen som viser utagerende atferd og som er vanskelige å oppdra (Nordahl et al., 2005). Behandlingen baseres på en kombinasjon av forhåndsdefinerte temaer, rollespill, hjemmeoppgaver og problemer eller utfordringer som foreldrene selv bringer opp (Nordahl et al., 2005). I «De utrolige årene» (Webster-Stratton, 2000) lærer de foresatte blant annet å leke med barnet, å gi ros til barnet samt å bruke belønningsprogrammer for å fremme barnets positive atferd. De foresatte lærer også hvordan de kan takle barnets negative atferd gjennom grensesetting, ignorering, naturlige konsekvenser, logiske konsekvenser og tenkepause.

Drugli (2013) skriver at begge disse foreldreveiledningsprogrammene har dokumentert effekt på alvorlige atferdsproblemer i flere land, også i Norge. Nesten alle barn får redusert

agresjonsnivå etter deltakelse i et slikt foreldreveiledningsprogram, og rundt to av tre barn skårer innenfor normalområdet på aggresjon etter endt behandling. Videre skriver hun at foreldreveiledning i tillegg til atferdsproblemer også reduserer utfordringer knyttet til hyperaktivitet og oppmerksomhet, samt internaliserte vansker. Hun skriver at det kan være slik at når barnets atferdsproblemer blir redusert, får dette i seg selv effekt på eventuelle andre vansker barnet har hatt. En studie utført av Ogden og Amlund-Hagen (2008) fant at foresatte som deltok i PMTO-behandling utviklet bedre ferdigheter i blant annet grensesetting, det ble rapportert at disse barna utviste mindre utagerende atferd enn de barna som fikk annen behandling, i tillegg til at disse barna ble vurdert som bedre sosialt kompetente enn de barna som fikk annen behandling. En annen studie utført av Larsson (et al., 2009) fant også positive effekter på Webster-Stratton-modellen «De utrolige årene». Det var imidlertid små forskjeller på den gruppen som kun mottok foreldreprogrammet og den gruppen som mottok både foreldreprogrammet og barneprogrammet.

Et annet foreldreveiledningsprogram er Circle of Security (COS), eller trygghetssirkelen, som den heter på norsk. Denne tar utgangspunkt i tilknytningsteori og har som mål å fremme trygg tilknytning mellom yngre barn og omsorgsperson gjennom å endre samspillsmønstre (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Den norske versjonen går gjennom seks faser, og metoder som brukes er blant annet kartlegging av relasjonen, intervju av de foresatte, modellen trygghetssirkelen og filmer (Ulvund & Eng, 2012). Det finnes ikke så mye forskning på denne modellen, men i en internasjonal studie utført av Hoffman, Marvin, Cooper og Powell (2006) ble det rapportert en positiv utvikling i tilknytningsforholdet mellom barna og de foresatte.

2.6 Utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole

Drugli (2012b) skriver at det er barn med ulike former for risiko, som for eksempel atferdsproblemer, som har det største behovet for, og størst utbytte av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Dessverre er det ofte i slike tilfeller at samarbeidsproblemene er størst. Blant annet nevner hun at en utfordring kan være at læreren har for mye fokus på det negative ved eleven og «glemmer» å se det positive. I en slik situasjon vil de foresatte ofte kunne føle seg maktesløse og kanskje trekke seg unna samarbeidet. Dette kan igjen føre til at læreren opplever at de foresatte er lite interessert i kontakt og samarbeid, og dermed slutter å anstrenge seg for å få til et samarbeid. Drugli (2012b) trekker imidlertid frem at det er læreren som har rollen som den profesjonelle part, og i denne rollen ligger det at det er læreren som har det største ansvaret

i forhold til å få samarbeidet til å fungere, noe som også ble presisert innledningsvis i denne besvarelsen.

Drugli og Onsøyen (2010) beskriver ulike barrierer i samarbeidet mellom hjem og skole. Blant annet nevner de at de foresatte kanskje ikke er klar over hvilken betydning de faktisk har for barnets tilpasning og utvikling, og kanskje tror at de profesjonelle er bedre i stand til å hjelpe barnet enn dem selv. De skriver også at det kan foreligge praktiske barrierer som kan hindre samarbeidet, blant annet at det er vanskelig å ta seg fri fra jobben, at det er vanskelig å skaffe barnepass, at det er vanskelig å skaffe transport eller at man rett og slett mangler selvtillit eller energi til å møte opp. I slike situasjoner er det viktig at de foresatte får informasjon om deres betydning for samarbeidet, samt at det må legges til rette for å fjerne eventuelle praktiske barrierer (Drugli & Onsøyen, 2010). Dette må imidlertid gjøres ut fra hva som er mulig for pedagogen å få til da også han eller hun kan ha utfordringer med å få til møter på kveldstid og lignende.

Nordahl (2015) påpeker at konflikter mellom hjem og skole oftest ser ut til å oppstå når foresatte er bekymret for sitt eget barn. Ut fra intervjuer han har foretatt av foresatte ser det ut til at grunnen til dette som regel er at de foresatte ikke blir hørt, tatt hensyn til, eller at skolen og lærerne ikke gjør noe for å forbedre situasjonen. Fra lærerens side skyldes konfliktene derimot at de foresatte stiller for store krav, at de ikke er realistiske i forhold til egne barn og at de ikke er villig til å innse at det er andre elever i klassen (Nordahl, 2015). Dette tyder på at det kan være situasjoner som de foresatte og lærerne opplever ulikt. Nordahl (2015) skriver at i sånne tilfeller er det svært uhensiktsmessig å forsøke å løse disse konfliktene ved å drøfte hva grunnen eller årsaken til konflikten er, ved å diskutere hvem som har rett eller ved å ta et oppgjør med det som har hendt. Han foreslår heller å lytte til de foresatte, å ikke avvise kritikk selv om den er urimelig, å ha fokus på framtiden, å legge vekt på muligheter for enighet og endring, å ikke gå i forsvarsposisjon og å følge opp det man har blitt enige om som strategier for å løse opp i konflikter og motsetninger mellom hjem og skole.

Det er tidligere påpekt at det kan være vanskelig å realisere et godt samarbeid med foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer. Overland (2007) presenterer en analyse av vanlige forhold som kan bidra til at lærere og foresatte ikke samarbeider. Ett forhold kan være at læreres holdninger til samarbeidet mellom hjem og skole kan være negativ slik at prinsipper om blant annet likeverdighet og partnerskap ikke lar seg realisere. Et annet forhold kan være at de foresatte har negative skoleerfaringer som gjør at de mangler tillit til skolen og kvier seg for å

møte opp. Videre kan et forhold være at stigmatiserte foresatte får skylden for elevens atferd, og dermed blir sett på som ressursvake og at de ikke har noe å bidra med. Overland (2007) peker også på konflikter mellom hjem og skole som et forhold da dette øker mistilliten mellom hjem og skole lenge etter at konflikten i seg selv er løst. Dersom skolen også kun formidler negative ting og kun har fokus på dette vil også et godt samarbeid neppe realiseres. Han peker også på at mangel på gode modeller for samarbeid mellom hjem og skole kan bidra til at samarbeidet ikke fungerer optimalt.

2.7 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et viktig kompetanseområde i dagens samfunn. I tillegg blir det også en viktig kompetanse i fremtidens skole, hvor Ludvigsenutvalget (2015) i sin utredning trekker frem sosial og emosjonell kompetanse innenfor alle de fire kompetanseområdene som de presenterer i utredningen sin. Forskning viser også at det å ikke ha fokus på utvikling av sosial kompetanse kan ha alvorlige konsekvenser for elevene. Dette er blant annet fordi elever som ikke klarer å utvikle en viss grad av sosial kompetanse for å klare seg i sosiale situasjoner, mest sannsynlig vil utvikle tilpasningsproblemer, mentale problemer samt utføre kriminelle handlinger (Quinn et al., 1999).

Sosial kompetanse er knyttet til de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger (Lindbäck & Glavin, 2015; Nordahl, 2010; Ogden, 2015). Lindbäck & Glavin (2015) definerer dette som en generell sosial beredskap eller potensiale som gjør det lettere for elevene å tilegne seg spesifikke sosiale ferdigheter. De skriver om både sosial og emosjonell kompetanse, hvor sosial kompetanse inkluderer sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger samt vurdering av sine egne kompetanser. Emosjonell kompetanse handler om elevenes evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser. Sosial kompetanse kan operasjonaliseres i fem ferdighetsdimensjoner som er gjensidig avhengige av hverandre: *samarbeidsferdigheter, selvkontrollferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empatiferdigheter og ansvarlighet* (Lindbäck & Glavin, 2015; Ogden, 2015).

Ogden (2015) og Nordahl (2010) beskriver nærmere den sosiale kompetansens betydning for barns selvregulering, barns forhold til familie, skole og venner samt for sosial status. Ogden (2015) beskriver også forholdet mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer, hvor han viser til undersøkelser som har kommet frem til at manglende sosial kompetanse predikerer antisosial atferd over tid, men ikke motsatt. Dette tyder på at sosial kompetansestyrking kan være en viktig

forebyggende strategi for atferdsproblemer. Ogden (2015) skriver også at sosial kompetanse er en viktig forutsetning for at barn og unge skal mestre viktige utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn, samtidig som det legger grunnlag for mestring av utfordringer senere i livet. Dette legger også opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) opp til.

Sosial kompetanse kan knyttes til oppdragelse, og man kan derfor stille spørsmålet om hvem som har ansvaret for å utvikle sosialt kompetente barn. I forhold til oppdragelse så er det de foresatte som har *hovedansvaret* for denne (Berglyd, 2003). Dette er blant annet forankret i nasjonale lover som barneloven (1981), opplæringsloven (1998) og barnehageloven (2005) samt i internasjonale erklæringer som blant annet Verdenserklæringen om menneskerettighetene (De forente nasjoner [FN], 1948) og FNs konvensjon om barnets rettigheter (FN, 1989). Bø (2011) beskriver dette som foreldremandatet – at det er de foresatte som har plikten og retten til å gi sitt barn oppdragelse, opplæring og omsorg, men at de også kan delegerer noe av dette ansvaret blant annet til skolen og barnehagen.

Nordahl (2015) bruker oppdragelse og opplæring sammen, og skriver at dersom vi ønsker å oppdra og undervise, må vi på en eller annen måte *påvirke* barn og unge. Dette gjøres gjennom å fylle oppdragelsen og opplæringen med innhold, et innhold som vil:

reflektere hvilke faglige kunnskaper vi ønsker at barna skal tilegne seg, hvilke sosiale ferdigheter de skal mestre, hvilke normer de skal leve etter, hvilke verdier de bør realisere og respektere hvordan de skal møte andre og delta i sosiale fellesskap o.l. (Nordahl, 2015, s. 17)

Dette er noe som foregår både i skolen og hjemme, og vi lykkes best i oppdragelsen og opplæringen dersom de voksne står sammen og «drar» i samme retning (Nordahl, 2015). Oppdragelse og opplæring er altså to begreper som henger sammen. Når vi bedriver opplæring holder vi også på med oppdragelse, og når vi oppdrar driver vi også med opplæring. Dette gjelder også konkret i forbindelse med sosiale ferdigheter, noe Nordahl (2010) påpeker at stiller krav til et nært samarbeid med de foresatte slik at skolen og de foresatte legger vekt på de samme tingene i oppdragelsen.

Ogden (2009) fastslår at skolen har fått et større oppdrageransvar:

Mange foreldre setter sin lit til at skolen skal kunne oppdra barna til å bli ansvarsbevisste, selvregulerte og sosialt kompetente – som en slags kompensasjon for manglende kapasitet i samfunnet. De sosiale læringsarenaene utenfor skolen har blitt færre og sosialiseringstrykket mindre, blant annet fordi familiene har blitt mindre og at barn tilbringer mindre tid sammen med

sine foreldre og jevnaldrende på fritiden. Og antakelig er dagens foreldre mindre autoritetstro enn tidligere foreldregenerasjoner, og de legger mindre vekt på at barn skal være lydige, vise respekt og tilpasse seg andre. Skolen og barnehagene har på sin side fått et større ansvar for og innflytelse på barns sosiale utvikling, fordi flere barn nå går i barnehage, og skoledagen har blitt lengre for mange barn, blant annet på grunn av skolefritidsordningen. (Ogden, 2009, s. 15)

At barna tilbringer betydelig mer tid i skole og barnehage i dag enn de gjorde for bare noen få tiår siden trekker også Nordahl (2015) frem. Han skriver at en sannsynlig konsekvens av dette er at ansatte i skole og barnehage får større innflytelse på oppdragelsen av barn og unge enn de hadde tidligere. Selv om det er de foresatte som har hovedansvaret for både oppdragelse og opplæring, er dette altså et ansvar som skolen også skal forvalte.

Drugli og Onsøyen (2010) peker på noen utfordringer knyttet til dette felles ansvaret. For det første vil det være en utfordring å *dele* ansvarsområder knyttet til oppdragelsen da dette vil kunne hemme et nært samarbeid og involvering på tvers av de definerte oppgavene. En annen utfordring kan være at de foresatte *fraskriver* seg mye av oppdrageransvaret nettopp fordi barnet tilbringer så mye tid i skolen, og kanskje særlig ansvaret i forhold til den faglige læringsprosessen. Også dette vil kunne hemme et samarbeid hvor det felles ansvaret rundt barnet bør være det sentrale. Vi kan derfor snakke om et *felles*, men ikke et delt ansvar.

I forhold til innlæring av sosiale ferdigheter i skolen så er det ingen prinsipiell forskjell i å lære disse ferdighetene, enn å lære andre skolerelaterte ferdigheter (Lindbäck & Glavin, 2015; Ogden, 2015). Det bør legges vekt på strukturert og autentisk læring, bygge på det elevene kan fra før, elevene må være motiverte, læringsoppgaven må være meningsfull, det må være rom for å prøve og feile, og elevene må få tilbakemelding på om de behersker ferdigheten. Elevene lærer av at læreren modellerer og forklarer, at de får prøve selv, og av å repetere. Ifølge Lindbäck og Glavin (2015) kan læring av sosial kompetanse integreres i alle fag. Nordahl (2010) påpeker i denne forbindelse at det bør være skolens ledelse som tar ansvaret for planlegging og gjennomføring av læring av sosial kompetanse i skolen. Dette er fordi eksplisitt læring av sosial kompetanse ofte krever endringer i hele skolens pedagogiske praksis, noe skoleledelsen må legge forholdene til rette for. Nordahl (2010) skriver også at det vil være behov for klare og entydige strategier for implementering av eksplisitt læring av sosial kompetanse, noe skoleledelsen også må ta ansvar for.

3. Metode

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke *data*, og dette er en sentral del av *empirisk forskning*. De viktigste kjennetegnene ved metode/empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29)

I dette kapittelet vil jeg forskningsmetodisk gjøre rede for masteroppgaven. Dette innebærer vitenskapsteoretisk perspektiv, metodevalg og prosessen rundt datainnsamlingen; informantutvalg, gjennomføring av datainnsamling, kategorisering og analyse av data, samt vurdering av validitet og reliabilitet. Avslutningsvis kommer jeg til å gjøre rede for de etiske overveielsene jeg har gjort og tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode

I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver jeg tok med meg inn i dette prosjektet, samt gjøre rede for og begrunne valg av metode for innsamling av data.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Både fenomenologi og hermeneutikk var vitenskapsteoretiske perspektiver som jeg tok med meg inn i denne masterstudien. Fenomenologiske studier beskriver den meningen som mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010; Thagaard, 2013), slik som atferdsproblemer hos elever og samarbeidet med foresatte. Thagaard (2013) skriver at fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakerne i en studie gir uttrykk for, og at de felles erfaringene som deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer. I min masterstudie har det vært viktig å finne frem til felles erfaringene som informantene har hatt i forhold til de fenomenene studien fokuserer på. I denne forbindelse er dette atferdsproblemer hos elever i barneskolen og samarbeid med foresatte i forbindelse med dette. Det har imidlertid også vært viktig å trekke frem ulike erfaringer hos informantene, da utvalget blant annet er for

lite til å kunne generalisere, men også fordi informantene har erfaringer fra ulike skoler og fra ulike trinn.

Innenfor hermeneutikk snakker man om *meningsfulle fenomener*, som er fenomener som må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993). Atferdsproblemer hos elever i barneskolen og samarbeid mellom hjemmet og skolen er slike meningsfulle fenomener, og lærere i barneskolen fortolker disse fenomenene hele tiden, i tillegg til at ulike lærere tillegger disse fenomenene ulike mening (Gilje & Grimen, 1993). Gilje og Grimen (1993) påpeker at nettopp derfor må samfunnsforskere fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger. Det innebærer at jeg måtte være bevisst på at hele mitt datamateriale er fortolkninger som mine informanter allerede har gjort basert på deres egen forforståelse knyttet til fenomenene som jeg har studert. Dette bygger på en såkalt dobbel hermeneutikk hvor informantenes fortolkninger skal rekonstrueres innenfor et samfunnsvitenskapelig språk (Gilje & Grimen, 1993).

Forforståelse er sentralt innenfor hermeneutikken siden vi aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993). Det betyr at jeg som forsker gikk inn i prosessen med denne masterstudien med min forforståelse og mine «briller», og disse har vært med meg gjennom alle stegene av forskningsprosessen. Dette er noe man som forsker må være bevisst på. I tillegg betyr det at også deltakerne i denne masterstudien tok med seg sin forforståelse og svarte på intervju spørsmålene basert på sine erfaringer og med sine «briller». Gilje og Grimen (1993) skriver at en aktørs forforståelse kan bestå av blant annet en aktørs språk og begreper, trosoppfatninger og forestillinger samt personlige erfaringer. I tillegg er det ikke alle deler av forforståelsen som nødvendigvis er like uttalt, den kan også bestå av «taus kunnskap». Videre vil forforståelsen være reviderbar, og kan forandres i møte med nye erfaringer (Gilje & Grimen, 1993). Dette innebærer for eksempel at min forforståelse kan ha forandret seg fra jeg startet min masterstudie nettopp på grunn av at jeg gradvis har fått utviklet min kunnskapsbase og fått nye erfaringer. Det kan i tillegg innebære at mine informantere forforståelse kan ha endret seg siden intervjuene, og at de kanskje ville svart annerledes dersom jeg hadde intervjuet dem igjen nå i dag.

I begge disse vitenskapsteoretiske perspektivene er min forforståelse som forsker et viktig forhold som bidrar til å påvirke forskningsprosjektet gjennom hele prosessen. Min forforståelse er i denne sammenhengen knyttet til at jeg jobber som grunnskolelærer i barneskolen, og mine erfaringer herfra har påvirket mine «briller» både som lærer og forsker. I tillegg er min forforståelse knyttet til at jeg selv har barn og at jeg derfor også har erfaring som foresatt. Videre

er også min forforståelse knyttet til de ulike emnene jeg har vært igjennom både i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen, men også emnene jeg har hatt i dette masterstudiet. I forbindelse med denne masterstudien er min forforståelse i tillegg påvirket av den teorien og den forskningen som jeg har lest gjennom forskningsprosessen for å utvikle min kunnskapsbase. Hvordan min forforståelse kan ha påvirket prosjektet vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.5 om reliabilitet og validitet.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Problemstillingen til denne masterstudien er: *Hvordan samarbeider lærere med foresatte for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen?* Hensikten med studien er å forstå og beskrive dette arbeidet ut fra læreres ståsted med utgangspunkt i læreres perspektiver og erfaringer med atferdsproblemer på barnetrinnet. For å kunne besvare dette innenfor rammene av masteroppgavens formål og problemstilling fant jeg det hensiktsmessig å foreta en empirisk undersøkelse i form av et kvalitativt forskningsintervju. Dette var blant annet fordi denne metoden egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013), noe som er nødvendig for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling. I tillegg er denne metoden mer fleksibel og vil gi større rom for interaksjon mellom meg som forsker og informantene som ble intervjuet (Johannessen et al., 2010), blant annet gjennom at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål og be om detaljerte svar. Et annet argument for å velge det kvalitative forskningsintervjuet som metode er at det å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010), og et kvalitativt forskningsintervju søker dermed å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015), noe som er et formål med denne masterstudien. Et mål med det kvalitative forskningsintervjuet er også å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelser og erfaringer av deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er dette studert som læreres erfaringer rundt samarbeid med hjemmet i forbindelse med atferdsproblemer på barneskolen, samt læreres vurdering av atferdsproblemer i barneskolen.

Et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er flere ulike måter å strukturere et kvalitativt forskningsintervju på. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 2). Dalland (2012) påpeker at selve samtalen i et intervju ikke kan skapes gjennom en liste med spørsmål og at en guide derfor er mer hensiktsmessig, slik at intervjueren er mer åpen for en samtale. En intervjuguide er ikke det samme som et spørreskjema, men heller en liste over

temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Johannessen et al., 2010). Intervjuguiden ble benyttet som en slags «sjekkliste» for å sikre at alle temaene som berører problemstillingen ble dekket og jeg kunne bevege meg litt frem og tilbake i intervjuguiden underveis i gjennomføringen av intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet gjennom tolv fenomenologiske nøkkelord. For det første skriver de at emnet for kvalitative forskningsintervjuer er informantens levde hverdagsverden eller *livsverden*, i denne sammenhengen lærernes samarbeid med hjemmet i forbindelse med atferdsproblemer hos elever på barneskolen. Videre registrerer og fortolker intervjueren *meningen* med det som sies og hvilken måte det sies på. Det kvalitative forskningsintervjuet søker også *kvalitativ* kunnskap uttrykt i normalt språk. *Deskriptiv* er også et nøkkelord da jeg som intervjuer oppfordrer informantene til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, og hvordan de handler. Dette gjør også *spesifisitet* til et nøkkelord da det er spesifikke situasjoner og hendelser som beskrives. Intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener gjennom en *bevisst naivitet* og fordomsfrihet. I tillegg er intervjuet *fokusert* på bestemte temaer som jeg på forhånd hadde fastsatt gjennom en intervjuguide (vedlegg 2). Det at informantens svar noen ganger kan ha flere forskjellige fortolkningsmuligheter innebærer at det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres gjennom begrepet *flertydighet*. Dette kommer blant annet frem i kapittel 5 hvor jeg drøfter datamaterialet. Også *forandring* er et nøkkelord da informanter i løpet av et intervju kan endre beskrivelsene og holdningene sine til temaet, blant annet fordi deres for forståelse er reviderbar. Forskjellige intervjuere kan produsere ulike utsagn om de samme temaene blant annet på grunn av forskjellige grader av *sensitivitet* og kunnskap om temaet for intervjuet, noe som kan påvirke evnen til å innhente informasjon. Det var derfor nødvendig å sette meg nøye inn i litteraturen på de relevante temaene i forkant av intervjuene. Det kvalitative forskningsintervjuet forekommer også i en *mellommenneskelig (interpersonell) situasjon* hvor kunnskapen skapes i samspillet mellom mennesker og hvor jeg som intervjuer og informanten reagerer på hverandre og påvirker hverandre. Til slutt skal også et kvalitativt forskningsintervju være en *positiv opplevelse* for informanten.

3.2 Utvalg av informanter

Kvalitative metoder kjennetegnes av at forskeren ved bruk av få informanter forsøker å få mye informasjon (Dalland, 2012; Johannessen et al., 2010), for eksempel gjennom et kvalitativt

forskningsintervju. I metodelitteraturen gis det ikke noen anbefalinger om et spesifikt antall informanter, men det trekkes frem at man bør gjennomføre intervjuer helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon som kan belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil også avhenge av hvor mange intervjuer som rent praktisk lar seg gjennomføre, blant annet avhengig av tid og økonomi, hvor man i studieprosjekter gjerne har færre informanter (Johannessen et al., 2010; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Det anbefales at imidlertid at man starter med et lite antall informanter, og heller øke antallet dersom man oppdager at det er behov for mer empiri (Dalland, 2012; Tanggaard & Brinkmann, 2012), blant annet for å ikke «drukne» i data. På bakgrunn av dette endte jeg opp med fire informanter.

For å rekruttere informanter som kunne bidra til å besvare denne masteroppgavens problemstilling ble det foretatt et strategisk og kriteriebasert utvalg (Johannessen et al., 2010). Utvalgsriteriet handlet primært om at informantene hadde erfaring med å samarbeide med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos barnet, at de har jobbet på ulike trinn og at de kan belyse masteroppgavens problemstilling fra ulike ståsteder. Snøballmetoden (Johannssen et al., 2010) ble blant annet brukt som rekrutteringsstrategi, da jeg var nødt til å forhøre meg rundt for å komme i kontakt med aktuelle informanter, blant annet ved å ta kontakt med rektor ved den ene skolen.

Utvalget består av fire kontaktlærere ved to forskjellige skoler i to ulike kommuner. Informantenes navn er i denne masteroppgaven byttet ut med fiktive navn, og er benevnt med informant Ane, Berit, Cecilie og Dina. De ulike informantene presenteres nærmere i kapittel 4.1.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i februar 2017. Det ble gjennomført fire semistrukturerte intervjuer, hvorav tre av disse foregikk på informantens arbeidsplass i et lukket møterom, mens det siste ble gjort hjemme hos informanten. Det var viktig for meg som forsker å møte informantene på en kjent arena hvor de følte seg trygge. Jeg begynte intervjuene med å presentere meg selv og denne masterstudien. Jeg informerte om hvordan intervjuene skulle dokumenteres, om at svarene informantene ga ble behandlet konfidensielt, samt minnet om frivillighet og retten til å trekke seg fra studien. Jeg utdypet altså informasjonsskrivet som de hadde fått utdelt på forhånd (vedlegg 1). Informantene fikk deretter begynne å snakke om seg selv og sin bakgrunn før vi beveget oss mer inn på spørsmålene som jeg hadde forberedt til

intervjuet i form av en intervjuguide (vedlegg 2). Informantene hadde ikke fått utdelt denne på forhånd, blant annet fordi denne kun fungerte som en «sjekklister», og for at informantene ikke skulle låse seg fast i de spørsmålene som stod der. Jeg beveget meg litt frem og tilbake i denne guiden avhengig av hva informantene snakket om, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg opplevde under intervjuet at informantene følte seg trygge og at jeg fikk gode og reflekterte svar. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å legge til ting som de følte de ikke hadde fått sagt under intervjuet, eller dersom de satt inne med noe som kunne belyse masteroppgaven. Flertallet av informantene benyttet seg av denne muligheten, og jeg fikk også nyttige data gjennom dette. Etter vi avsluttet intervjuet takket jeg informantene for deltakelsen.

Intervjuene ble dokumentert gjennom bruk av en diktafon, noe informantene var informert om på forhånd gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1). Denne ble testet på forhånd for å kontrollere at den fungerte, og for å kontrollere at den stod på et hensiktsmessig sted slik at det som ble sagt ble registrert og kom tydelig frem. Dette er den vanligste måten å dokumentere et intervju på, og gir intervjueren mulighet til å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok i tillegg noen korte notater underveis dersom det var ting jeg merket meg eller ting jeg ønsket å stille flere spørsmål om. Jeg opplevde at det var en stor fordel å benytte diktafon fremfor å skrive ned svarene selv, da dette førte til at jeg kunne rette all oppmerksomhet mot informanten og det som ble sagt. Jeg fikk derfor også i større grad stilt relevante oppfølgingsspørsmål. I tillegg fikk jeg holdt øyekontakt med informanten, og jeg registrerte om informanten forstod spørsmålene eller om jeg trengte å formulere spørsmålene på andre måter. Dette opplevde jeg at bidro til å fremme relasjonen mellom meg som intervjuer og informanten.

3.4 Kategorisering og analyse av data

Det ble som sagt gjennomført fire semistrukturerte kvalitative intervjuer hvor intervjuet ble tatt opp i sin helhet på diktafon. Lydopptakene ble deretter transkribert, altså oversatt fra talespråk til skriftspråk (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Lydopptaket og transkripsjonen er en slags første reduksjon av data:

Lydopptaket av intervjuet er første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester. Transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der

stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205)

Det var flere valg som måtte tas under prosessen med transkriberingen. For det første valgte jeg å utføre transkripsjonen selv, og dette ble gjort kort tid i etterkant av intervjuet. I tillegg valgte jeg å oversette dialekt til bokmål og å transkribere så ordrett som mulig. Etter et intervju var transkribert ferdig, lyttet jeg til lydopptaket for å sikre at jeg hadde transkribert korrekt i forhold til det informantene sa. Hele det utskrevne intervjumaterialet er på til sammen 46 sider. I kapittel 4 har jeg imidlertid valgt å skrive sitatene i en mer sammenhengende skriftlig form. Dette er fordi det er store forskjeller på skriftspråk og talespråk, og talespråk som blir ordrett gjengitt virker usammenhengende med en del pauser, rettelsler og ord som for eksempel «eh». En annen grunn til at jeg valgte å skrive sitatene mer sammenhengende er at en mer sammenhengende skriftlig form er mer leservennlig. Jeg er imidlertid bevisst på at jeg gjennom å gjøre dette har endret noe på de originale sitatene.

Hermeneutikk er en vitenskapsteori, men også en metode for teksttolkning. I denne sammenhengen er teksten det transkriberte intervjuet. Thagaard (2013) skriver at tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer på den mening som teksten formidler. Dette innebærer at prosessen med analysearbeidet kan kalles for en hermeneutisk sirkel (Johannessen et al., 2010). Under analysen ble hvert intervju skrevet ut på papir, og deretter nøye og systematisk gjennomgått. Dataene ble etter hvert delt inn i kategorier etter sentrale temaer med utgangspunkt i datamaterialet. For å gjøre dette oversiktlig og strukturert ble det brukt tusjer i ulike farger, hvor hver kategori fikk hver sin farge. Deretter ble det gjort en analyse av om det var noe alle informantene vektla og eventuelt hva informantene vektla ulikt. Jeg hadde også intervjuopptakene tilgjengelig og brukte disse aktivt i denne prosessen med å kategorisere og analysere dataene, nettopp på grunn av de utfordringene som Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem i sitatet ovenfor. I prosessen foregikk det hele tiden en interaksjon og en veksling mellom del og helhet, noe som bidro til en dypere forståelse av det jeg analyserte etter hvert som analyseprosessen gikk fremover. Jeg var også gjennom denne prosessen bevisst på at jeg hadde med meg min egen forforståelse til forskningsarbeidet, og at de svarene jeg kom frem til ble farget gjennom mitt «filter». Min forforståelse har jeg beskrevet ovenfor i kapittel 3.1.1, og hvordan denne kan ha påvirket prosjektet vil jeg komme nærmere inn på nedenfor under avsnittet om reliabilitet og validitet.

De kategoriene jeg kom frem til under denne analyseprosessen danner utgangspunktet for kapittel 4 i denne besvarelsen. Her har jeg valgt å presentere funnene primært med utgangspunkt i noen relevante sitater fra informantene. Dette har jeg gjort for å forsøke å gi en mest mulig nøytral beskrivelse av funnene. I tillegg har jeg også skrevet noen kommentarer om hva jeg vektlegger i sitatene og hvordan jeg forstår dem. Ord som informantene har lagt ekstra trykk på under intervjuet er skrevet i store bokstaver for å understreke dette. I noen tilfeller har jeg utelatt deler av sitater, markert med (...). Dette har jeg gjort for å få frem essensen i sitatene.

Da jeg var kommet til det tidspunktet hvor datamaterialet skulle drøftes opp mot relevant teori og tidligere forskning på feltet, ble det dannet nye kategorier. Disse kategoriene er presentert i kapittel 5, som er denne besvarelsens drøftingskapittel. Utgangspunktet for disse kategoriene er *både* funnene i datamaterialet og temaene fra teorikapittelet. Kategoriene er altså forankret både i datamaterialet og i teorien for å kunne drøfte disse opp mot hverandre og besvare masterstudiets problemstilling.

3.5 Reliabilitet og validitet

I dette kapittelet vil jeg argumentere for denne besvarelsens reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om denne masterstudiets *pålitelighet*, mens validitet handler om denne masterstudiets *gyldighet* (Johannessen et al., 2010).

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette er vanskelig i kvalitativ forskning, blant annet fordi det er samtalen som styrer datainnsamlingen, fordi dataene er kontekstavhengige og fordi forskeren bruker seg selv som instrument (Johannessen et al., 2010). Ved at jeg i hele kapittel 3 har redegjort metodisk for forskningsprosessen rundt denne masterstudien kan imidlertid gjøre at andre forskere kan forsøke å gjøre en tilsvarende undersøkelse. I tillegg gir jeg i kapittel 6 en anbefaling på hvordan en eventuell oppfølgingsstudie kan gjennomføres.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om validering i syv stadier, som alle er knyttet til gjennomføringen av en hel intervjuundersøkelse: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. I forhold til *tematisering* avhenger denne masterstudiets gyldighet blant annet av hvor solid studiens teoretiske forutantakelser er. I denne forbindelse har jeg lest mye teori og tidligere forskning på de temaene som er relevante

for problemstillingen, og jeg har brukt flere ulike kilder. Dette har som nevnt tidligere også påvirket min forforståelse. Når det gjelder *planlegging* vil gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenge av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som blir brukt, noe jeg har argumentert for i kapittel 3. Under *intervjuing* har validitet å gjøre med informantenes troverdighet og selve intervjuingens kvalitet. Her ble intervjuene utført med utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 2). Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljerte svar fra informantene, samt for å sikre at jeg forstod meningsinnholdet i det informantene sa. Jeg forsøkte i tillegg å unngå å stille ledende spørsmål. Hvordan *transkriberingen* og *analyseringen* ble gjennomført er beskrevet ovenfor i kapittel 3.4. I forbindelse med disse to stadiene handler validitet om hva som er en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig språk, og om fortolkningene av dataene er gyldige. I forbindelse med stadiet *validering*, handler dette om hvilke valideringsformer som er relevante og gjennomføringen av disse. Nedenfor tar jeg utgangspunkt i Maxwells (1992) kategorisering av validitet og knytter disse opp mot min masterstudie. Det siste stadiet som Kvale og Brinkmann (2015) skriver om er *rapportering*, hvor validitet handler om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene. I denne forbindelse er jeg åpen om at funnene jeg presenterer kommer fra et lite utvalg informanter, og at det finnes andre perspektiver som ikke er forsket på, som for eksempel de foresattes eller elevens perspektiv. Funnene gir altså kun innsikt i hvordan noen få lærere samarbeider med foresatte om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. De er altså for begrenset til å generalisere noe ut over dette.

Maxwell (1992) kategoriserer validitet i hovedkategoriene deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og teoretisk validitet. *Deskriptiv validitet* handler om påliteligheten av selve gjengivelsen av data som forskeren har samlet inn (Maxwell, 1992). Her er min forforståelse sentral siden all data påvirkes av forskerens forkunnskaper (Johannessen et al., 2010). Min intervjuguide (vedlegg 2) og spørsmålene jeg stilte under intervjuene er for eksempel et resultat av hva jeg er interessert i å se etter, og jeg har derfor ikke fått noen data om det jeg ikke har spurt om. I tillegg har jeg i etterkant både transkribert intervjuene, samt foretatt en utvelgelse av hvilke data som brukes og presenteres i denne besvarelsen. I neste kapittel, hvor jeg presenterer funnene mine, har jeg derfor forsøkt å legge vekk min forforståelse og mine tolkninger og gjengitt hovedfunnene mine på en nøytral og beskrivende måte, blant annet gjennom å i stor grad benytte meg at informantenes sitater fremfor mine egne ord. Jeg har imidlertid kommentert hvordan jeg forstår sitatene og hva jeg som forsker vektlegger.

Fortolkningsvaliditet handler om gyldigheten av tolkningen til informantenes forståelse, men også min analyse av intervjudataene (Maxwell, 1992). Dataene jeg har samlet inn er et resultat av mine informanternes fortolkning av virkeligheten, og kan for eksempel ha vært påvirket av hva slags inntrykk informantene fikk av meg som intervjuer. Informantene kan for eksempel ha unnlatt å fortelle meg ting eller snakke om noe som de trodde jeg ikke forstod. Jeg var derfor bevisst på dette i forkant av intervjuene og jeg forberedte meg godt slik at informantene i størst mulig grad skulle ønske å snakke åpent til meg. I forhold til min analyse av intervjudataene har jeg under analysen tillagt dataene mine mening ut fra min forforståelse og ut fra hva jeg tillegger mest vekt.

Teoretisk validitet handler om den teorien som forskeren har med seg til, og eventuelt utvikler, gjennom studien (Maxwell, 1992). Det er de teoretiske begrepene som jeg har presentert i kapittel 2 som er rammeverket for denne masterstudien, og jeg er derfor ikke i denne masterstudien ute etter å *utvikle* noen teori.

3.6 Forskningsetikk

I dette kapittelet gjennomgår jeg de etiske overveielserne jeg har tatt underveis i denne masterstudien. Johannesen (et al., 2010) skriver at det å forske og det å formidle forskning krever etiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen, og særlig innenfor samfunnsforskningen da denne så direkte berører enkeltmennesker og forholdet mellom mennesker. Thagaard (2013) trekker frem at etiske dilemmaer oppstår i studier med direkte kontakt mellom forsker og deltakere i felten, og at disse kan oppstå i ulike deler av forskningsprosessen. Dette gjelder også for min masterstudie, hvor jeg gjennom datainnsamlingen har hatt direkte kontakt med informantene.

Innenfor samfunnsforskning er det Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (2016) som er relevante for dette prosjektet. Disse retningslinjene trekker frem flere forskningsetiske prinsipper som jeg har tatt hensyn til i dette prosjektet. Blant annet gjelder dette kravet om å informere de som utforskes, kravet om informert og fritt samtykke, kravet om konfidensialitet, kravet om å ta hensyn til tredjepart samt kravet om konsesjon og meldeplikt.

For å ivareta kravene om å *informere de som utforskes* og *om informert og fritt samtykke* ble det blant annet laget et informasjonsskriv (vedlegg 1) som informantene fikk utdelt på forhånd.

I dette skrivet presenterte jeg forskningsprosjektet, informerte om hvordan intervjuet skulle dokumenteres og hva som kom til å skje med informasjonen de gir fra seg. Informantene ble også informert om at informasjonen de gir fra seg er underlagt taushetsplikt og blir anonymisert, og de ble bedt om å svare på generelt grunnlag uten å involvere identifiserbare tredjepersoner. Dette var for at informantene skulle gi sitt samtykke med så mye informasjon som mulig slik at de i stor grad visste hva de sa ja til. Mye av denne informasjonen ble også gjentatt innledningsvis i intervjuene for å nok en gang sikre at disse kravene ble ivaretatt.

For å ivareta kravene om *konfidensialitet* og *om å ta hensyn til tredjepart* ble informasjon om dette gitt både i forkant av intervjuene gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1) og innledningsvis i intervjuene. For å sikre informantenes anonymitet er informantenes navn byttet ut med fiktive navn i denne besvarelsen. Det er heller ikke oppgitt noen geografisk informasjon om hvor informantene jobber. Det ble ved et par anledninger under intervjuene navngitt personer, blant annet en rektor. Under transkripsjonen av lydopptakene er slike navn byttet ut med X i det ferdig transkriberte materialet. Jeg har også etter datainnsamlingen oppbevart lydopptakene og transkripsjonene på en sikker måte. Transkripsjonene har vært oppbevart på en passordbeskyttet PC, og lydopptakene samt utskriftene av transkripsjonene har vært oppbevart innelåst. Disse har også blitt slettet og makulert etter prosjektets ferdigstilling.

For å ta hensyn til kravet om *konsesjon og meldeplikt* har jeg verken samlet inn eller oppbevart personopplysninger eller sensitive personopplysninger verken skriftlig eller elektronisk for å unngå melde- og konsesjonsplikt. Jeg tok i tillegg meldeplikttesten på NSD sine nettsider for å sikre at prosjektet ikke var melde- eller konsesjonspliktig.

4. Analyse av funn

I dette kapittelet vil hovedfunnene fra de fire intervjuene jeg foretok bli presentert. Kapittelet er delt inn i ni underkapitler: presentasjon av informantene, lærernes forståelse av atferdsproblemer, oppdragelse, samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling, kontakten mellom hjem og skole, etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer, myndiggjøring og involvering av foresatte, foreldreveiledning, samt utfordringer i samarbeidet. En stor andel av resultatene er presentert gjennom beskrivende sitater fra de ulike informantene. Sitatene er skrevet med marginnrykk og mindre skriftstørrelse for å fremheve at dette er et sitat. Det fiktive navnet på informanten som er sitert står bak i parentes. For å markere at deler av et sitat er utelatt har jeg benyttet med av tegnsettingen (...).

4.1 Presentasjon av informantene

I dette kapittelet gir jeg en kort presentasjon av mine fire informanter: Ane, Berit, Cecilie og Dina.

Ane er den yngste av informantene og er kontaktlærer for første gang dette skoleåret. Hun jobber i en klasse på småtrinnet, men har tidligere erfaring fra ungdomstrinnet. Ane er utdannet adjunkt, men kunne fortelle at hun holder på med en mastergrad ved siden av å jobbe i skolen for å øke sin kompetanse.

Berit har jobbet i skolen i mange år og har erfaring både fra småtrinnet og mellomtrinnet. Hun har også en mastergrad i spesialpedagogikk og har i tillegg erfaring innenfor spesialpedagogisk arbeid. Dette skoleåret er hun kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet.

Cecilie har også jobbet i skolen i mange år, og har vært kontaktlærer i nesten alle årene. Hun har primært erfaring fra mellomtrinnet, og er også nå i år kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet. Cecilie er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning.

Dina er den av informantene som har flest års erfaring fra skolen. Hun er i år kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet, og hun har primært erfaring fra disse trinnene. Dina er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning.

4.2 Lærernes forståelse av atferdsproblemer

4.2.1 Hva slags atferd er problematferd

Både Berit, Cecilie og Dina trakk frem at atferd som gjør at eleven selv eller medelever blir hindret i sin læring og utvikling er å betrakte som et atferdsproblem, og at det er ulike typer atferd som kan føre til dette. Følgende sitat kan belyse dette:

Det kan egentlig være så mangt, eller så lite. Men jeg tenker at hvis det er atferd som er til hindring for eleven da, for at eleven skal lære, så er det en utfordring for både eleven og læreren. Og det kan jo være forskjellig atferd, men hvis det hindrer denne eleven i å lære, og i få utnyttet sitt potensiale, samtidig som at andre blir hemmet i sin læring, så er det, ifølge meg, problematferd. (Cecilie)

Dette forstår jeg som at det ikke er en gitt type atferd som oppleves problematisk, men at det kan være ulike typer problematferd som av lærere kan betraktes som atferdsproblemer. Ane trakk imidlertid særlig frem utagerende atferd:

Da tenker jeg på litt sånn avvikende atferd som jeg ikke typisk ser på normale barn. Det kan være vold eller, noe som ødelegger for undervisningen eller, ja, typisk unormal atferd da. Blant annet elever som slår eller som bruker stygge ord. (Ane)

Her vektlegger jeg at Ane snakket konkret fra egen erfaring dette skoleåret, hvor hun har sitt første år som kontaktlærer på småtrinnet. Hun beskrev altså atferd som er direkte knyttet opp mot de utfordringene hun selv opplever i sin klasse.

4.2.2 Om Utvikling av atferdsproblemer

Når det gjelder utvikling av atferdsproblemer, trakk alle fire informantene frem hjemmesituasjonen og oppvekstmiljøet som en mulig risikofaktor. Sitatet fra Ane viser dette:

Jeg tenker at mye er på grunn av hjemmesituasjon. Kanskje hvordan foreldrene har det, hvordan oppvekstmiljøet er. Er det mye flytting? Bor i de trygge omgivelser sammen med familien? Er foreldrene skilt eller er dem ikke skilt? Har de eldre søsken som har problemer? (...) Det er vanskelig å si akkurat hvorfor, men jeg tror hjemmeforhold har mye å si. (Ane)

Informantene vektla blant annet manglende grensesetting, mangel på positiv forsterkning, kommunikasjonsvansker og dårlige relasjoner som risikofaktorer knyttet til hjemmesituasjon

og oppvekstmiljø. Jeg forstår dette som konkrete erfaringer som informantene har hatt gjennom sine år i skolen.

Informantene snakket imidlertid også om flere faktorer som kan bidra til utvikling av atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Medisinske årsaker, som for eksempel en ADHD-diagnose, ble trukket frem som en faktor av både Ane og Cecilie. Cecilie trakk i tillegg frem dårlige relasjoner til voksne på skolen eller jevnaldrende elever. Berit mente at manglende tilpasset opplæring kan være en viktig årsak til utvikling av atferdsproblemer, noe jeg forstår som at opplæringen kan være både for vanskelig og for enkelt for eleven. Dina trakk frem at hvordan andre reagerer på det man gjør også kan være med på å forsterke visse typer atferdsproblemer. Slik jeg forstod Dina kunne dette handle om både medelevers og læreres reaksjon på elevens atferd.

Disse ulike risikofaktorene forstår jeg som at informantene opplever at atferdsproblemer er en sammensatt utfordring som kan henge sammen med mange forhold, men at det finnes forhold som tillegges mer vekt enn andre, som blant annet elevens hjemmeforhold og oppvekstmiljø.

4.3 Oppdragelse

På spørsmålet om oppdragelsesmandatet er et felles ansvar mellom hjem og skole, var informantene enige i at dette også er noe skolen må ta ansvar for siden elevene tilbringer mye tid på skolen, men de presiserte samtidig at det er hjemmet som har hovedansvaret. Sitatet fra Dina kan illustrere dette:

Ja, det er jo det, det er jo så klart hjemmet som har hovedansvaret både for oppdragelse og opplæring EGENTLIG, men vi må jo gjøre det i samarbeid. Det er jo vi som på en måte sitter med informasjonen rundt opplæringssituasjonen og må ta ansvar for den biten, men vi MÅ ha hjelp av foreldre, og de må også ha hjelp fra oss for å lykkes. Vi klarer det jo sjelden alene.
(Dina)

I tillegg opplevde jeg følgende utdrag fra Cecilie sitt svar som interessant:

Ja, men jeg vil ikke si at det er likt vektet, nei. (Cecilie)

Slik jeg forstod Cecilie her så opplevde hun at oppdragelsen er et felles ansvar mellom hjem og skole, men at det ikke er likt vektet nettopp fordi det er de foresatte som har hovedansvaret.

Alle informantene fikk også oppfølgingsspørsmål om hvordan de jobber med å oppdra elevene i skolen. Her hadde de litt ulike svar, noe jeg opplevde som interessant. Ane er den eneste som jobber på småtrinnet, og hun opplevde at de jobber en del med oppdragelse i forbindelse med sosial kompetanse:

Ja, vi jobber jo veldig mye med sosial kompetanse (...) Snakker om rett og galt og hvordan vi skal være mot hverandre. (Ane)

Berit tenkte også at dette går under sosial kompetanse, og hun trodde at det jobbes mest med på småtrinnet:

Tenker det kommer inn i den sosiale kompetansen (...) Når du jobber på småtrinnet så ligger det mye mer oppdragelse enn det gjør lenger opp (...) Du driver mer sånn vanlig oppdragelse med grensesetting og sånt på de små, også blir det litt andre ting når de blir eldre. (Berit)

Dina, som jobber på mellomtrinnet, opplevde ikke at hun driver spesielt mye med oppdragelse i hverdagen, og at de fleste elevene vet hvordan de skal oppføre seg når de kommer opp på mellomtrinnet:

Ikke veldig mye, synes jeg. De aller, aller fleste har jo lært hvordan man oppfører seg i mange situasjoner og oppfører seg som forventet. Det vil si at du tar ut en del kanskje på hjemmebane, men oppfører deg og føyer deg inn i hva som er normen for oppførsel på skolen (...) Men det er kanskje litt sånne småting da, som å vente på tur og (...) ikke får tilfredsstilt alle spørsmål med en gang. (Dina)

I sitatene fra Ane, Berit og Dina vektlegger jeg at det er en felles forståelse mellom disse tre informantene om at det jobbes mest med oppdragelse og sosial kompetanse på småtrinnet.

Cecilie savnet felles holdninger fra de voksne om hvilke verdier som skal være viktige ved skolen:

Nei, jeg savner ofte litt sånn mere klare linjer jeg da. Ikke akkurat regler, men litt blant oss voksne, felles holdninger (...) Jeg synes at vi burde ha litt mer sånn klar tanke, eller holdning som kom fra toppen og ned til elevene da, at «her på skolen så er dette viktig». At alle unger visste om det og følte og merket at vi var enige om det (...) Det blir som regel regler, også blir det ikke noe med tanke på hva gjør vi? Hvordan håndhever vi det? (...) Har vi noe vi på en måte kan vise til da? (Cecilie)

Slik jeg forstod Cecilie så etterlyste hun litt «bredere» holdninger, verdier og føringer som gjennomsyret praksisen ved skolen, noe som videre ble overført til elevene. Disse holdningene, verdiene og føringene skulle være «bredere» i den forstand at de knyttet seg til noe mer enn konkrete regler.

4.4 Samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling

En del av datamaterialet handlet om hvilken betydning samarbeidet har for elevens trivsel, læring og utvikling. I dette ligger det også hva slags betydning samarbeidet har for forebygging og håndtering av atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Informantene var generelt opptatt av at et godt samarbeid har stor betydning for utviklingen til elever som har utfordringer knyttet til atferdsproblemer. Sitatet fra Berit kan belyse dette:

Jeg tenker at det er veldig viktig at skole og hjem har en god tone (...) Uten hjemmet så kommer man ikke sånn kjempelangt (...) Det er klart at det å ha tett kontakt med hjemmet, og det at du samarbeider bra med hjemmet, det er på en måte alfa omega. Det er vanskelig for skolen å ta tak i alt. Vi klarer det ikke alene, tenker jeg altså. (Berit)

Jeg forstår dette som at samtlige informanter opplever at de er avhengig av hjemmet for å fremme elevenes positive utvikling og trivsel i skolen, og at det er avgjørende at dette samarbeidet er godt for å kunne oppnå det man ønsker for elevens videre utvikling.

Alle trakk også frem at det er positivt at eleven vet at de voksne snakker sammen og at de samarbeider. Slik jeg forstod informantene så erfarte de at det hadde en positiv innvirkning på elevens atferd at eleven visste at lærerne og de foresatte hadde en god dialog.

Informantene hadde også positive erfaringer med at et godt samarbeid mellom hjem og skole har hatt betydning for elevens atferd. Både Ane og Dina fortalte om konkrete eksempler på dette:

Hvis jeg tar eksempler ifra min hverdag (...) Han ene eleven har vært veldig på andre elever: plaget dem, dyttet dem, sagt stygge ting. Og med foreldrene der så har jeg tatt tak fra starten, og begge er veldig åpne og tar imot hjelp og gjør det vi snakker om da. Så ser jeg allerede nå fra jul så har det blitt stor bedring, og nå vil jeg ikke se på den gutten som at han har problematferd lenger. Så jeg opplever at det er en god erfaring med å samarbeide godt med foreldrene. (Ane)

Jeg har et konkret eksempel veldig nylig òg (...) hvor det alltid var konflikter rundt den personen, og var vant til å få veldig mye negativt mot seg (...) Ja, etter at vi da har hatt veldig tett kontakt med hjemmet over tid, og fokus på positiv oppmerksomhet rundt denne eleven (...) så har det snudd helt. Ut fra den situasjonen som var da. (Dina)

Jeg vektlegger her at både Ane og Dina opplever at et godt samarbeid med hjemmet er en viktig strategi for å forebygge og håndtere atferdsproblemer, og at de gjennom erfaring vet at dette har en positiv innvirkning på elevens atferd.

Cecilie trakk også frem ett eksempel hvor et dårlig samarbeid har hatt negativ betydning for eleven:

Hvis jeg tenker tilbake på ei klasse jeg hadde hvor det var en elev som var VELDIG utagerende, og (...) veldig tydelig ADHD-diagnose. Der var det vanskelig å samarbeide med foreldrene (...) det var vanskelig å få til et konsekvent og stabilt løp. Og der hadde vi egentlig ikke noe godt samarbeid. Jeg syns det var vanskelig. Jeg følte meg ofte overkjørt i møter, og jeg fikk ikke fram det jeg hadde lyst til å si. Men samtidig så var jeg litt uerfaren da (...) Og i denne saken her så ble det aldri bedre. Det ble aldri annerledes. Egentlig så vil jeg si at det eskalerte. (Cecilie)

Jeg vektlegger her at også Cecilie opplever at et godt samarbeid med hjemmet er en viktig strategi for å forebygge og håndtere atferdsproblemer, da hun gjennom erfaring vet at et negativt og konfliktfyllt samarbeid har en negativ innvirkning på elevens atferd.

4.5 Kontakten mellom hjem og skole

Informantene fortalte at de hadde hyppig kontakt med de foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos enkeltelever. Kontaktens hyppighet var også det informantene trakk frem som den største forskjellen mellom samarbeid med foresatte om atferdsproblemer og annet samarbeid mellom hjem og skole. Følgende sitat viser hva informantene sa om dette:

Når det er noe litt spesielt som jeg ser er vanskelig for noen elever, og som påvirker både miljøet i klassen og den personen da, så trengs det mer kontakt enn med den, kall det normaleleven da, som ikke har utfordringer med atferd. (Dina)

Jeg forstår dette som at informantene opplever at atferdsproblemer er en utfordring som krever et tettere og mer målrettet samarbeid enn det de lovpålagte utviklingssamtalene legger opp til.

Følgende utdrag fra svaret til Cecilie er også interessant å ta med:

Men akkurat måten vi prater på er jo ikke forskjellig. Det håper jeg da. (Cecilie)

Dette sitatet fra Cecilie er det mulig å tolke på flere måter, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5 hvor jeg drøfter funnene.

Måten informantene kommuniserer med de foresatte på kunne imidlertid variere. Særlig telefon, SMS og mail ble nevnt hos informantene. Dina nevnte i tillegg en kontaktbok mellom hjem og skole, mens Berit også trakk frem fysiske møter. Informantene trakk også frem at det ofte foreligger avtaler mellom læreren og de foresatte om denne kontakten. Disse kan imidlertid variere avhengig av situasjonen, hvor man i noen tilfeller må ha kontakt daglig eller hver uke, mens i andre tilfeller kan avtale et fysisk møte noen uker i fremtiden. Jeg vektlegger her at det finnes mange alternativer for hvordan man kan kommunisere med de foresatte, men at informantene har erfart at det er greit å gjøre avtaler med de foresatte knyttet til dette.

4.6 Etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer

Denne delen ønsker jeg å innlede med følgende sitat fra Dina, da jeg opplevde dette som interessant og beskrivende i forhold til det å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer:

Det er ganske greit å få til et godt samarbeid hvis du er villig til å prøve. (Dina)

Informantene hadde flere strategier de mente var viktige for å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer. Noen av disse ble vektlagt av alle fire, mens andre ble vektlagt av bare noen eller én.

Det at læreren tar initiativet, oppretter tidlig kontakt og viser interesse for å etablere et godt samarbeid med de foresatte syntes å være viktig for alle informantene. Dette kom frem blant annet gjennom følgende sitater:

Jeg tenker det at det er viktig at læreren tar mye initiativ, er åpen for deres innspill og hører på foreldrene da, hva de mener, at de også føler at de blir hørt (...) Det er viktig å gi og ta litt. (Ane)

Det er litt sånn som lærer at du gruer deg litt til å ringe, også utsetter du å ringe litt for lenge. Og det tror jeg er kanskje er den største fallgruben, at du utsetter den kontakten (...) Men jeg opplever at når du på en måte har etablert en kontakt og hvis du gjør det hyppig, så blir de

tryggere på meg som lærer og jeg blir tryggere på dem, også er det lettere å ha en god relasjon.
(Berit)

Jeg forstår disse to sitatene som at det er viktig at læreren tar initiativ til å etablere et samarbeid, og at det er viktig at dette gjøres så tidlig som mulig. Dersom initiativet uteblir så uteblir også samarbeidet rundt forebygging og håndtering av atferdsproblemer.

Det å ha fokus på positive ting og vise dette til de foresatte var også viktig for informantene. Dette var særlig noe Ane, Berit og Dina trakk frem. De satte seg også inn de foresattes situasjon, og følgende sitat kan illustrere dette:

Du må òg komme med det som er positivt. Er det noe som eleven har blitt bedre på, så gi beskjed hjemme sånn at de kan rose eleven (...) For det er jo kjedelig å få den negative samtalen hele tiden, og du som forelder føler kanskje at du ikke er bra nok, du føler skyld og mister troen på deg selv oppi det hele. Så det å komme med litt positivt, det tror jeg absolutt er bra for samarbeidet. (Ane)

Jeg forstår dette som at disse tre informantene er bevisst på at positiv kontakt er viktig for å kunne samarbeide godt rundt atferdsproblemene til eleven, blant annet fordi de foresatte kan miste troen på seg selv dersom fokuset er på det negative.

Også det at hjem og skole jobber for et felles mål, eleven, er også noe som kommer frem hos alle informantene i materialet. Dette illustreres gjennom følgende to sitater:

Vi jobber jo for den samme ungen. (Berit)

Vi har jo samme målet, både foreldrene og jeg, at det faktisk skal gå bra med eleven (...) Så jeg tenker at hvis man har den innstillingen så er det mye lettere å få til et samarbeid. (Cecilie)

Jeg forstår dette som at informantene er opptatt av et fremtidsrettet fokus hvor man i samarbeid med hjemmet setter seg konkrete mål og utarbeider strategier og tiltak i forhold til dette.

I tillegg var Cecilie opptatt av hvordan man snakker om eleven til de foresatte:

Også er det jo aldri noen sin skyld, så min erfaring er at det er lurt å poengtere ganske tidlig at det er ikke noen sin skyld at det er sånn. Det KAN være det, men det er ikke så lurt å starte der. Så får man heller finne tiltak og finne løsninger som er relevante ut fra det da. (Cecilie)

Også er det kjempeviktig at vi viser foreldrene at vi er interessert i å løse det. At vi forteller dem hva som faktisk blir gjort, i stedet for hvordan ungen ér. Altså hvis vi begynner å si at han ér

urolig, eller han er umulig, eller i verste fall er slem da, så er ikke det noen god start på et samarbeid. (Cecilie)

Måten man kommuniserer ut elevens utfordringer til de foresatte kan altså være av betydning for om man klarer å etablere og opprettholde et godt samarbeid med de foresatte i forbindelse med atferdsproblemer.

Informantene svarte litt ulikt på spørsmålet om de brukte å gjøre avtaler med hjemmet, men samtlige opplevde at det er lurt å gjøre avtaler. Ane og Berit nevnte blant annet avtaler rundt bruk av belønning, og at organiseringen av dette kan variere litt. Cecilie uttrykte at det i noen tilfeller kan være greit å fordele ansvar slik at kanskje de foresatte tar ansvar for å sørge for klær, utstyr og få eleven på skolen, mens skolen kan ta ansvar for det faglige. Dina hadde ofte avtaler hvor både hun og de foresatte har fokus på samtaler med eleven. Her vektlegger jeg at det generelt er lurt å gjøre avtaler med de foresatte, men at innhold og organisering kan variere ut fra hvilke målsettinger man har for elevens videre utvikling.

Cecilie og Dina fikk i tillegg oppfølgingsspørsmål om de opplevde at avtalene følges opp, både av skolen og hjemmet. Dina opplevde at avtalene stort sett følges opp, mens Cecilie opplevde at noen foresatte kanskje «gaper» over litt for mye av gangen. Dette gjaldt særlig i belastende saker:

Ei stund, kanskje. De går veldig hardt ut, men så smuldrer det litt opp. I hvert fall på de tyngste sakene. For der er det ofte så sammensatt at jeg tenker at vi må ta en bitteliten ting om gangen. Det kan være frokosten eller lekser, liksom ta en og en ting. Men det er vanskelig for foreldrene å skille ut én ting da, for de ser problemer gjennom hele dagen, også skal de ta alt. Det tror jeg gjør det vanskelig for dem å følge opp (...) Så veldig ofte så ender det med at vi tar det her. (Cecilie)

Jeg vektlegger her at det er av betydning hvilke avtaler som inngås slik at begge parter har forutsetninger for å klare å følge opp disse avtalene. I tillegg vektlegger jeg at det er lurt å avklare noen få fokusområder av gangen slik at man unngår at de foresatte eller lærerne forsøker å gjøre noe med alt og dermed kan gå tom for krefter.

At skoleleder involverer seg og støtter informantene i noen saker, opplevdes som en viktig forutsetning for å lykkes i å opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos enkeltelever. Følgende sitat kan dekke informantenes syn på dette:

Jeg tror det er kjempeviktig, ikke minst med tanke på at læreren må føle at man har noen som «backer'n». Og at ledelsen da viser at de er en del av det, og at du kan komme og få sagt ting, få hjelp til å ordne opp hvis det er noe innen noen paragrafer, lover, regler, juss og sånne ting. Også er det enkelte saker som trenger litt tyngde da. Foreldrene trenger å se at noen tar dette ordentlig på alvor. Og da er det rektor som gjelder (...) Og jeg opplever òg at når det er med noen fra ledelsen så lytter foreldrene litt mer. (Cecilie)

Her vektlegger jeg at skoleledelsen kan være en viktig støttepartner for å lykkes med samarbeidet i flere saker, enten gjennom å gi råd og støtte eller ved å involvere seg i møter med de foresatte.

I tillegg til det som er nevnt ovenfor hadde alle informantene erfaring med at foresatte kan rette kritikk mot dem eller mot skolen, eller at foresatte kan ringe skolen og være både sinte og frustrerte. I forbindelse med dette fortalte informantene om ulike måter å respondere på. Ane vektla det å informere de foresatte om hva som gjøres på skolen og hvordan eleven responderer på dette:

Nei, jeg står jo på det jeg gjør. Vi bruker jo tiltak og prøver å tilrettelegge best mulig, og jeg legger frem hvordan ting er og oppleves, hva vi gjør og hvordan elevene responderer på det. (Ane)

Dina var opptatt av at ting dokumenteres, for å kunne ha noe håndfast å vise de foresatte:

Det er jo veldig viktig at vi (...) dokumenterer på en måte, det vi driver med da. Både ting som skjer og tiltak du har gjort. Dersom du har litt konkrete og håndfaste ting så føler jeg at det skal mye til at de liksom ikke ser eller ikke vil innse situasjonen da. (Dina)

Berit vektla det å ikke gå i forsvarsposisjon:

Nei, jeg vet ikke om det hjelper å forsvare seg, eller om det er et triks å IKKE forsvare seg på et vis. I en del samarbeidsmøter så gjelder det å lytte og få foreldrene til få det ut det de trenger (...) Når du begynner å forsvare deg, så har du ødelagt litt av relasjonen til foreldrene med en gang (...) Da blir det en kamp mellom to motparter, og det skal det jo ikke være. Vi jobber jo for den samme ungen (...) I de tilfellene der så er det ofte greit å bare høre på foreldrene som prater, også er det sånn «Okei, greit, nå har vi hørt», og så venter vi og tar en ny runde senere. (Berit)

Det å bare lytte til de foresatte når de trenger å få noe ut av systemet, og heller ta en ordentlig prat senere la også Cecilie vekt på. I tillegg trakk Berit frem det at man ofte er uforberedt på sine telefonsamtaler fra foresatte:

Det som er vanskelig når foreldrene ringer er at du er ofte litt uforberedt på den telefonen (...) Da er det ofte bedre å bare få dem til å blåse ut også avtale at «Du, jeg ringer opp igjen», at «Dette her må jeg se litt nærmere på også ringe opp igjen». Også opplever jeg ofte at når det er JEG som ringer, så er jo jeg forberedt på hva som er årsaken til at jeg ringer, og jeg har tenkt igjennom hva jeg skal si. Og da har ikke de i den andre enden bygd seg opp for å ringe (...) Også får du en mye bedre kommunikasjon. (Berit)

Det at informantene fortalte om ulike måter å respondere på forstår jeg som at måten å respondere på kanskje vil variere ut fra situasjonen og de foresatte, og at det derfor vil være variasjoner i forhold til hvordan man skal møte foresatte som retter kritikk mot skolen. I tillegg forstår jeg det siste sitatet fra Berit som at det å være proaktiv i samarbeidet med foresatte kan bidra til bedre samtaler og dialoger med de foresatte, noe som videre kan bidra til å etablere og opprettholde et godt samarbeid i forbindelse med atferdsproblemer.

4.7 Myndiggjøring og involvering av de foresatte

Denne kategorien ønsker jeg å innlede med følgende sitat, som jeg opplever at gir uttrykk for et grunnleggende positivt syn på de foresatte:

Regner med at alle voksne ønsker på en måte å hjelpe sitt barn til å ha det best mulig på skolen, både når det gjelder læring og atferd i miljøet sånn sosialt, og ønsker å høre hva som foregår og ønsker å hjelpe sitt barn da. (Dina)

I forhold til dette temaet fikk informantene blant annet spørsmål om hvordan de tar hensyn til de foresattes synspunkter, hvordan de kan gi de foresatte tro på egne evner og mulighet til å lykkes med oppdragelsen, samt hvordan de kan gi de foresatte tro på egne evner og mulighet til å støtte barnet i skolehverdagen.

4.7.1 Å ta hensyn til de foresattes synspunkter

Informantene uttrykte at de generelt var opptatt av å lytte til de foresattes synspunkter, særlig med tanke på at det er de som kjenner barnet best. Dette kan vises gjennom sitatet nedenfor:

Det er klart at vi må jo høre på foreldrene, det er jo foreldrene som sitter med den største kunnskapen om enhver unge (...) Vi må jo ta hensyn til og prøve å tilpasse til det foreldrene sier, og det kan jo ofte være at foreldrene kan komme med noen opplysninger vi ikke har tenkt på òg, ikke sant. Det kan jo være at det er noe i hjemmesituasjonen eller noe i familiesituasjonen (...) som er litt av grunnlaget for atferden vi ser på skolen. Og hvis vi får greie på det så er det jo lettere å på en måte å ta hensyn og kanskje legge til rette litt (...) Så vi prøver jo det så godt det lar seg gjøre. (Berit)

Jeg forstår dette som at det er viktig å høre på de foresatte, både fordi de kjenner barnet best og fordi de kan bidra med viktig informasjon som kan hjelpe skolen med å legge til rette skolehverdagen for eleven.

Cecile uttrykte at det ikke alltid er mulig å følge opp det de foresatte ber om, men at hun prøver så godt hun kan. Hun opplevde også at når hun stort sett prøver å følge opp det de foresatte ber om, så er det også greit å si nei i noen tilfeller:

Vi må jo prøve å gjøre det i størst grad, tenker jeg. Det spørs jo om det de ber om er mulig å la seg gjennomføre da. Hvis de vil at jeg skal reise hjem dit på morgenen så avhenger det av at jeg har en vikar i klassen min (...) Og da opplever jeg at da er det greit å si nei òg, hvis de forlanger FOR mye da. (Cecilie)

Slik jeg forstod Cecilie så har de fleste foresatte forståelse for at læreren noen ganger må si nei til å gjennomføre eventuelle ønsker dersom de vet at læreren så godt det lar seg gjøre forsøker å etterkomme ønsker.

Dina påpekte at det er viktig å høre på de foresattes synspunkter da et barn oppfører seg forskjellig på ulike sosiale arenaer:

Jeg prøver jo å høre på det de har å si (...) En unge er jo ofte helt annerledes på hjemmebane og skole. For noen så er det sånn at ting tas ut på skolen mer og er helt veloppdragne hjemme, mens andre er motsatt, at alt fungerer bra på skolen, men det er mer hjemme. Så de ser jo ungen sin på en helt annen måte hjemme enn på skolen. (Dina)

Det jeg vektlegger her er at siden familien er et annet sosialt system enn klassen så kan elevene ha forskjellig atferd hjemme og på skolen. Det er derfor viktig å lytte til de foresatte fordi det er de som besitter informasjonen om hvordan eleven er på hjemmebane, noe som også kan være viktig informasjon for skolen.

4.7.2 Hvordan man kan støtte de foresatte og gi de tro på seg selv

Informantene hadde litt ulike erfaringer og vektla litt forskjellige ting i forbindelse med det å støtte de foresatte og gi de troen på seg selv og at de kan mestre situasjonen.

Berit, Ane og Dina var opptatt av å gi de foresatte positive tilbakemeldinger:

Jeg tenker at det er vel da det kommer inn litt det der med at læreren gir tilbake positive tilbakemeldinger når det går bra (...) Det tror jeg er viktig, for det er mange av disse foreldrene her som sliter, som er slitne og fortvilet, og som kanskje ikke vet sine arme råd. Når du ser nummeret fra skolen ringer så vet du at «nå har ungen min drevet med noe bøll» eller «nå har det skjedd noe på skolen og da er det sikkert ungen min sin skyld», det er jo ofte det som er fokuset. Da mister du jo etter hvert troen på at du mestrer dette her. Så jeg tenker at det med å gi tilbakemeldinger på ting som går bra òg, når du liksom leter med lys og lykter etter de små tingene som er bra, og at du da sier fra. Det har jeg hatt veldig god erfaring på. (Berit)

Jeg vektlegger i dette sitatet at informantene evner å sette seg inn i de foresattes situasjon, som til tider kan være vanskelig, og at de ser behovet for å hjelpe på denne situasjonen med å blant annet sørge for positiv kontakt.

Ane var også opptatt av å kunne gi de foresatte litt nye innfallsvinkler på ting:

Kanskje komme med sånne innfallsvinkler som gjør at de forstår hva som kan være lurt og ikke lurt. (Ane)

Berit opplevde at ikke alle foresatte er interesserte i råd og støtte, mens Cecilie derimot opplevde at hun har stor innvirkning på de foresatte:

Jeg har opplevd at det er ikke sånn kjempelett å sitte og gi råd og sånn, jeg er ikke så sikker på om de er ute etter så mye råd, mange. Men det er klart, er det noen som er det, så prøver du så godt du kan å følge opp (...) Men jeg tenker at der har vi kanskje noe å hente. (Berit)

Det er litt skremmende egentlig, men jeg føler at vi har (...) ganske stor innvirkning da, på foreldrene noen ganger. Og det syns jeg er litt skummelt, fordi det er de som kjenner ungene best, og vi har dem såpass lite, sånn begrenset, veldig sånn strukturert tid av dagen deres. Men de lytter jo, og jeg opplever oftere og oftere at foreldre kommer med en frustrasjon da, en bekymring, og at de kommer med et ønske om at «du må hjelpe meg». (Cecilie)

Her vektlegger jeg at det kan være store variasjoner på om foresatte ønsker eller oppsøker støtte og råd fra læreren. Berit fortalte imidlertid at hun har opplevd foresatte som ønsker

støtte og råd, men at dette mer har dreid seg om et ønske fra foresatte om å få en henvisning videre for å utrede om barnet har en diagnose:

Jeg tror at det de på en måte tenker, er at da har de en forklaring på hva som er årsaken til problemene. Da har det ikke så mye med dem å gjøre, men mer med ungen å gjøre liksom (...) Men når det gjelder å få diagnose så tror jeg at det noen ganger er ei lita krykke. Og samtidig, hvis du har en ADHD-unge, så er det ingen som trenger så mye grenser og så mye oppfølging på oppdragelse som akkurat den. (Berit)

Slik jeg forstod Berit så opplevde hun noen ganger at foresatte ønsket en forklaring på atferden, en slags bekreftelse på at årsaken lå utenfor deres kontroll, noe som ville innebære at eleven for eksempel hadde en ADHD-diagnose.

I tillegg til det som er nevnt ovenfor trakk Dina frem at læreren må gi veiledning i hva som forventes fra skolen, og at de foresatte får tilbakemeldinger i forhold til dette. Cecilie trodde at det er viktig å gi tilpassede lekser og gi råd som kan bedre lekkesituasjonen og andre utfordrende situasjoner. Hun trakk også frem at det er greit å gi denne typen råd i et godt samarbeid, men at det ofte oppleves som kritikk dersom samarbeidet er litt mer usikkert eller konfliktfylt.

4.8 Foreldreveiledning

Kun to av informantene har erfaring med at foresatte har deltatt i ulike foreldreveiledningsprogrammer. Berit har erfaring med dinosaurskolen (Webster-Stratton) og COS, mens Cecilie har erfaring med PMTO. Verken Berit eller Cecilie opplevde imidlertid at dette har hatt noen effekt av litt ulike grunner. Berit la vekt på at de modellene hun kjenner til kan være krevende for noen foresatte:

Nei (...) Jeg kjenner ikke den Webster-Stratton sånn kjempegodt, jeg kjenner litt bedre til COS. Jeg tenker at det krever en ganske stor grad av refleksjon og evne til å reflektere over egen situasjon. Jeg er ikke sikker på om det er det rette for alle. For noen kan det være det, men det er ganske krevende, tenker jeg. Jeg tror du kan gå ut igjen fra kurset uten å kanskje videreføre det til ditt eget liv. Så noen skulle kanskje hatt litt tettere på, i kommunikasjon med ungen, altså mer direkte veiledning. Og det finnes jo òg, men jeg har ikke vært borti så mye av akkurat dét, nei. (Berit)

Slik jeg forstod Berit så mente hun at foreldreveiledningen måtte knytte seg mer direkte opp mot situasjoner mellom de foresatte og barnet, i stedet for at de foresatte må overføre det de lærer til egen hverdag.

Cecilie la mer vekt på at hun føler at hun ikke får nok informasjon til å kunne følge opp og legge til rette for at de foresatte skal lykkes med de tingene som modellen hun kjenner til jobber med:

Nei (...) Det får jo ikke jeg noe greie på. Jeg skulle gjerne hatt et samarbeid hvor jeg VISSTE, at helsestasjon sa til meg at «vet du hva, nå er disse foreldrene inne i dette systemet (...) nå vet du litt hva det handler om, og kanskje kan se etter litt samme tingene, og legge litt til rette for at det skal gå bra» (...) Og det savner jeg litt. For vi er jo på en måte én instans og én type fagfolk da, i dette løpet til denne eleven. (Cecilie)

Slik jeg forstod Cecilie så etterlyste hun et tettere tverrfaglig samarbeid i forbindelse med slike foreldreveiledningsprogrammer, at de ulike instansene kunne jobbet tettere sammen for å fremme elevens positive utvikling.

4.9 utfordringer i samarbeidet

Informantene fortalte også om forhold som de opplever som utfordrende i samarbeidet med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer. Blant annet opplevde de det å måtte ta kontakt med de foresatte når det har skjedd negative hendelser som utfordrende og vanskelig:

Det er jo ikke så moro å ta den samtalen om at i dag òg så var det en dårlig dag. (Ane)

I forbindelse med dette trakk Dina frem den sårbare situasjonen de foresatte er i:

Men det er jo klart, de er jo sårbare på et vis da, i en sårbar situasjon når de kanskje føler at det er veldig mye negativt rundt sin unge. (Dina)

At foresatte kan gå i forsvarsposisjon, blant annet ved å benekte at barnet viser den problematiske atferden hjemme, ved å bortforklare atferden eller ved å legge skylden på skolen eller andre, var også noe informantene opplevde som utfordrende i dette samarbeidet. Informantene hadde også opplevd at foresatte retter kritikk eller viser mistillit til skolen.

I kapittel 4.6 ble skoleledelsens støtte trukket frem som viktig i en del tilfeller for å fremme et godt samarbeid. I motsetning til dette har Ane opplevd at manglende støtte fra skoleleder har bidratt til å gjøre samarbeidet mer utfordrende:

Der jeg jobber så opplever jeg at ting tar litt tid da. Ledelsen har vært koblet inn fra starten av året, og vi ble enige om før jul at vi skulle ha et samarbeidsmøte med foreldrene og ledelsen og meg (...) Men det har jo enda ikke skjedd, og nå har det gått over fem uker (...) Jeg har jevnlig spurt om dette, og da får jeg til svar at «Ja, prøv neste uke eller i slutten av uka». (Ane)

Slik jeg forstod Ane så opplevde hun at dette ikke ble prioritert av skoleledelsen, og at dette videre bidro til at de foresatte opplevde å ikke bli prioritert. Dette kunne dermed bidra til å hemme samarbeidet mellom henne og de foresatte.

I tillegg til det som er nevnt ovenfor hadde Dina erfaring med foresatte som kommer inn i samarbeidet med negative erfaringer fra tidligere samarbeid med skolen. Dette var noe hun opplevde som en utfordring:

Jeg har erfart at noen foreldre har sagt noen ganger at de aldri har hørt noe positivt om sin elev, for eksempel på samtale, for det har vært så mye negativt at det har overskygget alt. Det er en fallgrube som jeg tenker det er veldig viktig å unngå. At alle får høre noe bra om sitt barn og ha fokus på sånne ting, da tror jeg det òg er lettere for dem å hjelpe sin egen unge. Så det er en ting som jeg har erfart noen ganger, og det var jo ikke veldig hyggelig. Å aldri ha hørt noe bra. (Dina)

Jeg forstår dette sitatet som at Dina opplever at det er utfordrende å «ta over» et samarbeid mellom hjem og skole som tidligere har vært preget av negativ kontakt. I tillegg forstår jeg dette som at Dina synes det er veldig synd for de foresatte at de aldri har hørt noe positivt om sitt barn.

5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte datamaterialet som er presentert ovenfor i kapittel 4 opp mot masterstudiens teoretiske grunnlag (kapittel 2) og min problemstilling som er presentert i kapittel 1. Jeg har i dette kapittelet delt dataene inn i fem hovedkategorier: hvordan oppfattes atferdsproblemer i skolen? forebygging og håndtering av atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet, forutsetninger for et godt samarbeid mellom hjem og skole, hvordan håndtere utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole, og sosial kompetanse. Disse hovedkategoriene er igjen delt inn i underkategorier for å forsøke å gi en ryddig og oversiktlig besvarelse.

5.1 Hvordan oppfattes atferdsproblemer i skolen?

Det brukes en rekke ulike begreper og definisjoner på atferdsproblemer i utdanningsforskning (Ogden, 1987; Ogden, 2009), og hva informantene tenker om dette kan derfor avhenge av hva slags definisjon de legger til grunn. I dette kapittelet vil jeg drøfte hva informantene opplever som atferdsproblemer, samt hvordan informantene tenker at atferdsproblemer utvikles. Dette har betydning for min problemstilling da lærernes forståelse og oppfatning av atferdsproblemer kan ha betydning for hvordan lærerne samarbeider med hjemmet i forbindelse med disse atferdsproblemene.

5.1.1 Hva er atferdsproblemer?

Det finnes som sagt ikke noen klar definisjon på hva atferdsproblemer er (Ogden, 1987; Ogden, 2009). Forståelsen av hva atferdsproblemer er kan blant annet variere etter hvilken profesjon man tilhører (Ogden, 2009), og i denne masterstudien er det lærerprofesjonen som utgjør utgangspunktet for dette. Ifølge tre av mine informanter har man med et atferdsproblem å gjøre dersom elevens atferd *hindrer* han eller henne i sin læring og utvikling og/eller hindrer medelever i sin læring og utvikling. Dette samsvarer både med den avgrensede forståelsen av atferdsproblemer til Ogden (1987), samt med det Eriksen (2008) skriver at atferdsproblemer ofte vil handle om. Det handler ifølge Berit, Cecilie og Dina altså ikke om noen spesifikke typer atferd eller en spesifikk type oppførsel. Atferdsproblemet defineres derimot ut fra hvordan den påvirker elevens og/eller medelevers læring og utvikling. Dersom man skal avgjøre om det er snakk om atferdsproblemer kan man derfor ikke vurdere dette ut fra det man umiddelbart *ser*; man må gå dypere til verks og vurdere om denne atferden faktisk har en negativ effekt på

elevens og/ eller medelevers læring og utvikling. At de tar utgangspunkt i elevens og medelevers læring og utvikling som kriterium kan kanskje derfor tyde på at det er formålet med opplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) som har fokus. Det vil si at atferdsproblemene er en hindring for å nå målene i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, § 1-1), om at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Gjennom denne forståelsen av atferdsproblemer kan man integrere alle de fire typene av problematferd (Sørliie & Nordahl, 1998). Både lærings- og undervisningshemmende atferd (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Sørliie, 2000; Sørliie & Nordahl, 1998), utagerende atferd (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sørliie & Nordahl, 1998), antisosial atferd (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Sørliie, 2000; Sørliie & Nordahl, 1998) og ikke minst sosial isolasjon (Befring & Duesund, 2012; Berg, 2012; Drugli, 2012a; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Ogden, 2015; Sørliie & Nordahl, 1998) er typer av problematferd som vil kunne være hemmende for en elevs læring og utvikling. Det vil imidlertid kanskje være mer de tre første typene av problematferd som derimot kan være hemmende for *medelevers* læring og utvikling, så en slik forståelse vil kanskje ikke nødvendigvis føre til at alle disse typene problematferd vil få like mye fokus hos lærerne. Elever som sliter med sosial isolasjon vil ikke ha en type atferd som går ut over andre og som læreren aktivt må forholde seg til, og mange av disse må derfor leve alene med problemene sine (Befring & Duesund, 2012). Jeg opplevde imidlertid at det var *elevens* læring som ble tillagt mest vekt hos både Berit, Cecilie og Dina, noe som kan tyde på at de har elever som sliter med alle disse fire typene av problematferd i tankene. Dette kom også frem gjennom sitatet til Cecilie, hvor hun sa at det kunne være både «så mangt eller så lite». En slik forståelse inkluderer uansett alle fire typer av problematferd i en større grad enn dersom de kun hadde snakket om de eksternaliserte formene for atferd.

Ane var den som så på atferdsproblemer som noe som *avviker* fra det normale eller aksepterte. Hun benytter seg altså av et typisk normalitet- og avviksperspektiv. Også denne forståelsen er brukt i litteraturen til å definere atferdsproblemer. Blant annet handler fellesbetegnelsen til Ogden (1987) om atferd som avviker fra det aksepterte, og det samme skriver Sørliie (2000). Ane har altså også en forståelse av atferdsproblemer som samsvarer med litteraturen. I tillegg beskrev Ane en type atferd som går inn under den utagerende typen av problematferd (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sørliie & Nordahl, 1998), med blant annet

vold og stygg munnbruk. En mulig grunn til at Ane fokuserer spesielt på dette kan blant annet være at hun ikke har så lang erfaring som lærer ennå. Hun er relativt nyutdannet og har første året som kontaktlærer dette skoleåret her, i motsetning til de tre andre informantene som har lang erfaring både som lærer og kontaktlærer. Dette kan være et av Anes første møter med atferdsproblemer i barneskolen, og det kan være at det er denne typen problematferd som dominerer i hennes klasse. I tillegg er Ane lærer på småtrinnet mens de andre tre stort sett har jobbet på mellomtrinnet, noe som også *kan* være av betydning. Blant annet viser forskningen at omfanget av fysisk utagering er synkende oppover trinnene, mens omfanget av for eksempel sosial isolasjon er stigende oppover trinnene (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Dette kan også være en grunn til at Ane spesielt fremhevet utagerende atferd under intervjuet.

Hvordan informantene ser på atferdsproblemer kan ha betydning for hvordan de samarbeider med hjemmet for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Tre av informantene uttrykte en bred forståelse av hva atferdsproblemer er, og deres samarbeid med hjemmet vil da trolig inkludere alle de fire typene av problematferd. Hos Ane vil mest sannsynlig hennes erfaringer med å samarbeide med hjemmet i forbindelse med atferdsproblemer primært knytte seg til elever som viser utagerende atferd.

5.1.2 Hvordan utvikler atferdsproblemer seg?

I forhold til hvordan atferdsproblemer utvikles trakk alle informantene særlig frem hjemmeforhold som en viktig risikofaktor. Dette samsvarer med litteraturen, hvor kontekstuelle forhold i familien trekkes frem som en viktig risikofaktor i forhold til en negativ psykososial utvikling, deriblant atferdsproblemer (Berg, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Ogden, 2015). Transaksjonsmodellen (Drugli, 2012a; 2013) vektlegger en forståelse av at atferdsproblemer utvikler seg gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom barnet og dets miljø over tid. Hjemmeforhold er en stor del av barnets miljø og vil etter denne modellen kunne bidra til at elever i barneskolen utvikler atferdsproblemer som et resultat av faktorer i hjemmeforholdet. Informantene snakket blant annet om manglende grensesetting og mangel på positiv forsterkning hjemmefra, noe som kanskje kan assosieres med manglende oppdragelsesferdigheter (Berg, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Ogden, 2015). På den andre siden blir hjemmeforhold i litteraturen også beskrevet som en viktig beskyttende faktor, som kan bidra til å motvirke eventuelle risikofaktorer som finnes (Nordahl et al., 2005), og som kan føre til motstandsdyktighet eller resiliens (Rutter, 1987; 2012). Det innebærer at et trygt og godt hjemmemiljø kan motvirke den negative effekten av eventuelle risikofaktorer som elevene

lever med, for eksempel i form av individuelle forutsetninger eller kontekstuelle forhold. Dette innebærer at transaksjonsmodellen (Drugli, 2012a; 2013) også kan brukes i denne forbindelse. Det at alle informantene trakk frem hjemmeforhold som en risikofaktor betyr ikke nødvendigvis at de ikke mener at dette også kan være en beskyttende faktor. Det kan muligens ha en sammenheng med at informantene av erfaring opplever at hjemmeforhold har en betydning for barns psykososiale utvikling, og at de av erfaring opplever at atferdsproblemer noen ganger kan være knyttet til dette. I tillegg snakket informantene om flere risikofaktorer, noe jeg kommer tilbake til nedenfor, men her var svarene mer varierende. Det kan bety at selv om informantene trakk frem hjemmeforhold som en viktig risikofaktor i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer, så har de også erfart at andre faktorer har betydning.

Andre kontekstuelle risikofaktorer som informantene snakket om finner vi i skolen. Cecilie mente at dårlige relasjoner, både til jevnaldrende og til voksne på skolen kunne være en risikofaktor i forbindelse med atferdsproblemer. Dette trekkes også frem i litteraturen (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Berit snakket om at manglende tilpasset opplæring kunne være en risikofaktor, noe som blant annet kan knyttes til lite varierende undervisning (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015), som kanskje kun favoriserer enkelte elevgrupper. Dina sa at hvordan andre reagerer på det man gjør kan bidra til å forsterke atferdsproblemer, noe som kan gjelde både lærerens reaksjoner og medelevers reaksjoner. Dette kan knyttes blant annet til manglende regelhåndhevelse, manglende forventninger fra lærerne og dårlige relasjoner til medelever (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

Alle disse risikofaktorene, både i hjemmemiljøet og på skolen, kan knyttes til strukturelle årsaksforklaringer på utvikling av atferdsproblemer (Nordahl, 2010). Ved strukturelle årsaksforklaringer finner man årsaken til atferdsproblemer i elevens omgivelser, i denne sammenhengen i elevens hjemmemiljø eller i skolekonteksten. Det at alle informantene mente at hjemmemiljøet var en viktig risikofaktor, mens de var mer sprikende rundt de andre risikofaktorene, kan imidlertid tyde på at det er hjemmemiljøet som tillegges mest vekt når det gjelder utvikling av atferdsproblemer.

I tillegg til kontekstuelle risikofaktorer og strukturelle årsaksforklaringer ble også medisinske forhold hos eleven trukket frem av både Ane og Cecilie. Dette kan knytte seg til individuelle risikofaktorer blant annet gjennom vanskelig temperament, tidlig utagering, kognitive utfordringer og mangelfull sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Dette er i tillegg en individuell årsaksforklaring som legger «feilen» hos individet, og som eleven selv

ikke har herredømme over (Nordahl, 2010). Et eksempel på dette er en ADHD-diagnose (Barkley, 2005; Befring & Duesund, 2012; Lloyd & Norris, 1999; Nordahl et al., 2005; Purdie et al., 2002). I mitt materiale var det kun Ane og Cecilie som trakk frem individuelle forhold i denne forbindelse, og dette var heller ikke dette forholdet som ble tillagt mest vekt hos dem. Nordahl (2010) skriver at det ser ut til at lærere og ansatte i skolen lett anvender individuelle årsaksforklaringer når elever ikke oppfører seg som forventet i skolen. Dette kommer imidlertid ikke frem i mitt materiale, hvor det er kontekstuelle forhold som tillegges mest vekt. Det kan tyde på at informantene ikke legger så stor vekt på individuelle forhold, da dette er forhold man som lærer ikke får gjort noe med. På den andre siden er også individuelle forhold viktig informasjon om eleven, og kan som sagt også være en risikofaktor i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer. Det kan også tyde på at atferdsproblemer ses på av informantene som noe som ikke hovedsakelig er elevens «feil», men at disse problemene oppstår i relasjon med elevens kontekst.

En ting som er interessant er at informantene stort sett nevner årsaksforklaringer i forhold til utvikling av atferdsproblemer. Nordahl (2000; 2010) skriver om formålsforklaringer på elevens atferd, noe som tar mer hensyn til eleven som *aktør* i sitt eget liv. Noen av forholdene som blir nevnt kan naturligvis også forstås gjennom formålsforklaringer. Et eksempel på dette er manglende tilpasset opplæring, hvor eleven kan ha en virkelighetsoppfatning om at noe kan være for vanskelig, og derfor saboterer undervisningen fremfor å risikere å måtte svare på spørsmål fra læreren. Likevel ble ikke dette perspektivet uttrykt hos informantene da de snakket om utvikling av atferdsproblemer. En grunn til dette kan være at årsaksforklaringer på utvikling av atferdsproblemer er såpass utbredt (Nordahl, 2010) at det ofte er disse lærere ser til når de tenker over hva atferdsproblemer hos elever kan henge sammen med. En annen grunn til dette kan være spørsmålsstillingen under intervjuet, hvor informantene ble spurt om nettopp *hvorfor* de tror noen elever utvikler atferdsproblemer. *Hvorfor* er jo et spørreord som etterspør årsaken til noe, og det er kanskje naturlig at det var dette informantene opplevde at jeg ønsket svar på. Dersom jeg hadde brukt en annen spørsmålsstilling, for eksempel hva de tror eleven ønsker å si eller fortelle med atferden sin, ville jeg kanskje fått andre svar. Kanskje ville det vært interessant å stille begge disse spørsmålene. Det er derfor vanskelig å trekke en klar konklusjon på om det er årsaksforklaringer eller formålsforklaringer som vektlegges mest på bakgrunn av mitt materiale, selv om det peker mest mot årsaksforklaringer.

5.2 Forebygging og håndtering av atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan lærere samarbeider med foresatte om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Denne kategorien er delt inn i tre underkategorier: samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling, avtaler mellom hjem og skole, og tverrfaglig samarbeid.

5.2.1 Samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling

Tre av mine informanter ser som sagt på atferdsproblemer som en hindring for elevens læring og utvikling. Den siste informanten, Ane, trakk særlig frem utagerende atferd, men også disse elevene trenger å snu atferdsproblemene i en mer positiv utvikling. Elever som har utfordringer knyttet til atferdsproblemer skal også trives i skolen, noe som blant annet er forankret i opplæringsloven (1998, § 9a-3). Det er derfor naturlig å drøfte hvilke tanker informantene har om samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling. Dette har betydning for min problemstilling da informantenes tanker om dette sier noe om i hvilken grad de anser samarbeid mellom hjem og skole som viktig for å kunne forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen.

I kapittel 2.3 beskrev jeg en rekke forhold som blir påvirket av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Dette gjaldt blant annet det psykososiale miljøet (Lund, 2012), elevers sosiale kompetanse (Drugli, 2012b; Nokali et al., 2010; Webster-Stratton, 2005), elevers motivasjon og faglige læring (Drugli, 2012b; Webster-Stratton, 2005), samt at det reduserer risiko for atferdsproblemer (Drugli, 2012b; Lund, 2012; Fantuzzo et al., 2004). At samarbeidet er «alfa og omega» og at «vi klarer det ikke alene», som Berit sa, er kanskje beskrivende for dette, og alle informantene var tydelig på at et godt samarbeid mellom hjem og skole er avgjørende i forbindelse med atferdsproblematikk. Skolehverdagen er kompleks, det er mange forhold som henger sammen, og det er naturligvis også andre faktorer som kan påvirke de forholdene som er nevnt ovenfor, både i positiv og negativ retning. Men samtidig er det kanskje begrenset hvor langt man kommer med de andre faktorene dersom samarbeidet ikke fungerer optimalt. For at elevene skal utvikle både faglig og sosialt er hjem og skole gjensidig avhengig av hverandre (Nordahl et al., 2005), og dette gjelder også i forbindelse med atferdsproblematikk. Hjemmet er avhengig av skolen, og skolen er avhengig av hjemmet for å lykkes. Dette trekkes også frem

i opplæringsloven (1998), forskrift til opplæringsloven (2006) og prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, Samarbeid med hjemmet), og disse uttrykker den betydningen som samarbeidet mellom hjemmet og skolen har for elevens trivsel, læring og utvikling i skolen. Selv om disse gjelder for samarbeidet mellom hjemmet og skolen generelt, er det ingen grunn til å tro at det er annerledes i forbindelse med atferdsproblematikk. I litteraturen trekkes et godt samarbeid mellom hjem og skole frem som særlig viktig i forbindelse med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005).

Overland (2007) trekker som sagt frem manglende samarbeid mellom skole og hjem som en viktig opprettholdende faktor i forbindelse med atferdsproblemer hos elever. En opprettholdende faktor er en faktor som bidrar til å opprettholde et problem eller en utfordring. Dersom man klarer å bedre eller eliminere en opprettholdende faktor, er det grunn til å tro at problemet eller utfordringen vil utvikle seg i en positiv retning. I denne sammenhengen er det derfor grunn til å tro at et tett og godt samarbeid mellom hjem og skole vil kunne ha en positiv innvirkning på atferdsproblemer hos elever i barneskolen. At alle informantene er bevisst på den betydningen et godt samarbeid mellom hjem og skole har, kan derfor tyde på at de er opptatt av å eliminere eller bedre en eventuell opprettholdende faktor i forbindelse med atferdsproblemer hos deres elever.

Alle informantene trakk frem at det er positivt at eleven vet at lærerne og de foresatte snakker sammen. Det er mulig at det er flere grunner til dette. En grunn, som kanskje er mest aktuell ved antisosial atferd, utagerende atferd og lærings- og undervisningshemmende atferd, kan være at eleven vet at dets foresatte blir informert dersom han eller hun ikke oppfører seg som forventet på skolen. Dette kan skape en slags «frykt» som gjør at eleven skjerper seg og oppfører seg mer som forventet. En annen grunn kan kanskje være at det kan være godt og betryggende for eleven å vite at det er voksne som ønsker at han eller hun skal ha det bra og som jobber hardt og samarbeider for å oppnå det. I tillegg kan det også bidra til trygghet og forutsigbarhet i forhold til at eleven da vet at hjem og skole står sammen om ting, at det er noenlunde samme regler, konsekvenser, ros og belønning hjemme som på skolen. Det er nettopp dette Lund (2012) trekker frem i sitt sitat, at et godt samarbeid mellom hjem og skole skaper trygghet og tillit, i tillegg til at det er vanskelig å forbli i rollen som bråkmaker eller som usynlig dersom ting skjer i «stereo» fra hjemmet og skolen. Dette understreker også den betydningen et godt samarbeid har for elevens trivsel, læring og utvikling i skolen.

Informantene hadde også konkrete erfaringer med at samarbeidet med foresatte har hatt en betydning for atferdsproblemene hos enkeltelever. Jeg viste i kapittel 4.4 at både Ane og Dina fortalte om positive erfaringer hvor et godt samarbeid med de foresatte har bidratt til å håndtere atferdsproblemene hos enkeltelever. I disse tilfellene har både skolen og hjemmet tatt ansvar, hatt tett kontakt og fulgt opp avtaler, og i begge disse tilfellene har situasjonen snudd i positiv retning. Cecilie delte også en erfaring hvor hun opplevde at samarbeidet med hjemmet fungerte dårlig, og at dette hadde en direkte negativ effekt på atferdsproblemene. Alle disse tre eksemplene handler om atferdsproblemer av mer utagerende art, men samtidig viser de at samarbeidet med hjemmet faktisk har en betydning for atferdsproblemer, og disse elevenes trivsel, læring og utvikling. Det er også mulig at det er nettopp disse typene problematferd man tydeligst kan se en virkning på, nettopp fordi disse elevene blir veldig tydelige for både medelever og lærere gjennom atferden sin. Det vil ikke nødvendigvis si at samarbeidet ikke har noen betydning for elever som sliter med sosial isolasjon, men at det kanskje ved denne atferden er mer utfordrende å oppdage en bedring eller eventuell forverring, nettopp fordi disse elevene fort kan bli «usynlige». I tillegg må det også presiseres at dette kun er tre eksempler, og at det på ingen måte kan generaliseres. Samtidig kan disse eksemplene bidra til å illustrere informantenes erfaringer og tanker rundt samarbeidets betydning for elevens trivsel, læring og utvikling.

Alle informantene var opptatt av at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv betydning for elevens trivsel, læring og utvikling, og at det derfor er viktig å samarbeide med hjemmet om atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Tre av informantene delte også konkrete eksempler knyttet til samarbeidets betydning. Disse eksemplene illustrerte både hvordan et godt samarbeid hadde positiv innvirkning på elevers atferdsproblemer, samt hvordan et mindre godt samarbeid hadde negativ innvirkning på elevers atferdsproblemer.

5.2.2 Avtaler mellom hjem og skole

Informantene mine snakket under intervjuene om avtaler som blir gjort mellom hjemmet og skolen, og derfor ønsker jeg å trekke frem dette som et eget punkt da avtaler er relevant for hvordan foresatte samarbeider med hjemmet om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Det informantene hovedsakelig snakket om var avtaler knyttet til kontakten og kommunikasjonen mellom hjem og skole, og i noen grad til ansvarsfordeling rundt strategier for å håndtere atferdsproblemer hos eleven.

I forhold til kontakten og kommunikasjonen mellom hjem og skole, opplevde alle informantene at det var lurt å ha avtaler for når de foresatte skulle kontaktes og hvordan, selv om dette kan variere. Ett eksempel er at man avtaler en fast dag hvor læreren ringer, et annet eksempel er at man har kontakt gjennom mail. I noen tilfeller avtales fysiske møter også, noe Berit trakk frem. Ved å ha slike avtaler er kanskje sannsynligheten for at samtalen har et klart fokus og en klar hensikt (Nordahl et al., 2005) større, særlig dersom informantene også har avtaler for hva som skal være temaet for samtalen. Dette forutsetter selvfølgelig at man i disse avtalte samtaler har fokus på de tingene som trekkes frem i kapittel 5.3 nedenfor, som for eksempel positiv kontakt (Drugli, 2012b; Drugli & Onsjøen, 2010; Webster-Stratton, 2005) og et fremtidsrettet fokus (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005). I tillegg vil det også være forskjell på om disse avtalte samtaler kun er for å gi de foresatte *informasjon*, som er det laveste nivået i samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2015), eller om det forekommer enten *dialog* eller reell *medvirkning* (Nordahl, 2015). Det vil si at læreren og de foresatte i fellesskap drøfter de utfordringer og positive episoder som har vært den foregående uken eller perioden, hvordan tiltak og strategier har virket på eleven, samt blir enige i fellesskap om hva som skal skje i en gitt periode fremover. Det vil nok være mer hensiktsmessig både for samarbeidet og ikke minst samarbeidets betydning for elevens utvikling og læring at disse avtalte møtepunktene handler om noe mer enn at skolen og hjemmet gir hverandre *informasjon* om situasjonen og utviklingen. Dette trekkes også frem av Sletten (et al., 2003), hvor de skriver at begge partene må være aktive i et samarbeid, og at ensidig informasjon dermed ikke er nok.

I tillegg til avtaler rundt *kontakten* mellom hjem og skole snakket også informantene kort om andre avtaler som blir gjort mellom hjem og skole. Det virker som om det er variasjoner i forhold til hvilke strategier som brukes og organiseringen av disse, men informantene mente at det hovedsakelig er lurt å ha noen avtaler. Dette kan nok være naturlige variasjoner i forhold til hvilken type problematferd man har med å gjøre (Jf. kapittel 2.1). Ane og Berit snakket om bruk av belønningssystemer, hvor organiseringen av dette kunne variere. Cecilie snakket om ansvarsfordeling i vanskelige tilfeller, hvor de foresatte tok ansvar for å sørge for klær, utstyr og det å få eleven på skolen, mens skolen tok alt ansvar for den faglige læringen. Dina opplevde at det var greit å gjøre avtaler med de foresatte om at både hjem og skole har fokus på samtaler med eleven. Det å gjøre avtaler i fellesskap med de foresatte kan kanskje være en måte å involvere de på (Catsambis, 2001; Fantuzzo et al., 2000; Webster-Stratton, 2005), samtidig som oppfølging av slike avtaler er en god mulighet til å gi støtte, oppmuntring (Bø, 2011; Nordahl, 2015; Overland, 2007) og positive tilbakemeldinger (Drugli, 2012b; Drugli & Onsjøen, 2010;

Webster-Stratton, 2005) slik at de foresatte opplever mestring i en i utgangspunktet vanskelig situasjon (Drugli, 2013).

Det er kanskje også viktig å tenke på hvilke avtaler som inngås, og om de faktisk følges opp av partene. Av mine informanter var det Dina og Cecilie som fortalte om sine erfaringer med nettopp dette. Dina opplevde stort sett at slike avtaler følges opp både av henne selv og av de foresatte. Cecilie fortalte at hun tror det i noen tilfeller kan være litt vanskelig for de foresatte å følge opp, særlig i vanskelige saker hvor det egentlig er mye å jobbe med. Dette var fordi de foresatte i noen tilfeller ønsker å gjøre noe med alt på en gang i stedet for å ta en og en ting av gangen. Hun opplevde derfor at det ofte ble litt for mye for de foresatte i slike saker. Dette understreker nok viktigheten av å ikke gape over for mye av gangen, og at man må jobbe fremtidsrettet (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005), noe som også i noen tilfeller kanskje vil innebære at man ikke kan ta alt med en gang. Dette er kanskje viktig å understreke overfor de foresatte også, at man skal jobbe med få ting av gangen, også kanskje utvide etter hvert. I tillegg er nok dette viktig for skolens vedkommende også, at det er sjelden en «quick fix» i sammensatte utfordringer som for eksempel atferdsproblemer. Det er nok også viktig å være reflektert over dette i møte med de foresatte, slik at man ikke legger opp til avtaler som partene umulig har forutsetninger til å følge opp.

Avtaler mellom hjem og skole er ikke berørt stort i mitt teorikapittel, men som det kommer frem ovenfor kan avtaler mellom hjem og skole knyttes til flere av forholdene som teorikapittelet trekker frem. Det kan blant annet knyttes til det å realisere et høyere nivå av samarbeid enn informasjon (Nordahl, 2015), involvering av foresatte (Catsambis, 2001; Epstein, 2010; Fantuzzo et al., 2000; Webster-Stratton, 2005), myndiggjøring (Nordahl, 2015; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007) og det å ha mer fokus på fremtiden (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005). I tillegg kan slike avtaler bidra til at skole og hjem «drar» i samme retning og forsterker budskapet til eleven (Lund, 2012; Nordahl, 2015). Å inngå avtaler med foresatte gjennom en god dialog kan altså være hensiktsmessig for å realisere viktige forhold knyttet til det å etablere et godt samarbeid med foresatte, i tillegg til at det både alene og sammen med de andre forholdene kan bidra til å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Dette forutsetter naturligvis at slike avtaler blir fulgt opp av begge parter og at avtalene er av et slikt omfang at hjem og skole har forutsetninger for å klare å følge dem opp.

5.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Foreldreveiledning er et punkt som informantene fikk spørsmål om under intervjuene, og i denne forbindelse skal jeg forsøke å si litt om tverrfaglig samarbeid i forhold til atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Tverrfaglig samarbeid kan også være en måte å samarbeide med de foresatte på i forbindelse med å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. I denne forbindelse dreier dette imidlertid seg mer om tertiærforebygging (Caplan, 1964) og håndtering av atferdsproblemer.

Av mitt utvalg var det kun Berit og Cecilie som hadde erfaring med foreldreveiledningsprogrammer. Berit hadde erfaring med Webster-Stratton-modellen (Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2000) og COS (Powell et al., 2015; Ulvund & Eng, 2012), men kjente imidlertid best til COS. Cecilie hadde erfaring med PMTO (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Alle disse programmene har dokumenterte effekter på atferdsproblemer (Drugli, 2013; Hoffmann et al., 2006; Larsson et al., 2009; Nordahl et al., 2005; Ogden & Amlund-Hagen, 2008).

De to informantene som hadde noe erfaring med disse programmene svarte imidlertid ganske bestemt «nei» på spørsmålet om de opplevde at disse programmene hadde hatt noen effekt. Berit, som hovedsakelig har erfaring med COS, trakk blant annet frem at hun tror det er veldig krevende for de foresatte å overføre det de lærer på foreldreveiledningen til deres egen hverdagssituasjon og beskrev dette derfor som en utfordring. Hun mente at disse programmene måtte gi mer direkte veiledning enn det hun opplevde at de gjorde. Cecilie, som har noe erfaring med PMTO, fortalte at hun opplevde å få for lite informasjon av eksterne samarbeidspartnere om innholdet i dette programmet og at hun skulle ønske at hun kunne lagt bedre til rette for at de foresatte skulle lykkes med disse programmene. Dette tyder på at de opplever at et tettere samarbeid med eksterne samarbeidsorganer kunne gitt bedre effekt på disse programmene, blant annet gjennom at lærerne kunne gitt tilbakemelding samtidig som at arrangørene kunne gitt informasjon om hvordan læreren kan bidra til å nå målene som er satt i programmene. Samtidig er det viktig å påpeke at dette er informasjon som kommer fra lærernes ståsted, og at det kun er to lærere som forteller om dette. At disse programmene gjennom studier har målt dokumentert effekt (Drugli, 2013; Hoffmann et al., 2006; Larsson et al., 2009; Nordahl et al., 2005; Ogden & Amlund-Hagen, 2008) kan tyde på at det finnes perspektiver som ikke kommer frem i mitt materiale og som ville gitt andre data. Dette gjelder for eksempel fra de foresatte selv, eller fra BUP eller helsestasjonen som arrangerer disse veiledningene. I tillegg kan det

også hende at de foresattes oppdragelsesferdigheter har blitt bedre eller at tilknytningen mellom eleven og de foresatte har blitt bedre uten at dette kommer til syne i skolen.

Uansett kan dette tyde på at lærerne jeg har snakket med etterspør et tettere tverrfaglig samarbeid rundt foreldreveiledningsprogrammer slik at det kan legges til rette for at læreren for eksempel kan bidra med støtte og oppmuntring til de foresatte også i forbindelse med deltakelse i slike programmer. Dette kan muligens igjen bidra til å påvirke hvordan samarbeidet mellom hjem og skole får betydning for elevens atferdsproblemer i skolen. I tillegg tyder det at kun to av informantene har erfaring med foreldreveiledningsprogrammer på at bruk av slike programmer ikke er spesielt utbredt i informantenes lokalmiljø. Videre kan det tyde på at dette ikke er en strategi som lærerne vanligvis benytter seg av for å håndtere atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet. Sett i sammenheng med at forhold i hjemmet vektlegges av informantene i forbindelse med atferdsproblemer (Jf. kapittel 4.2.2) kan man kanskje tenke at det ville vært naturlig å henvise til foreldreveiledningsprogrammer i flere tilfeller. På den andre siden brukes slike programmer ifølge Drugli (2013) primært på barn med alvorlige atferdsproblemer, og det er ikke sikkert at informantene har erfaring med så mange slike tilfeller.

5.3 Forutsetninger for et godt samarbeid mellom hjem og skole

I dataene mine finner jeg en del underkategorier som kan kobles opp mot *forutsetninger* for et godt samarbeid mellom hjem og skole i forbindelse med atferdsproblemer: kontakt og kommunikasjon, myndiggjøring og involvering av de foresatte, skoleledelse, eleven i fokus, samt empati og forståelse for de foresattes situasjon. Det var primært disse kategoriene som informantene var mest opptatt av å fortelle om under intervjuene. Dette kan også knyttes opp mot forrige kapittel, som handlet om forebygging og håndtering av atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet. På grunn av datamaterialets omfang knyttet til denne kategorien er dette imidlertid løftet frem som et eget kapittel i denne drøftingen. Dersom skolen skal klare å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen i samarbeid med foresatte, er det en del forutsetninger som må være til stede for å få et godt samarbeid som har positiv betydning for elevens trivsel, læring og utvikling. Disse drøftes i dette kapitlet.

5.3.1 Kontakt og kommunikasjon

En del av materialet mitt handler om kontakt og kommunikasjon med foresatte. I denne forbindelse handler dette om hyppigheten av kontakten, positiv kontakt samt initiativ og innsats fra lærerens side. Dette kan ha betydning for hvordan lærerne samarbeider med de foresatte om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen, i tillegg til at det kan ha betydning for hvor godt samarbeidet mellom hjem og skole er.

Alle informantene fortalte at de hadde hyppig kontakt med foresatte til elever som sliter med atferdsproblemer. Det var også dette som var den største forskjellen på samarbeidet med foresatte generelt og samarbeid med foresatte til elever som sliter med atferdsproblemer. Datamaterialet viser at dette gjøres på forskjellige måter, men blant annet telefon, mail, SMS, fysiske møter og kontaktbøker mellom hjem og skole ble nevnt. Informantene fortalte også at de i noen tilfeller har ukentlig kontakt med de foresatte. Dette fant også Kirkhaug (et al., 2013) i sin studie, hvor lærerne rapporterte høyest frekvens på kontakt mellom seg selv og foresatte til elever med et høyt nivå av atferdsproblemer. Dette kan tyde på at mine informanter ønsker å bedre situasjonen og at de ønsker å ha de foresatte med på laget, og hyppig kontakt er dermed en forutsetning for å kunne etablere et nært samarbeid med de foresatte (Drugli & Onsøien, 2010). På den andre siden kunne det også sagt noe om at informantene ofte ringer og klager på eleven eller lignende, men det gjennomgående inntrykket jeg fikk gjennom intervjuene med alle mine informanter var at den hyppige kontakten var for å bedre situasjonen til eleven gjennom å ha et godt og tett samarbeid med de foresatte. At informantene har hyppig kontakt sier imidlertid ikke så mye om kvaliteten på samarbeidet, og mine data er dessverre for begrenset til å kunne si noe mer om dette, men det sier noe om at lærerne ser behovet for å ha et tettere samarbeid rundt akkurat disse elevene enn «normalelevne».

Cecilie trakk frem at hun håpet at måten hun kommuniserte med foresatte til barn som har utfordringer knyttet til atferd ikke var så forskjellig fra måten hun snakket med andre foresatte på. Dette kan bety flere ting. En mulig tolkning kan være at foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer i bunn og grunn er foresatte på lik linje som andre foresatte og skal kommuniseres med på akkurat samme måte. Selv om man kanskje må yte litt mer innsats og ha hyppigere kontakt så trenger man ikke å kommunisere med disse på en annen måte enn andre foresatte. En annen mulig tolkning kan være at Cecilie ikke håper at disse foresatte opplever mer negativ kontakt enn andre foresatte, noe Drugli (2012b) beskriver som en hyppig årsak til samarbeidsproblemer mellom hjem og skole knyttet til atferdsproblemer. Det kan derfor hende

at Cecilie på lik linje med andre foresatte for eksempel trekker frem positive episoder, legger vekt på det eleven er flink til eller mestrer og fokuserer fremover også hos elever som sliter med atferdsproblemer, noe litteraturen også trekker frem som viktige strategier (Drugli, 2012b; Drugli & Onsjøien, 2010; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005). Det kan også bety at man kan spøke litt eller ha en mer uformell samtale også med disse foresatte selv om det er snakk om vanskelige saker. Det er uansett en interessant refleksjon. Man kan som lærer bli både frustrert, sint, bekymret og stresset over elever, enten de saboterer undervisning, sloss med medelever eller isolerer seg. Å være bevisst over hva man formidler til de foresatte i samtaler er nok uansett viktig, slik at foresatte til atferdsvanskelige barn på lik linje med andre foresatte kan føle stolthet over barnet sitt og ha en god relasjon til læreren. Dette vil igjen kunne ha betydning for hvordan samarbeidet fungerer og hvilken betydning samarbeidet får for elevens utvikling og trivsel i skolen.

At mye av kontakten må være positiv påpekte både Ane, Berit og Dina, og dette uttrykte de flere ganger i løpet av intervjuet. De var veldig opptatt av å lete etter lyspunkter hos eleven og formidle disse til de foresatte slik at de også fikk gitt ros hjemme. Dette var viktig både for eleven selv, men også for at de foresatte skulle få høre ting som de kunne være stolt av og som kunne lyse opp en ellers kanskje utfordrende hverdag. Slik positiv kontakt tilfører samarbeidet energi og er relasjonsfremmende (Drugli, 2012b; Drugli & Onsjøien, 2010; Webster-Stratton, 2005), noe som videre kan bidra til myndiggjøring av de foresatte gjennom mestringsfølelse og bedre selvtillit (Nordahl et al., 2005). Ved å gi beskjed ved positive episoder eller formidle positive egenskaper hos elever som sliter med atferdsproblemer, viser man også at man ser flere sider ved eleven enn selve atferden. Det er også naturlig å tenke at man som foresatt heller ønsker et samarbeid med lærere som viser at de ser flere sider av eleven, og som formidler positive ting, enn de lærerne som kun fokuserer på det negative. Det å være bevisst på å ta positiv kontakt handler også om å være proaktiv eller i forkant i samarbeidet, da Drugli og Onsjøien (2010) trekker frem at man da har noe å gå på den dagen man må ta opp et problem. Dette kan derfor være en viktig forebyggende strategi i forbindelse med å ha et godt samarbeid med de foresatte, både når det gjelder primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Caplan, 1964). Dersom lærerne har fokus på positiv kontakt hos alle foresatte, vil dette dermed kunne bidra til at man har et bedre grunnlag for å samarbeide rundt å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever dersom dette skulle oppstå. I motsetning til positiv kontakt opplevde også samtlige informanter at det var utfordrende å ta kontakt med de foresatte ved negative episoder, altså negativ kontakt. Mange lærere tar oftest kontakt ved negative hendelser

(Nordahl, 2015), og dette kan som sagt være en årsak til samarbeidsproblemer mellom hjem og skole (Drugli, 2012b). Det er derfor viktig at lærere er bevisst på dette og primært har fokus på positiv kontakt.

Alle informantene var også opptatt av at det er viktig å ta initiativ i samarbeidet. Ane påpekte dette gjennom å si at det at læreren tar mye initiativ er viktig i tilfeller hvor man må samarbeide med foresatte om atferdsproblemer hos elever. I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, Samarbeid med hjemmet) blir nettopp dette slått fast, at det er skolens ansvar å ta initiativ til samarbeidet. I forbindelse med dette fortalte Berit at det ofte var lett å utsette kontakten, og særlig dersom det var litt ubehagelige telefoner man måtte ta. Hun sa at dette kanskje var den største fallgruven, nettopp dette med å utsette kontakten og utsette selve initiativet. For når den kontakten var etablert opplevde hun at ting ble veldig mye enklere og at man ble tryggere på hverandre. Det er muligens sånn at man på den ene siden tenker at det er enklere å utsette initiativet fordi man ikke er trygg på den andre parten og fordi det kanskje kan bli ubehagelig for en selv, mens man på den andre siden også kanskje vet at det er ens profesjonelle ansvar å ta dette initiativet og at ting kan føles mye bedre etter at man har gjort det. Det er også kanskje sånn at man særlig på mellomtrinnet ikke møter de foresatte noe mer enn på de faste utviklingssamtalene, og har ikke helt fått etablert den mer uformelle relasjonen som oppstår når barna følges og hentes på skolen. Dette kan også gjøre initiativet mer ubehagelig å ta. Uansett kan man nok fastslå at det å ta initiativ er en forutsetning for å etablere et samarbeid om atferdsproblemer hos et barn, for dersom man tar bort dette initiativet vil det jo ikke oppstå noe samarbeid i det hele tatt. Videre vil det da heller ikke legges noe grunnlag for å kunne forebygge og håndtere atferdsproblemer hos enkeltelever dersom det ikke samarbeides rundt dette. Dette støttes av både Drugli (2012b) og Webster-Stratton (2005), som skriver at det ved tegn til problemer hos enkeltelever er viktig å involvere de foresatte med én gang.

Dina sa at det er ganske greit å få til et godt samarbeid hvis man er villig til å prøve. Litteraturen forteller oss at det kreves mer innsats enn vanlig, og kanskje litt andre strategier, for å etablere et positivt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever (Coutts et al., 2012; Drugli, 2012b). Dette er muligens noe Dina har erfart gjennom sine mange år i skolen, og hun har tydeligvis også erfart at denne ekstra innsatsen ofte gir uttelling. Hennes sitat sier også noe om holdninger hos læreren, at man må være *villig* til å prøve. Kanskje er det sånn at lærere som ikke yter denne ekstra innsatsen og kanskje gir litt opp dersom de «vanlige»

strategiene ikke fungerer, opplever større utfordringer knyttet til det å etablere et positivt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer. Uansett er det nok liten tvil rundt det at innsats fra lærerens side i mange tilfeller kreves for å ha et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever, og vil derfor også være en forutsetning for å få til et godt samarbeid.

Dette kapittelet kan oppsummeres med at alle informantene opplevde at det kreves hyppig kontakt med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Cecilie håpet imidlertid at kommunikasjonen mellom henne og de foresatte ikke var noe annerledes enn hos andre elevers foresatte. Tre av informantene, Ane, Berit og Dina påpekte viktigheten av positiv kontakt, og negativ kontakt opplevdes som utfordrende av samtlige informanter. I tillegg ble viktigheten av at læreren tar initiativ til å etablere et samarbeid vektlagt, mens Dina påpekte at med litt ekstra innsats så skal det være mulig å etablere et godt samarbeid i de fleste tilfeller.

5.3.2 Myndiggjøring og involvering av de foresatte

I kapittel 2.4.1 skrev jeg om myndiggjøring som et viktig prinsipp for et godt samarbeid mellom hjem og skole når elever sliter med atferdsproblemer. Myndiggjøring innebærer at elevene og de foresatte skal verdsettes, gis innflytelse og tro på egen evne til å mestre livet (Nordahl et al., 2005). Det handler blant annet om at det eksisterer gode relasjoner mellom de foresatte og lærerne, at læreren har et positivt syn på de foresatte, og at læreren gir de foresatte selvtilit og mestringsfølelse (Nordahl et al., 2005). Dette går også på å gi støtte og oppmuntring til de foresatte (Bø, 2011; Nordahl, 2015; Overland, 2007). Det er altså flere forhold som tas opp andre steder i dette kapittelet som også handler om myndiggjøring. I tillegg skrev jeg om involvering av de foresatte i kapittel 2.4.2, som både viser til de foresattes engasjement, aktivitet og kommunikasjon med skolen for å støtte barnets læringsprosess (Fantuzzo et al., 2000), samt de foresattes holdninger til skolen og deres tanker om barnets læring og utdanning (Catsambis, 2001). I forbindelse med både myndiggjøring og involvering av foresatte trekker mine informanter frem litt ulike ting, men jeg skal i dette kapittelet forsøke å drøfte hvordan mine informanter jobber for å myndiggjøre og involvere de foresatte i samarbeidet knyttet til atferdsproblemer hos elever i barneskolen.

Et viktig prinsipp for myndiggjøring er et grunnleggende positivt syn på de foresattes bidrag i sitt barns læring og utvikling (Nordahl et al., 2005). Profesjonelle danner seg relativt raskt

oppfatninger av de foresatte (Nordahl & Skilbrei, 2002), og det er derfor viktig å være bevisst på dette da de aller fleste foresatte spiller en avgjørende rolle for barnets læring og utvikling, samt ønsker barnet sitt godt (Drugli, 2012b; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). I mitt materiale er det Dina som eksplisitt uttrykte et slikt grunnleggende positivt syn på de foresatte da hun sa at hun regner med at alle voksne ønsker å høre hva som foregår og ønsker å hjelpe sitt barn til å ha det best mulig på skolen, både faglig og sosialt. Et slikt grunnleggende positivt syn på de foresatte vil kanskje kunne bidra til et likeverdig forhold mellom partene, hvor de foresattes erfaringer og synspunkter blir ansett som like viktig som lærerens (Overland, 2007). Dersom man ikke har et positivt syn om at alle foresatte spiller en avgjørende rolle i sitt barns liv, er det kanskje grunn til å tenke at man da heller ikke anser de foresattes synspunkter som viktige. Dette vil kunne føre til at de foresatte føler at de ikke blir hørt eller tatt på alvor, noe som kan være en årsak til samarbeidsproblemer (Nordahl, 2015).

Det at det kun er Dina som eksplisitt uttrykte et slikt grunnleggende positivt syn på de foresatte betyr ikke at de andre informantene ikke har et lignende syn. Blant annet sa alle informantene at det er viktig å ta hensyn til de foresattes synspunkter da det blant annet er de som kjenner barnet best, noe som indikerer at informantene har tro på at de foresattes bidrag i samarbeidet er viktig. Det at de mente at det var viktig å ta hensyn til de foresattes synspunkter kan også tyde på at de vektlegger et mer likeverdig forhold (Overland, 2007), hvor begge parter har noe viktig å bidra med og partene respekterer hverandre (Nordahl et al., 2005). I tillegg sa informantene at barn oppfører seg ulikt på ulike arenaer, og at foresatte har viktig informasjon å bidra med knyttet til dette også. Dette sier noe om at *informasjonen* de foresatte gir til lærerne eller skolen er viktig, fordi denne informasjonen kan bidra til at lærerne forstår problemet bedre og kan tilpasse strategier og tiltak i forhold til dette. Dessverre sa informantene lite om hvordan de tar hensyn til synspunkter som går utover den informasjonen de foresatte kan bidra med.

Hvordan lærerne ser på de foresatte, samt hvordan de tar hensyn til de foresattes bidrag i samarbeidet, er av betydning både for hvorvidt det drives en myndiggjørende praksis, og ikke minst for hvordan lærere samarbeider med foresatte om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever. Nordahl (2015) trekker som sagt frem at konflikter mellom hjem og skole fra de foresattes synspunkt opptrer fordi de ikke opplever å bli hørt eller tatt hensyn til. Det at informantene uttrykte at de foresatte har noe å bidra med i samarbeidet, og at de prøvde å ta hensyn til deres synspunkter kan dermed tyde på at de er bevisst på at dette fremmer et godt samarbeid.

Cecilie var den eneste som snakket om ønsker som foresatte kommer med. Hun fortalte at hun i størst mulig grad forsøker å etterkomme ønsker som de foresatte har så langt det praktisk lar seg gjøre. Hun nevnte som et eksempel at hun blant annet er avhengig av en vikar dersom de foresatte ønsker at hun skal komme hjem til dem på morgenen, og at det derfor i noen tilfeller kan være vanskelig å følge opp alle ønsker som de foresatte kommer med. Det er naturligvis forståelig at ikke alle slike ønsker lar seg gjennomføre. Samtidig er det påpekt at man ofte må prøve litt andre strategier i samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos enkeltelever (Coutts et al., 2012; Drugli, 2012b). Her kan også skoleledelsens støtte trekkes inn ved at han eller hun legger til rette for at læreren i størst mulig grad kan etterkomme ønsker fra de foresatte. I noen tilfeller kan det hende at hjemmebesøk er nødvendig over en periode for å håndtere en vanskelig situasjon, og det vil nok forutsette en støttende skoleleder som er villig til å bruke ressurser på dette. I tillegg fortalte Cecilie at det var lettere å si nei også dersom hun i størst mulig grad prøver å etterkomme ønsker. Det kan tenkes at de foresatte har forståelse for at alt ikke er gjennomførbart dersom de vet at det i de aller fleste tilfeller blir tatt hensyn til deres ønsker og synspunkter, og at de opplever at de blir hørt.

Å støtte og oppmuntre de foresatte i en vanskelig situasjon er et viktig prinsipp for myndiggjøring (Nordahl, 2015; Overland, 2007). Mine informanter uttrykket i denne forbindelse litt ulike erfaringer, og la vekt på litt ulike forhold. Samtidig kan man støtte og oppmuntre de foresatte på mange måter, og det er kanskje ikke alt som er like bevisst. Dette kan blant annet gjøres gjennom å lytte til det de foresatte har å si og ta dette på alvor (Drugli & Onsøien, 2010; Webster-Stratton, 2005), å formidle håp og et ønske om å samarbeide (Bø, 2011) og å sikre positiv kontakt gjennom positive tilbakemeldinger og ros (Drugli, 2012b; Drugli & Onsøien, 2010; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Både Ane, Berit og Dina vektla som sagt det å gi positive tilbakemeldinger til de foresatte og oppmuntre dem til å bygge videre på det som er bra. Dette for å gi dem tro og håp i en kanskje veldig krevende situasjon, noe Drugli (2013) påpeker at mange foresatte er i. Dette er noe som kanskje er mer virkningsfullt enn å kritisere dem.

Berit fortalte at hun ikke synes det er å lett å gi råd til alle foresatte da hun ikke alltid opplever at de foresatte er ute etter råd. Samtidig så kan det tenkes at man ikke nødvendigvis trenger å gi *råd* for å gi støtte og oppmuntring til de foresatte, noe som er påpekt ovenfor. På den andre siden fortalte Ane at hun noen ganger forsøker å komme med litt andre innfallsvinkler, og Cecilie kunne fortelle at hun opplevde at foresatte i større grad kommer til henne og ønsker

hjelp med utfordringer enn tidligere. Av denne grunn opplevde Cecilie også at hun har stor innvirkning på de foresatte. Berit fortalte imidlertid om erfaringer hvor foresatte ønsker en henvisning videre for å kunne stille en diagnose på eleven, muligens fordi dette kan gi de foresatte en slags forklaring på atferdsproblemet. Det at Berit og Cecilie her har ulike erfaringer kan henge sammen med flere ting, men jeg velger å ikke fokusere på dette da jeg ikke har noe grunnlag for å trekke noen konklusjoner. Det viktigste er nok at de foresatte som kommer og ønsker råd eller hjelp opplever at læreren kan imøtekomme dette på en god måte, for eksempel gjennom å dele råd og erfaringer, eller gjennom å henvise til andre instanser dersom det er nødvendig. Samtidig kan man i slike situasjoner også gi anerkjennelse og støtte til de foresatte, samt oppmuntre dem til å fortsette med de tingene som er bra. I tillegg bør de foresatte i denne forbindelse få høre hvilken betydning de har for sitt barns læring og utvikling for å styrke troen på seg selv (Drugli & Onsøien, 2010; Holthe, 2000; Nordahl, 2015; Nordahl et al., 2005). I denne forbindelse trekker Holthe (2000) frem at foresattes tro på egen rolle og påvirkningskraft har sammenheng med elevenes utvikling, og det vil derfor være viktig å ha fokus på denne i forbindelse med forebygging og håndtering av atferdsproblemer. Dette er også særlig viktig med tanke på at foresatte etter hvert kan bringes inn i en tilstand av «lært hjelpeløshet» (Webster-Stratton & Herbert, 1994).

Når det kommer til det å styrke de foresattes selvtillit i forbindelse med å støtte barnet sitt sin skolehverdag, fortalte Cecilie at det er viktig å gi tilpassede lekser som man vet det er mulig å gjennomføre hjemme, samt gi noen råd for hvordan man best mulig skal klare å gjennomføre dette. Sett i forbindelse med forutsetningen om et fremtidsrettet fokus med elevens læring og utvikling som mål (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005), som beskrives nærmere nedenfor, vil det kanskje i denne forbindelse være viktig å ha en dialog for hva man ønsker for blant annet leksesituasjonen, og i fellesskap finne frem til hva man kan gjøre for å komme til målet som blir satt. Dette for å sikre at de foresatte blir en likeverdig part med reell medvirkning i samarbeidet (Drugli & Onsøien, 2010; Nordahl, 2015; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007) fremfor at det er læreren som informerer de foresatte om hva de skal gjøre. I tillegg er dette også litt interessant i forhold til at de leksene Cecilie noen ganger gir ligger under det hun kan forvente av eleven rent faglig. Sett i sammenheng med forståelsen om at atferdsproblemer er knyttet til atferd som hindrer elevens læring (Jf. kapittel 5.1.1), kan man kanskje stille spørsmål om hvorfor man ikke gir lekser som utfordrer eleven litt faglig. På den andre siden kan man jo også tenke at dersom læreren gir lekser som eleven ikke får gjennomført nettopp fordi det foreligger utfordringer knyttet til hjemmesituasjonen, vil heller ikke lekser

som ikke blir gjort fremme elevens faglige utvikling. Dina fortalte i denne forbindelse at det er viktig å gi de foresatte veiledning på hva skolen forventer, samtidig som man må gi tilbakemeldinger i forhold til dette. Også her vil det kanskje være naturlig å understreke overfor de foresatte den betydningen deres involvering har for elevens læring og utvikling slik at de foresatte forstår sin rolle knyttet til dette (Drugli & Onsøyen, 2010; Holthe, 2000). Samtidig vil det kanskje også være naturlig å avklare hva de foresatte forventer fra skolen slik at begge parter vet hvilke forventninger som gjelder, samtidig som man har mulighet til å rydde opp i eventuelle misforståelser knyttet til dette. Dette er enklere dersom man har et fokus på hva man ønsker for den videre utviklingen til eleven (Nordahl et al., 2005).

Innledningsvis i dette underkapittelet skrev jeg at foreldreinvolvering i stor grad handler om de foresattes aktiviteter, engasjement og holdninger. Siden mitt datamateriale er samlet inn gjennom lærerens «briller» og perspektiver er det vanskelig å skulle si noe om foreldreinvolvering i forhold til denne definisjonen. Samtidig er det forhold som jeg berører i denne besvarelsen som har betydning for blant annet holdninger og engasjement hos de foresatte. Blant annet kan hyppige kontaktinitiativ fra lærerens side bidra til å øke de foresattes engasjement (Drugli & Onsøyen, 2010). Et annet forhold er å sikre nok positiv kontakt, da for mye fokus på det negative kan føre til at de foresatte trekker seg ut av samarbeidet (Drugli, 2012b). Begge disse forholdene er berørt ovenfor, hvor mine informanter med hyppig kontakt og positive tilbakemeldinger sannsynligvis bidrar til de foresattes engasjement og holdninger. Det er også naturlig å tenke at foresatte som opplever å bli tatt på alvor av skolen og som opplever å ha et godt samarbeid også viser større engasjement, aktiviteter og mer positive holdninger til skolen enn foresatte som opplever å bli kritisert, belært og som ikke opplever å bli hørt i samarbeidet. Ett eksempel på dette kan være Dina som fortalte om opplevelser hvor foresatte har fortalt at de aldri har hørt noe positivt om sitt barn, noe som sannsynligvis ikke har økt de foresattes involvering. Denne situasjonen drøftes nærmere i kapittel 5.4, men den er likevel verdt å nevne også her. Vi kan derfor si at andre forutsetninger som nevnes her er viktige i forbindelse med foreldreinvolvering, samtidig som foreldreinvolvering i seg selv er en viktig forutsetning for et godt samarbeid som har positiv innvirkning på elevens læring og utvikling, inkludert atferdsproblemer.

Dette kapittelet kan oppsummeres med at det er Dina som eksplisitt uttrykket et grunnleggende positivt syn på de foresatte, men at også de andre tre informantene mente at de foresattes bidrag er viktig i samarbeidet. Det er derimot vanskelig å si noe om det kun er *informasjonen* de

foresatte kan bidra med som anses som viktig, eller om informantene også mener at de foresatte har noe mer å bidra med, for eksempel i forhold til planlegging av strategier og tiltak. Cecilie snakket om at hun i størst mulig grad forsøker å ta hensyn til de foresattes ønsker, mens de andre informantene ikke sa noe om akkurat dette. Mine informanter hadde også litt ulike svar i forhold til det å støtte og oppmuntre de foresatte, og i forhold til det å gi råd. De var imidlertid opptatt av, som drøftet ovenfor i kapittel 5.3.1, å ha hyppig kontakt og å gi positive tilbakemeldinger. Det er imidlertid vanskelig å trekke noen konklusjoner i forhold til foreldreinvolvering på bakgrunn av mitt materiale, som er samlet inn gjennom lærernes perspektiver, men ut fra lærernes perspektiver kan det tyde på at det er visse forutsetninger til stede for å fremme foreldreinvolvering. Dette gjelder blant annet også gjennom hyppig kontakt og positive tilbakemeldinger.

5.3.3 Skoleledelse

Informantene trakk frem skoleledelsen som en viktig faktor for å lykkes i å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever i barneskolen. For informantene handlet dette blant annet om støtte i arbeidet, om å kunne ha noen å spørre dersom man er usikker på om man gjør ting riktig eller dersom man er usikker på lovverket. Drugli og Nordahl (2016) fremhever også dette i sin artikkel, hvor det er skoleleders ansvar å sørge for at hver enkelt lærer er klar over hva han eller hun kan skal gjøre for å fremme et godt samarbeid med alle foresatte, samt å finne fram til strategier som skal følges når samarbeidet blir vanskelig. Skoleledelsen kan derfor fungere som en avgjørende støttespiller som læreren kan benytte seg av, noe alle informantene mente var viktig.

I tillegg trakk informantene frem at det i noen tilfeller var viktig at skoleleder er til stede i møter, blant annet for å vise at skolen tar atferdsproblemer på alvor og at skolen ønsker å løse dette i samarbeid med de foresatte. De trakk også frem det at de foresatte kanskje lytter mer dersom skoleledelsen er til stede. For Ane sin del så opplevde hun at støtten fra skoleledelsen var mangelfull, da hun flere ganger har tatt opp saker som ikke har blitt fulgt opp eller prioritert, noe som i hennes øyne har hindret samarbeidet med de foresatte. Hun nevnte blant annet avtalte møter mellom henne, ledelsen og de foresatte som ikke ble prioritert av ledelsen, og dermed satt på «vent». Dette kan kanskje føre til at de foresatte føler at de ikke blir hørt eller tatt på alvor, og at skolen ikke gjør nok for å håndtere atferdsproblemer, noe Nordahl (2015) trekker frem at kan være en årsak til konflikter mellom hjem og skole. I tillegg kan dette også føre til at eleven må leve med sine atferdsproblemer lenger enn nødvendig. Det kan derfor se ut til at i

noen tilfeller så er skoleledelsens støtte viktig for å kunne lykkes i samarbeidet. I forbindelse med den støtten som informantene trekker frem så trenger kanskje ikke dette nødvendigvis være en *forutsetning* for å etablere et godt samarbeid, men i noen saker så kan dette være tilfelle. Det kan også være mulig at man er villig til å yte den ekstra innsatsen som ifølge Coutts (et al., 2012) og Drugli (2012b) kreves dersom man vet at man har noen «i ryggen» dersom ting blir vanskelig.

Vi kan imidlertid også snakke litt bredere om skoleledelsens *ansvar* i forhold til lærernes samarbeid med de foresatte, og da kan vi også kanskje nærme oss skoleledelsen som en *forutsetning* for å kunne etablere et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever i barneskolen. En viktig del av dette ansvaret er naturligvis det som mine informanter snakker om, som å støtte dem og hjelpe dem i arbeidet med å samarbeide med foresatte (Drugli & Nordahl, 2016). I tillegg har skoleledelsen et ansvar i forhold til skolekulturen ved den enkelte skole, og skal sørge for at skolen har en kultur hvor de foresatte omtales positivt og i et ressursperspektiv (Drugli, 2012b; Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2015). Dette vil naturligvis påvirke hvordan lærerne ved den enkelte skole møter de foresatte og samarbeider med dem, samt om det jobbes for en myndiggjørende praksis (Jf. kapittel 5.3.2). Informantene snakket ikke om dette i intervjuene, men det er fortsatt relevant å ta med. I forhold til min problemstilling har dette betydning fordi skoleledelsen kan ha påvirkning på lærernes syn på de foresatte, og fordi skoleledelsens støtte synes å være viktig i forbindelse med å samarbeide med foresatte om forebygging og håndtering av atferdsproblemer hos elever i barneskolen.

5.3.4 Eleven i fokus

I kapittel 2.4.4 skrev jeg at det er et viktig prinsipp å ha fokus på å løse problemer fremfor å være opptatt av å finne årsaker til det eller å fordele skyld mellom partene (Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005). Det vil si at man er nødt til å se fremover i stedet for bakover. Dette gjelder også ved konflikter mellom hjem og skole (Nordahl, 2015). Fokuset må være på hva man ønsker for den videre utviklingen og læringen hos barnet, samt hvordan man kan arbeide for å nå disse målene. Dette gir større sannsynlighet for at begge partene er enige (Nordahl et al., 2005). Denne holdningen finner jeg igjen i mine data, hvor alle informantene kunne fortelle at de selv og de foresatte har det samme målet og jobber for den samme eleven. Begge parter har et ønske om at eleven skal utvikle seg og ha det bra, og informantene uttrykte at en slik innstilling gjør at samarbeidet blir lettere. Cecilie fortalte også at det å fordele skyld ikke er en

god plass å starte et samarbeid. Dette kan tyde på at informantene har fokus fremover fremfor bakover, hvor det å fordele skyld kanskje ville vært mer relevant.

På den ene siden kan man tenke at en slik innstilling også påvirker de foresatte, hvor de foresatte også fokuserer mer fremover i stedet for å legge skylden på skolen. På den andre siden forteller imidlertid også informantene om utfordringer knyttet til at foresatte viser mistillit til skolen og legger skylden på dem. Det kan for det første bety at dette fremtidsrettede fokuset på elevens læring og utvikling ikke alltid er like fremtredende i møte med de foresatte som informantene fortalte i intervjuene, men det kan også handle om at de foresatte er i en vanskelig og sårbar posisjon (Drugli, 2013) og ønsker å plassere årsaken et spesifikt sted, og kanskje helst hos skolen. Det er dessverre vanskelig å konkludere noe om dette ut ifra mine data, men det at informantene eksplisitt fortalte at fokuset er på eleven og hans eller hennes læring og utvikling er uansett positivt, og viser at de har et reflektert forhold til dette. Dette kan også ha betydning for kommunikasjonen med de foresatte og avtaler som gjøres, og vil altså ha betydning for hvordan lærerne samarbeider med hjemmet for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen.

I tillegg til dette var Cecilie opptatt av hvordan hun snakker om eleven til de foresatte. Hun opplevde at det er mer hensiktsmessig å beskrive hvordan skolen arbeider for å håndtere atferdsproblemene enn å beskrive hvordan eleven er. Dette kan henge sammen med det at det brukes et mer «jeg»-budskap enn «du/dere»-budskap (Drugli, 2012b; Webster-Stratton, 2005), hvor fokuset er på hva man som lærer opplever og registrerer i stedet for å bruke generelle og negative beskrivelser av elevens atferd på skolen. Dette er naturligvis en hensiktsmessig strategi hvor man i stedet for å virke anklagende, kritiserende og fordømmende er mer opptatt av hva man ønsker fremover for å få en positiv utvikling. Det vil nok også fremme et samarbeid med en positiv betydning for elevens trivsel, læring og utvikling.

Det å ha et fremtidsrettet og elevsentrert fokus i samarbeidet er nok en viktig forutsetning for å kunne etablere et godt samarbeid som virker positivt inn på elevens atferd i skolen. Det er nok vanskelig å etablere et velfungerende samarbeid hvor man i fellesskap finner gode strategier og tiltak dersom man i kontakten fokuserer på å fordele skyld og diskuterer fortiden fremfor å formidle ønsker om utviklingen i fremtiden.

5.3.5 Empati og forståelse for de foresattes situasjon

Det å vise empati og ha forståelse for de foresattes situasjon er ikke noe jeg eksplisitt har fremhevet i mitt teorikapittel. Likevel kom det ved flere anledninger frem at dette er noe mine informanter er opptatt av. Det var derfor naturlig å lage en egen kategori på dette da dette kan ha betydning for hvordan lærerne samarbeider med hjemmet om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Ett eksempel på dette er Ane som fortalte at det må være vanskelig for de foresatte å hele tiden få den negative samtalen, at dette kan føre til en følelse av skyld og at man ikke er bra nok, og at de foresatte kan miste troen på seg selv. Et annet eksempel er Berit som sa at mange av disse foresatte er slitne og fortvilet over situasjonen og ikke helt vet hva de skal gjøre for å få det bedre. I tillegg beskrev Dina de foresatte som sårbare. Dette er trukket inn i mitt teorikapittel gjennom Drugli (2013), men det å ha empati og forståelse for de foresattes situasjon er ikke eksplisitt fremhevet. Det er likevel grunn til å tenke at empati og forståelse for de foresattes situasjon er viktig for en del andre forutsetninger jeg har drøftet tidligere, som blant annet det å sørge for positiv kontakt (Jf. kapittel 5.3.1) og det å myndiggjøre de foresatte (Jf. kapittel 5.3.2). Det er kanskje lettere å ha en positiv tankegang rundt de foresattes bidrag (Nordahl et al., 2005), og kanskje lettere å støtte og oppmuntre de foresatte (Bø, 2011; Nordahl, 2015; Overland, 2007) dersom man har en viss evne til å sette seg inn i deres situasjon. Dette vil kanskje også gjøre at det er vanskeligere å dømme, kritisere og skylde på de foresatte for de atferdsproblemer som eleven har på skolen. Man kan derfor kanskje påstå at det å sette seg inn i de foresattes situasjon og det å ha forståelse for denne situasjonen er en forutsetning for å kunne jobbe etter flere av de viktige faktorene som har betydning for samarbeidet mellom hjem og skole. Dette har derfor også relevans for min problemstilling, da dette kan bidra til å påvirke hvordan lærerne samarbeider med hjemmet om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen.

5.4 Hvordan håndtere utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole?

Som vist i kapittel 4.9 fortalte informantene om ting de opplevde som utfordrende i samarbeidet med foresatte til elever som sliter med atferdsproblemer. Det kan oppstå utfordringer i ethvert samarbeid mellom hjem og skole, men det kan som sagt særlig oppstå utfordringer i nettopp dette samarbeidet (Drugli, 2012b; Nordahl et al., 2005). I dette kapitlet ønsker jeg å fokusere på hvordan lærerne kan håndtere utfordringer i samarbeidet og legge til rette for at et

utfordrende samarbeid skal få en mer positiv utvikling, slik at samarbeidet igjen kan bidra til en positiv utvikling for elever som sliter med atferdsproblemer.

Informantene fortalte at utfordringer i samarbeidet blant annet kunne være at de foresatte viser mistillit eller retter kritikk mot skolen. I slike tilfeller er det viktig hvordan læreren responderer på slik kritikk for å ikke skade samarbeidet og skape konflikter, som ifølge Overland (2007) vil kunne øke mistilliten mellom hjem og skole selv lenge etter konflikten i seg selv er løst. Hvordan man skal reagere vil også kanskje variere i forhold til om de foresatte tar opp ting på en rolig og kontrollert måte eller om de bygger opp masse sinne og frustrasjon som de tar ut i en telefonsamtale eller i et møte. Ane og Dina snakket om hvordan de kan formidle hva som blir gjort i skolen for å forebygge og håndtere atferdsproblemene, blant annet gjennom dokumentering, og at man viser hvordan eleven responderer på disse tiltakene. Dette kan kanskje bidra til å vise de foresatte hva skolen gjør, og at skolen faktisk gjør noe, samtidig som disse tingene videre kan være en god kilde til en dialog rundt den videre utviklingen til eleven. Det kan tenkes at dette forutsetter at man har med litt mer rolige og kontrollerte foresatte å gjøre, og ikke de som har fått bygget seg opp masse følelser.

Berit og Cecilie fortalte meg om noen ubehagelige telefonsamtaler de hadde hatt hvor foresatte hadde ringt skolen og vært både sinte og frustrerte. I denne forbindelse la de vekt på at det er viktig å lytte og la den foresatte som ringer få snakke ferdig. De fortalte at de opplever at det er lettere å få en god kommunikasjon når den foresatte har fått «tømt» seg. Dette gir også læreren mulighet til å bruke litt tid på å tenke over hvordan man skal respondere på det de foresatte sier. Det å lytte aktivt til det de foresatte sier er viktig (Drugli & Onsøien, 2010; Webster-Stratton, 2005), og det kan ligge mye viktig informasjon i det de foresatte sier når de er sinte (Drugli & Onsøien, 2010). Berit sa også at hun tror det er viktig å ikke begynne å forsvare seg fordi det lett kan føre til en kamp mellom to motparter fremfor at man er ett lag som jobber for ett mål, nemlig elevens læring og utvikling, noe som også trekkes frem i litteraturen (Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2005). Dette handler også om det at det er læreren som er den profesjonelle parten i samarbeidet (Nordahl, 2015; Webster-Stratton, 2005), og som derfor må opptre profesjonelt selv om det kanskje er vanskelig i situasjoner hvor man kanskje føler seg angrepet eller opplever at kritikken er urimelig.

En ting jeg bemerket meg var at Berit fortalte at man ofte er litt uforberedt på den sinte telefonsamtalen som kommer, og at man derfor kan bli tatt litt «på senga», kanskje formulere seg uheldig og si ting som ikke er så lurt. Hun mente derfor at det er bedre å lytte og la de få

snakke, og kanskje avtale at man ringer opp igjen eller tar et møte om det. Dette var fordi at når det er en selv som ringer så har man forberedt seg på telefonsamtalen og vet hva man skal si, i tillegg til at den foresatte ikke har bygget seg opp for å ringe. Man har også ofte et klart fokus og en klar hensikt med samtalen (Nordahl et al., 2005). Det handlet i hennes øyne altså om å være litt proaktiv, noe man får vært dersom det er en selv som tar kontakt. Da har man kanskje tenkt igjennom hensiktsmessige formuleringer og strategier for å fremme den gode kommunikasjonen, noe som kanskje er mer vanskelig dersom man lar seg berøre av det de sine foresatte uttrykker i telefonsamtalen. Det å være proaktiv er blant annet viktig innenfor klasseledelse, og klasseledelse kan i forbindelse med atferdsproblemer være både en risikofaktor (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015) og en beskyttende faktor (Nordahl et al., 2005). I tillegg er det også viktig å være i forkant i forbindelse med atferdsproblemene i seg selv da man har mer gjennomtenkte strategier for å forsøke å forebygge og håndtere disse. Det er derfor interessant at dette også trekkes frem av Berit i forbindelse med samtaler med de foresatte.

Dina fortalte meg under intervjuet om at hun hadde opplevd foresatte som aldri hadde hørt noe positivt om sitt barn. Man kan se for seg at dette ikke er noe godt grunnlag for å etablere et godt samarbeid med de foresatte, uavhengig om det er utfordringer rundt eleven eller ikke. Dina, som jobber på mellomtrinnet, «tar» jo over dette samarbeidet etter noen andre. I tillegg kan det ikke være noe hyggelig å sitte i en slik situasjon som foresatt, at man i møtet med skolen aldri hører noe positivt om det individet som betyr aller mest for deg. Dette fører naturligvis til samarbeidsproblemer (Drugli, 2012b). Ifølge Dina er dette mulig å snu, men det krever ekstra mye innsats. Et slikt eksempel viser klart og tydelig viktigheten av å se etter det positive i enhver elev, og ikke minst formidle dette til de foresatte. Som vist i kapittel 2.3 kan det være utfordrende å være foresatt til atferdsvanskelige barn, og det å få høre positive ting fra skolen kan hjelpe litt på en sårbar og vond situasjon, noe som også er tatt opp i kapittel 5.3.1 og 5.3.5. De fleste foresatte blir oppmuntret av at barnet deres blir sett, og spesielt i et positivt lys (Bø, 2011). I tillegg er det som sagt lettere å etablere et godt samarbeid dersom man formidler positive ting til de foresatte om eleven (Drugli, 2012b; Drugli & Onsjøien, 2010; Webster-Stratton, 2005).

I tillegg til det som er nevnt ovenfor blir det også her relevant å trekke frem støtte fra skoleleder da informantene trakk frem dette som viktig for å kunne lykkes med å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer. Det at skoleleder kan komme med oppmuntrende, støttende og motiverende ord som kan gi inspirasjon til litt ekstra

innsats for å få et negativt samarbeid til å snu, eller det at skoleleder kan bidra med tips og råd eller være fysisk til stede på møter ser ut til å være viktig for informantene. Derfor er det også i denne forbindelse relevant å ta med denne støtten som skoleleder kan gi. I tillegg kan det også tenkes at dersom skoleleder sørger for en skolekultur som innebærer at lærerne ønsker å snu negative samarbeid med foresatte, og som er villig til å gå litt ut av «boksen» og prøve nye strategier, så vil dette kanskje påvirke i hvilken grad lærerne lykkes med å snu et negativt ladet samarbeid. Dette vil kanskje også påvirke i hvilken grad lærerne klarer å etablere et godt samarbeid som bidrar til å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. I tillegg beskrives disse tingene også som skoleleders *ansvar* i litteraturen (Drugli, 2012b; Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2015).

Hvordan informantene jobber for å håndtere utfordringer i samarbeidet eller for å «snu» et mindre godt samarbeid kan ha betydning for hvordan dette samarbeidet kan bidra til å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Det å vise hva som blir gjort i skolen trekkes frem hos Ane og Dina, mens Berit og Cecilie trakk frem det å lytte dersom de foresatte kommer med sinne og frustrasjon. I tillegg var Berit opptatt av å ikke gå i forsvarsposisjon og det å være proaktiv. Dina mente at ekstra innsats kan bidra til å snu tidligere negative erfaringer som de foresatte har med skolen. I tillegg er skoleledelsens ansvar trukket inn i denne sammenheng.

5.5 Sosial kompetanse

Arbeid med sosial kompetanse er viktig både som primær- og sekundærforebyggende strategi i forbindelse med atferdsproblemer. Dette fordi manglende sosial kompetanse er en viktig individuell risikofaktor i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Quinn et al., 1999). I denne sammenhengen er det interessant å se på skolens arbeid med elevenes sosiale kompetanse i samarbeid med hjemmet. Dessverre har jeg begrenset med datamateriale på denne kategorien da den ikke ble tillagt særlig vekt i teorikapittelet på det tidspunktet hvor intervjuene ble gjennomført. Informantene snakket imidlertid om dette i forbindelse med oppdragelse. Jeg vil derfor først drøfte om dette er et felles ansvar mellom hjem og skole, og deretter vil jeg forsøke å drøfte hvordan informantene jobber med elevenes sosiale kompetansestyrking i samarbeid med foresatte.

5.5.1 Et felles ansvar mellom hjem og skole?

Informantene hadde til felles at de alle mente at oppdragelse, og dermed også elevens sosiale kompetansestyrking, er et felles ansvar mellom hjem og skole. Blant annet begrunner de dette med at elevene tilbringer mye tid på skolen, og at derfor må også skolen ta seg av oppdragelsesmandatet. At elevene tilbringer mye tid på skolen, trekkes også frem i litteraturen som et argument for at skolen må ta et større ansvar for oppdragelsen enn tidligere (Nordahl, 2015; Ogden, 2009).

En annen ting informantene hadde til felles var at de alle også påpekte at det er hjemmet og de foresatte som har *hovedansvaret* for elevenes oppdragelse, og dermed også sosiale kompetansestyrking. Også dette sammenfaller med litteraturen (Berglyd, 2003; Bø, 2011), samt nasjonale lover (Barnehageloven, 2005; Barneloven, 1981; Opplæringsloven, 1998) og internasjonale erklæringer (FN, 1948; FN, 1989). Det er altså som Cecilie sa, at ansvaret er felles, men ikke «likt vektet». Det er de foresatte har hovedansvaret for oppdragelsen, men de har delegert bort noe av dette ansvaret til skolen og lærerne. I tillegg blir sosial kompetanse viktig i fremtidens skole (Ludvigsenutvalget, 2015), noe som innebærer at dette er et kompetanseområde som skolen må ta sin del av ansvaret for. Slikt sett kan det se ut til at informantene, lovverket og litteraturen er ganske enige på disse to punktene.

Drugli og Onsøien (2010) peker på noen utfordringer knyttet til at hjem og skole begge tar ansvar for oppdragelsen. På den ene siden kan det være en utfordring dersom ansvaret blir *delt*, og på den andre siden kan det være en utfordring dersom de foresatte *fraskriver* seg mye av oppdrageransvaret fordi barnet tilbringer så mye tid i skolen. Ogden (2009) trekker i sitt sitat frem nettopp dette med fraskriving, når han skriver at mange foresatte i dag setter sin lit til at skolen skal oppdra barna til å blant annet bli sosialt kompetente. Mine data er dessverre for begrenset til å si noe konkret om hvordan dette felles oppdrageransvaret karakteriseres i samarbeid mellom hjem og skole. Likevel kan det tyde på at mine informanter er bevisst betydningen av å gjøre ting i *samarbeid*, nettopp fordi det er vanskelig å klare det alene, noe både Berit og Dina eksplisitt uttrykket. Dersom både hjem og skole skal lykkes med oppdragelsen er de nødt til å stå sammen og «dra» i samme retning (Nordahl, 2015), noe som naturligvis gjelder både for enkeltelever som sliter med atferdsproblemer, men også for de andre elevene.

Det at alle informantene mente at dette er et felles ansvar mellom hjem og skole, selv om de foresatte har hovedansvaret, kan ha betydning for hvordan de samarbeider med foresatte rundt elevenes sosiale kompetanse. Dette kan også videre ha betydning for hvordan sosial kompetansestyrking i samarbeid med foresatte brukes som primær- og sekundærforebyggende strategi i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer.

5.5.2 Skolens arbeid med sosial kompetanse i samarbeid med foresatte

Dette området har jeg dessverre lite data på, og særlig i forhold til samarbeid med foresatte. Jeg har imidlertid prøvd å knytte dette opp mot dataene under andre kategorier for å forsøke å si litt om dette i denne besvarelsen. Hos mange elever som sliter med atferdsproblemer vil arbeid med sosial kompetanse være hensiktsmessig da dette i mange tilfeller er mangelfullt hos disse elevene (Ogden, 2015; Quinn et al., 1999). Dette er også primær- og sekundærforebyggende arbeid da elever med blant annet manglende sosial kompetanse er i større risiko for å utvikle atferdsproblemer (Ogden, 2015). I dette kapitlet vil jeg derfor kort se på hvordan mine informanter jobber med elevenes sosiale kompetanse i samarbeid med foresatte.

Mine informanter opplyste at kontakten mellom hjem og skole er hyppig når det skal samarbeides om atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Som nevnt ovenfor i kapittel 5.3.1 forteller ikke dette så mye om kvaliteten på samarbeidet eller hvordan denne kontakten foregår. Det er imidlertid uansett en viktig forutsetning for å også kunne samarbeide om elevens sosiale kompetanse og oppdragelse. Informantene var som nevnt opptatt av at hjem og skole har ett felles mål, nemlig eleven og hans eller hennes læring og utvikling. Dette bør også inkludere elevens sosiale læring og utvikling. Dette kan tyde på et fremtidsrettet fokus (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Webster-Stratton, 2005), hvor man er opptatt av hva man ønsker for den videre utviklingen og hvilke målsettinger man har. Dersom kontakten mellom hjem og skole handler om dette, og ikke minst at dette drøftes i fellesskap med de foresatte, kan dette gi gode muligheter for å kunne samarbeide tett rundt elevens sosiale kompetanse for å forebygge og håndtere atferdsproblemer. Dette innebærer naturligvis et høyere nivå av samarbeid enn *informasjon* (Nordahl, 2015).

I tillegg snakket informantene om avtaler mellom hjem og skole, noe som er drøftet i kapittel 5.2.2. Disse avtalene burde knyttes opp mot de målsettingene man har for den videre faglige og sosiale utviklingen til eleven. I denne forbindelse er informantenes fokus på positiv kontakt og

positive tilbakemeldinger viktige, hvor de på den ene siden viser de foresatte at de ser flere sider ved eleven og ser en positiv utvikling, og på den andre siden kan rose og støtte de foresatte og gi dem mestringsfølelse og selvtillit. Dette er som sagt viktige forutsetninger for å kunne samarbeide godt rundt elever som sliter med atferdsproblemer (Jf. kapittel 5.3). Ut fra mitt materiale er det dessverre vanskelig å si noe konkret om hvordan lærerne samarbeider med de foresatte om elevens sosiale kompetanse, men det ser imidlertid ut til at forutsetningene for å ha et tett og godt samarbeid rundt dette er til stede, hvor både hjem og skole «drar» i samme retning. I tillegg er det fastslått gjennom både litteraturen og intervjuene at oppdragelsen, og dermed også utvikling av elevens sosiale kompetanse, er et *felles* ansvar mellom hjem og skole (Nordahl, 2015; Ogden, 2009), selv om de foresatte sitter med hovedansvaret. Med dette i bakhodet både bør og skal skolen samarbeide med de foresatte om elevenes sosiale kompetanse, ikke minst i forhold til elever med atferdsproblemer, men også i forhold til de andre elevene. Dette gjelder spesielt i denne forbindelse som en primær- og sekundærforebyggende strategi.

Det virker som om det drives mer arbeid med oppdragelse og sosial kompetanse på småtrinnet enn på mellomtrinnet hos mine informanter. Ane, som er den eneste av informantene som jobber på småtrinnet, fortalte at de jobber mye med sosial kompetanse. Berit var også av den oppfatning av at man jobber mer direkte med oppdragelse og sosial kompetanse på småtrinnet, og at dette får en litt annen karakter når elevene kommer på mellomtrinnet. Dina, som jobber på mellomtrinnet, opplevde at det ikke er et spesielt stort behov for oppdragelse på mellomtrinnet da de aller fleste har lært en del om hvordan man oppfører seg på skolen og i en sosial sammenheng. Man kan derfor reise spørsmålet om det arbeides mer med sosial kompetanse på småtrinnet enn mellomtrinnet. For det første kan informantene legge ulike forhold til grunn når de snakker om oppdragelse og sosial kompetanse, noe som kan være grunnen til at de svarer litt ulikt. De ble ikke bedt om å definere dette under intervjuene på samme måte som de ble om å definere atferdsproblemer. For det andre kan det også være slik at selve grunnlaget for den sosiale ferdighetstreningen legges inn på småtrinnet i samarbeid med foresatte. Dette arbeidet kan som sagt bidra til å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen (Ogden, 2015; Quinn et al., 1999). Sosial kompetanse kan operasjonaliseres inn i fem delferdigheter: samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, empati og ansvarlighet (Lindbäck & Glavin, 2015). I tillegg til disse ferdighetene handler det også om kunnskaper og holdninger, og disse benyttes for å mestre sosiale sammenhenger (Lindbäck & Glavin, 2015; Nordahl, 2010; Ogden, 2015). Dersom lærerne på småtrinnet har fokus på å fremme elevenes sosiale kompetanse i samarbeid med de foresatte, kan det hende at elevene tar

med seg en slags grunnleggende beredskap på mellomtrinnet som gjør at den sosiale ferdighetstreningen på mellomtrinnet kanskje fortøner seg litt annerledes. Samtidig kan det også hende at lærerne på mellomtrinnet har tenkt på oppdragelse som at elevene oppfører seg i klasserommet og tilpasser seg skolens normer og regler der, og at dette er noe de fleste elever har trent mye på gjennom småtrinnet. Dette vil ikke nødvendigvis være det samme som at elevene tar med seg høy sosial kompetanse fra småtrinnet, og elever kan altså møte mellomtrinnet i en risiko for å utvikle atferdsproblemer selv om de tilpasser seg skolens normer og regler.

Materialet tyder heller ikke på at informantene vektlegger sosial kompetanse som en forebyggende strategi. Dette kan imidlertid komme av at de ikke fikk spørsmål direkte knyttet opp mot dette under intervjuene. Likevel uttrykket Ane at hun jobber mye med elevenes sosiale kompetanse, noe som kan indikere at hun mener dette er en viktig forebyggende strategi. Det er imidlertid vanskelig å konkludere noe ut fra mitt materiale.

Cecilie snakket i forbindelse med oppdragelse og sosial kompetanse om at hun savner felles holdninger fra de voksne om hva som skal være viktig og hvilke signaler man skal gi til elevene. Hun sa at disse signalene burde komme fra toppen og ned til elevene. Dette er nok en god tanke som kan knyttes opp til mange forhold ved skolens virksomhet, blant annet skolekultur, læringskultur, sosial kompetanse, allmenndannelse, regler og regelhåndhevelse. Samtidig bør kanskje også en slik tanke inkludere alle deltakere ved skolen, slik at det ikke bare er noen få personer som bestemmer disse verdiene, holdningene eller føringene. Dersom både elever, foresatte, ansatte og ledelse får ha en stemme i dette, kan kanskje sannsynligheten være større for at alle parter «drar» i samme retning, for eksempel i forhold til sosial kompetanse. I forbindelse med dette presiserer Nordahl (2010) for det første at implementering av eksplisitt læring av sosiale ferdigheter er skoleledelsens ansvar, og for det andre at dette også må gjøres i samarbeid med de foresatte. Sterke felles verdier, holdninger og føringar som gjennomsyrrer praksisen både på skolen og hjemme hos elevene kan også være forebyggende og knyttes mot de målsettingene som hjemmet og skolen har for fellesskapet. Det at informantene svarte ulikt på disse spørsmålene kan kanskje knyttes til at det ikke finnes noen felles mål eller felles føringar på akkurat dette området. Det kan tenkes at den sosiale kompetansestyrkingen hos elevene ikke ligger i skolens planer, og at det blir mer opp til hver enkelt lærer hvordan dette arbeidet gjøres. Videre kan det derfor også hende at hvordan lærerne og hjemmet samarbeider om elevens oppdragelse og sosiale kompetansestyrking varierer fra lærer til lærer. Dersom

skolene hadde hatt noen felles føringer på dette, slik som Nordahl (2010) påpeker, kan det tenkes at skolene også jobber mer målrettet knyttet til sosial kompetanse som en forebyggende strategi, slik som Ogden (2015) mener er viktig.

I dette kapitlet har jeg trukket frem at det finnes lite i datamaterialet mitt som kan knyttes opp mot sosial kompetanse, men at informantene gjennom andre kategorier har gitt uttrykk for at forutsetningene for å kunne samarbeide med de foresatte om elevens kompetanse er til stede. Det er også reist spørsmål om det er større fokus på sosial kompetanse på småtrinnet enn på mellomtrinnet. Siden sosial kompetanse betraktes som en viktig individuell risikofaktor i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer, og siden mange elever som har utviklet atferdsproblemer mangler tilstrekkelig sosial kompetanse, er det uansett naturlig å også drøfte dette området i samarbeid med de foresatte.

6. Oppsummering

Problemstillingen som jeg har forsøkt å besvare gjennom denne masteroppgaven er «*Hvordan samarbeider lærere med foresatte for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen?*». Dette er gjort gjennom å bruke empiri basert på fire kvalitative forskningsintervjuer med fire lærere. Disse fire lærerne jobber ved to forskjellige skoler i to ulike kommuner. Jeg erkjenner at det er vanskelig å svare på denne problemstillingen på bakgrunn av et så lite utvalg. Likevel gir det et innblikk i disse lærernes tanker og erfaringer rundt dette samarbeidet, og det kommer frem at det finnes både likheter og ulikheter hos disse fire lærerne. I dette kapittelet vil jeg først gi en oppsummering av hvert underkapittel i kapittel 5. Deretter vil jeg gi noen oppsummerende betraktninger av problemstillingen for denne studien, før jeg til slutt vil gi noen anbefalinger om eventuelle oppfølgingsstudier.

Lærernes oppfatning av atferdsproblemer samsvarer med det tidligere forskning og faglitteratur trekker frem. Berit, Cecilie og Dina la vekt på at atferdsproblemer handler om atferd som hindrer elevens og/eller medelevs læring og utvikling, noe både Ogden (1987) og Eriksen (2008) også vektlegger. Ane la mer vekt på at atferdsproblemer var atferd som avviker fra det aksepterte i skolen (Ogden, 1987; Sørli, 2000), i tillegg til at hun beskrev mer utagerende atferd. Alle informantene la imidlertid vekt på at hjemmeforhold er en viktig risikofaktor i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer (Berg, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Ogden, 2015). Informantene trakk også frem flere andre årsaker, men her var det stor bredde i informantenes erfaringer. Det er også uklart om informantene hovedsakelig vektla årsaksforklaringer fremfor formålsforklaringer (Nordahl, 2000; 2012), men det kan ha noe med min spørsmålsstilling under intervjuet å gjøre. Jeg stilte som sagt et «*hvorfor*»-spørsmål, noe som gjerne etterspør nettopp *årsaken* til noe.

I forhold til kategorien forebygging og håndtering av atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet, mente samtlige informanter at et godt samarbeid med hjemmet hadde stor betydning, både for elevens trivsel, læring og utvikling. Det er også grunn til å tro at dette er en kontekstuell beskyttende faktor i forbindelse med utvikling av atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Dette knytter seg altså til *både* forebygging og håndtering av atferdsproblemer. I tillegg var informantene i denne masterstudien opptatt av at dette var en jobb som de ikke klarte alene, og at de derfor var nødt til å ha med seg hjemmet. De opplevde også at det er lurt å gjøre avtaler, både i forbindelse med kontakten mellom hjem og skole, men også i forbindelse med strategier og tiltak knyttet til håndtering av atferdsproblemer. Det var imidlertid variasjon i hva

informantene gjorde avtaler om når det gjaldt strategier og tiltak. Tverrfaglig samarbeid ble også vektlagt av informantene, men det var kun Berit og Cecilie som hadde erfaring med foreldreveiledningsprogrammer. Fra disse lærernes perspektiv opplevde de ikke at disse programmene hadde effekt, selv om forskning på feltet viser til gode resultater (Drugli, 2013; Hoffman et al., 2006; Larsson et al., 2009; Ogden & Amlund-Hagen, 2008). Selv om disse to etterspør et tettere tverrfaglig samarbeid, kan det at det kun var to informanter som hadde erfaring med foreldreveiledning tyde på at dette ikke er noen utbredt strategi eller tiltak i lokalmiljøet til informantene i forhold til å håndtere atferdsproblemer.

Under intervjuene var informantene i hovedsak opptatt av hvordan de fremmet et positivt samarbeid med de foresatte i forbindelse med forebygging og håndtering av atferdsproblemer, og store deler av datamaterialet knyttet seg til akkurat dette. Disse erfaringene ble kategorisert som forutsetninger for et godt samarbeid. For å kunne samarbeide godt med de foresatte i forbindelse med *forebygging* av atferdsproblemer mente både Ane, Berit og Dina at det var viktig å ha fokus på positiv kontakt i møte med de foresatte. Dette viktige fokuset bekreftes blant annet av Drugli og Onsøien (2010), som også påpeker at man da har noe å «gå» på dersom man må ta opp problemer senere. I tillegg ble *initiativet* fra lærerens side trukket frem som viktig av samtlige informanter. Dette er lærerens profesjonelle ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2015, Samarbeid med hjemmet), for uten initiativet så vil det ikke være noe samarbeid i det hele tatt. Videre trakk Dina frem at innsats var viktig, og at man med nok innsats vil klare å etablere et positivt samarbeid i omtrent alle tilfeller. I forbindelse med myndiggjøring og involvering av de foresatte er det mye som tyder på at alle informantene ser positivt på de foresattes bidrag i samarbeidet, men det kommer ikke frem i materialet om dette kun er i forbindelse med den *informasjonen* de foresatte kan bidra med. Cecilie var også opptatt av å etterkomme ønsker. I tillegg er det flere faktorer som kommer frem andre steder i materialet som tyder på at informantene bidrar til å støtte og oppmuntre de foresatte, som for eksempel vektleggingen av positiv kontakt, å ta initiativ og å ha hyppig kontakt. Det er imidlertid vanskelig å si noe særlig om foreldreinvolvering på bakgrunn av mitt materiale, da dette er samlet inn gjennom lærernes perspektiver og erfaringsbakgrunn. Det var likevel forhold som ble vektlagt av informantene som litteraturen trekker frem at fremmer de foresattes involvering. Dette gjelder blant annet hyppige kontaktinitiativ (Drugli & Onsøien, 2010) og positiv kontakt (Drugli, 2012b). Skoleledelsens støtte trekkes også frem som viktig i forbindelse med å fremme et godt samarbeid for å forebygge atferdsproblemer. Dette gjelder også i forhold til det å sørge for en skolekultur hvor de foresatte ses på og omtales i et positivt lys, selv om dette ikke

vektlegges av mine informanter. Alle informantene var også opptatt av at de selv og de foresatte har ett felles mål: elevens læring og utvikling. Dette tyder på at informantene har et fremtidsrettet fokus hvor samarbeidet dreier seg om elevens videre læring og utvikling, og at de drøfter tiltak og strategier med de foresatte som bidrar til å nå de målene som settes.

Det var også en del underkategorier under forutsetninger for et godt samarbeid som knytter seg til *håndtering* av atferdsproblemer, altså hvordan informantene fremmer et godt samarbeid for å kunne håndtere atferdsproblemer. Alle prinsippene som er nevnt ovenfor under forebygging kan også knytte seg til håndtering, bare at de kanskje gjør seg ekstra gjeldende i sistnevnte tilfelle. Dette gjelder både positiv kontakt, lærerens initiativ, lærerens innsats, å se positivt på de foresattes bidrag i samarbeidet, å etterkomme ønsker, å støtte og oppmuntre de foresatte, å fremme foreldreinvolvering, samt å ha fokus på elevens læring og utvikling. Videre var det også en del prinsipper som hovedsakelig gjaldt i forbindelse med håndtering av atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet. Blant annet var alle fire informantene opptatt av at det er viktig med hyppig kontakt med de foresatte. Cecilie var også opptatt av at hun snakket med foresatte til barn som sliter med atferdsproblemer på samme måte som hun snakker med andre foresatte. Hun var også opptatt av å gi tilpassede lekser som familien hadde forutsetninger for å klare å gjennomføre hjemme, mens Dina var opptatt av å avklare forventninger. Informantene hadde ulike erfaringer i forhold til det å gi råd, hvor Berit opplevde at dette ikke alltid var så enkelt, mens Cecilie opplevde at mange foresatte ønsker dette. Ane opplevde også at hun kunne komme med litt andre innfallsvinkler til de foresatte. Skoleledelsens støtte i forbindelse med å fremme et godt samarbeid for å håndtere atferdsproblemer handlet i hovedsak om å få støtte og råd, samt at skoleledelsen ble med på møter med de foresatte. I tillegg viste informantene, særlig Ane, Berit og Dina, gjennom intervjuene stor empati og forståelse for de foresattes situasjon, som i en del tilfeller kan være vanskelig (Drugli, 2013).

Når det gjelder informantenes arbeid med å håndtere utfordringer i samarbeidet, trekkes det i kapitlet frem ulike tilfeller som informantene har opplevd som utfordrende. Ett eksempel er foresatte som retter kritikk eller viser mistillit til skolen. I denne forbindelse var Ane og Dina opptatt av å formidle hva skolen gjør av strategier og tiltak, i tillegg til hvordan eleven responderer på dette. Berit og Cecilie snakket om sinte foresatte som har ringt skolen, og vektla i den forbindelse å lytte til det de foresatte sa, og så avtale at man tar et møte eller at man ringer opp igjen senere når de har fått roet seg. Berit var også opptatt av å ikke gå i forsvarsposisjon, samt å være proaktiv, noe hun fikk vært dersom hun kunne ringe opp igjen senere. Dina fortalte

også om opplevelser hvor foresatte har sagt at de aldri har hørt noe positivt om sitt barn. Ifølge henne er det mulig å «snu» denne negative erfaringen som de foresatte da sitter med, men det krever ekstra mye innsats. Skoleledelsens ansvar ble også trukket inn i denne forbindelse, da det er skoleleder som skal sørge for at man finner strategier for å «snu» et vanskelig og konfliktfylt samarbeid.

I forhold til samarbeid med hjemmet om elevens sosiale kompetanse kommer det frem i materialet at samtlige informanter mener at oppdragelse, herunder sosial kompetansestyrking, er et felles ansvar mellom hjem og skole. Alle påpekte imidlertid også at det er hjemmet som har hovedansvaret. I forhold til sosial kompetanse var det ingen av informantene som trakk frem dette som en primær- og sekundærforebyggende strategi, slik både Nordahl (2010) og Ogden (2015) gjør. De fikk imidlertid heller ingen konkrete spørsmål knyttet til akkurat dette. Materialet mitt var dessverre også for begrenset til å si noe spesifikt om informantenes samarbeid med hjemmet i forbindelse med elevens sosiale utvikling, men det fremkommer at visse forutsetninger er til stede. Blant annet gjelder dette at de har hyppig kontakt med de foresatte, at det er elevens læring og utvikling som er målet for samarbeidet og avtaler mellom hjem og skole. I tillegg reises det spørsmål om det jobbes mer med sosial kompetanse på småtrinnet enn mellomtrinnet i skolen, uten at man trekke konklusjoner. Cecilie var opptatt av at hun savner noen felles verdier, holdninger eller føringer som kom ovenfra og ned, og dette ble blant annet knyttet opp mot at det kanskje ikke fantes en klar plan eller klare føringer for arbeid med elevenes sosiale utvikling i skolen, noe som også er skoleledelsens ansvar (Nordahl, 2010).

Det fremkommer av materialet at det ikke finnes et entydig svar på hvordan lærere samarbeider med hjemmet om å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen. Vi kan imidlertid se noen trekk som er felles for flertallet av informantene, og som derfor synes å være ekstra viktig i forbindelse med å forebygge og håndtere atferdsproblemer i samarbeid med foresatte. Blant annet har de en relativt lik oppfatning av hva atferdsproblemer er og hvordan de utvikles. I tillegg vektlegger alle informantene at et godt samarbeid med foresatte har stor betydning for elevens trivsel, læring og utvikling. De vektlegger altså at et godt samarbeid er av betydning for å kunne forebygge og håndtere atferdsproblemer i samarbeid med hjemmet. I forbindelse med forebygging av atferdsproblemer er det viktig å ha fokus på positiv kontakt, å ta initiativ, å se positivt på de foresattes bidrag i samarbeidet, å støtte og oppmuntre de foresatte på ulike måter, å ha elevens læring og utvikling som mål for samarbeidet, og det å få støtte fra

skoleleder. De samme tingene er viktig i forbindelse med håndtering av atferdsproblemer, men her gjelder det i tillegg å ha hyppig kontakt, å gjøre avtaler med hjemmet og å vise empati og forståelse for de foresattes situasjon. Dette er alle faktorer som er av betydning, både for hvordan samarbeidet fungerer, og ikke minst i forhold til om samarbeidet kan bidra til en positiv utvikling hos eleven. I tillegg tyder materialet på at informantene også har strategier for å «snu» et litt negativt ladet samarbeid, selv om disse strategiene kanskje er litt ulike. I forhold til å samarbeide rundt elevens sosiale kompetanse som en forebyggende strategi, var informantene også samstemte om at det er et ansvar som både skolen og hjemmet må ta ansvar for, i tillegg til at materialet kan tyde på at det jobbes mer med sosial kompetanse på småtrinnet enn på mellomtrinnet.

Denne masterstudien har gitt meg mye ny kunnskap, men også nye spørsmål. Selv om jeg har fått svar på en del ting er det fortsatt flere spørsmål jeg sitter igjen med. Det finnes også ting i datamaterialet mitt som jeg ikke har fulgt opp, både på grunn av denne masteroppgavens omfang, men også på grunn av relevans for å kunne besvare problemstillingen. I tillegg har dette forskningsprosjektet hatt som hensikt å beskrive *læreres* forståelser og erfaringer med tanke på atferdsproblemer og samarbeid med foresatte i forhold til disse atferdsproblemene. Ved at jeg kun har brukt lærere som informanter har jeg dermed fått data utelukkende fra et lærerperspektiv. Dersom jeg hadde inkludert foresatte, og kanskje også elever, i denne undersøkelsen ville kanskje resultatene av masterstudien vært annerledes. Dette perspektivet er noe det hadde vært interessant å undersøke i et eventuelt senere forskningsprosjekt. I tillegg ville det vært interessant å studere læreres samarbeid med hjemmet om utviklingen av elevens sosiale kompetanse nærmere. Det er et spørsmål som jeg ikke fikk svart tilstrekkelig på, og som det også ville vært interessant å knytte et forskningsprosjekt til i forlengelsen av denne masterstudien.

Litteraturliste

Barkley, R. A. (2005). *Dr. Russel Barkley on AD/HD: Excerpts from his lecture in San Francisco, CA on June 17, 2000*. Hentet fra <http://blogs.gssd.ca/studentservices/files/2011/09/Dr.-Russell-Barkley-on-ADD.pdf>

Barneloven, LOV-1981-04-08-7 (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>

Barnehageloven, LOV-2005-06-17-64 (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Akademisk.

Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid - avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books Inc.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology and Education*, 5(2), 149-177. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014478001512>

Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Kwon, K. & Semke, C. A. (2012). *The effect of teacher's invitations to parental involvement on children's externalizing problem behaviors: An examination of a CBC intervention*. Lincoln: University of Nebraska, CYFS Working Paper 2012-3.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

De forente nasjoner. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>

De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen-barns-rettigheter>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Drugli, M. B. (2012a). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M. B. (2012b). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre Skole*, 2012(4), 32-37. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole: En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200326>

Eriksen, N. (2008). Hva skal vi gjøre med atferdsproblemer i norsk skole? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(7), 849-861. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65397&a=3

Fantuzzo, J., McWayne, C. & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-

income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-548. Hentet fra <https://www.ebscohost.com/>

Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.92.2.367>

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland, I. M. (2007). *Unge med atferdsvansker blir voksne: Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipup.

Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G. & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The Circle of Security Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1017-1026. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.1017>

Holthe, V. G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen: Rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Klöckner, C. & Mørch, W.-T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social and internalizing problems: Teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 346-361. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.771893>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M. B., Handegård, B. H. & Mørch, W.-T. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children.

European Child & Adolescent Psychiatry, 18(1), 42-52. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-008-0702-z>

Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre Skole*, 2015(1), 50-56. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Lincback_og_Glavin.pdf

Lloyd, G. & Norris, C. (1999). Including ADHD? *Disability & Society*, 14(4), 505-517. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599926091>

Ludvigsenutvalget. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekt, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 11, 2000). Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/1055a0b6883a2b36056f5568e33f5bf6.nbdigital?lang=no#0>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem & skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet*. Norsk Institutt for Forsking om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 13, 2002). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3094/1/3094_1.pdf

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/f13f15cc058f02e76c7427e74d342196.nbdigital?lang=no#0>

Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I T. Odgen & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s. 133-169). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T., & Amlund-Hagen, K. (2008). Treatment effectiveness of parent management training in Norway: A randomized controlled trial of children with conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 607–621. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.76.4.607>

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Purdie, N., Hattie, J. & Carroll, A. (2002). A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: what works best? *Review of Educational Research*, 72(1), 61-99. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072001061>
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B. & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 7(1), 54-64. <http://dx.doi.org/10.1177/106342669900700106>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 316-331. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Sletten, M-A., Sandberg, N. & Nordahl, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring: Behovsstyrt samarbeid – holdet det?* Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 16, 2003). Hentet fra <http://www.hioa.no/OmHiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Behovsstyrt-samarbeid-holder-det>
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 12a, 1998). Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvund, S. E. & Eng, H. (2012). *Circle of Security (COS) Virginia – Familiemodell*. Hentet fra https://www.ungsinn.no/post_tiltak/circle-of-security-cos-virginia-familiemodellen/

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene: En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webster-Stratton, C. & Herbert, M. (1994). *Troubled Families – Problem Children: Working with Parents: A Collaborative Process*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Norsk sammendrag

| | |
|---|-------------------|
| Tittel: «Vi klarer det ikke alene»: En kvalitativ undersøkelse om fire læreres samarbeid med foresatte i forbindelse med atferdsproblemer hos elever i barneskolen | |
| Forfatter: Merete Hauger | |
| År: 2017 | Sider: 115 |
| Emneord: Atferdsproblemer, samarbeid med hjemmet, foresatte, forebygging, håndtering, sosial kompetanse | |
| <p>Sammendrag:</p> <p>Problemstillingen for denne masteroppgaven er «Hvordan samarbeider lærere med foresatte for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen?». Besvarelsen redegjør for hvordan fire lærere samarbeider med hjemmet for å forebygge og håndtere atferdsproblemer hos elever i barneskolen og deres erfaringer knyttet til dette.</p> <p>For å besvare problemstillingen ble det foretatt en empirisk undersøkelse i form av et kvalitativt forskningsintervju av fire informanter ved to ulike skoler i to forskjellige kommuner. Besvarelsen drøfter resultatet av det empiriske materialet opp mot eksisterende teori på feltet.</p> <p>I min analyse kommer det frem at informantene er opptatt av at et godt samarbeid bidrar til en positiv utvikling hos eleven, både faglig og sosialt, samt til elevens trivsel. I tillegg er de opptatt av å fremme et godt samarbeid som kan bidra til å forebygge og håndtere atferdsproblemer. Når det gjelder forebygging av atferdsproblemer legger informantene vekt på positiv kontakt, det at læreren tar initiativ i samarbeidet og de ser positivt på de foresattes bidrag i samarbeidet. De både oppmuntrer og støtter de foresatte på ulike måter. I tillegg legger de vekt på at det er elevens læring og utvikling som er målet for samarbeidet og de opplever skoleledelsens støtte som viktig for å lykkes. De vektlegger også at elevens oppdragelse og dermed også sosiale utvikling er et felles ansvar mellom hjem og skole, men det er uklart om sosial kompetansestyrking anses som en viktig forebyggende strategi. Materialet tyder imidlertid på at det jobbes mer med sosial kompetansestyrking på småtrinnet enn på mellomtrinnet.</p> | |

De samme tingene gjør seg gjeldende for håndtering av atferdsproblemer, men i denne forbindelse er informantene i tillegg opptatt av hyppig kontakt og de pleier å gjøre avtaler med hjemmet. Disse avtalene knytter seg både til kontakten mellom hjem og skole, samt i forhold til strategier og tiltak som settes i gang for å håndtere atferdsproblemer. I tillegg viser informantene gjennomgående empati og forståelse for de foresattes situasjon. Materialet kan også tyde på at foreldreveiledning er lite brukt som tiltak for å håndtere atferdsproblemer i informantenes lokalmiljø.

Engelsk sammendrag (abstract)

| | |
|---|-------------------|
| Title: «We can't make it alone»: A qualitative study of four teachers' collaboration with parents regarding behavioural problems among students in elementary school | |
| Author: Merete Hauger | |
| Year: 2017 | Pages: 115 |
| Keywords: Behavioural problems, parent-school cooperation, parents, prevention, handling, social skills | |
| <p>Summary:</p> <p>The issue of this master's thesis is «How do teachers cooperate with parents to prevent and handle behavioural problems among students in elementary school?». It explains how four teachers collaborate with parents combining prevention and handling children behavioural problems in elementary school and their experiences related to this.</p> <p>To answer the issue, it was undertaken an empirical study in the form of a qualitative research interview of four informants at two different schools in two different municipalities. The thesis discusses the results of the empirical material through a theoretical framework.</p> <p>In my analysis, it appears that the informants are concerned that good cooperation contributes to a positive development of the student, both professionally and socially, as well as for their well-being. In addition, they are committed to promoting good cooperation that can help prevent and handle behavioural problems. In terms of preventing behavioural problems, the informants emphasize positive contact, the teacher initiates the cooperation, and they look positively on parental contribution in the collaboration. They both encourage and support the parents in different ways. In addition, they emphasize that it is the student's learning and development which is the goal of the collaboration and they find the support of the school management important to succeed. They also emphasize that the student's upbringing and thus social development is a shared responsibility between home and school, but it is unclear whether social skills development is considered as an important preventive strategy. However, the material suggests that there is more work on social skills development in the lower primary level (1st-4th grade) than in the upper primary level (5th -7th grade).</p> | |

The same things apply to handling behavioural problems, but in this connection, the informants are also concerned with frequent contact and they tend to make arrangements with the home. These agreements relate both to the contact between home and school, as well as to strategies and measures taken to address behavioural problems. In addition, the informants show comprehensive empathy and understanding of the parents' situation. The material may also indicate that parental guidance is little used as measures to handle behavioural problems in the informants' local environment.

Vedlegg

Vedlegg 1, side 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv om masterstudium

Dette informasjonsskrivet er en forespørsel om deltakelse i mitt masterstudium. Skrivet gir en kort beskrivelse av prosjektet og hvordan prosjektet skal gjennomføres.

Bakgrunn for prosjektet

I forbindelse med studiet Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar, skal jeg våren 2017 skrive en masteroppgave basert på samfunnsvitenskapelig forskning. I den anledning ønsker jeg å intervjuere lærere i skolen for å besvare oppgavens problemstilling ut fra et lærerperspektiv. Det skal ikke komme frem personidentifiserbare data i intervjuene som gjennomføres.

Prosjektets tema og problemstilling

Prosjektets tema er skole-hjem-samarbeid i forbindelse med barn med atferdsproblemer.

Den foreløpige problemstillingen til prosjektet er: Hvordan samarbeider lærere med hjemmet for å redusere og forebygge atferdsproblemer?

For å avgrense oppgaven har jeg under denne problemstillingen valgt å fokusere på følgende to forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber lærere for å etablere og opprettholde et godt skole-hjem-samarbeid med foreldre til barn med atferdsproblemer?
- Hvordan brukes skole-hjem-samarbeidet som en strategi for å forebygge og redusere atferdsproblemer i barneskolen?

Vedlegg 1, side 2: Informasjonsskriv

Utvalg og forskningsmetode

Forskningsprosjektet vil bestå av en empirisk undersøkelse hvor det blir foretatt et kvalitativt forskningsintervju basert på en intervjuguide. Informantene må være lærere i barneskolen og ha erfaring med atferdsproblemer og skole-hjem-samarbeid i forbindelse med disse atferdsproblemene. Dette for å bidra til å besvare prosjektets problemstilling.

Forskningsetiske hensyn

For å gjennomføre forskningsprosjektet på en etisk forsvarlig måte, vil forskningsetiske hensyn bli ivaretatt. Som informant har du rett til å delta i dette prosjektet helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. All informasjon vil også bli behandlet anonymt, og kan derfor ikke spores tilbake til deg eller enkeltpersoner. Det vil heller ikke bli bedt om informasjon om spesifikke saker og informasjon om 3. person (elever og foresatte).

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og det vil under intervjuet bli tatt korte notater underveis. Intervjuet vil i etterkant transkriberes og behandlet på en sikker måte, og opptakene vil da slettes. Informasjonen fra deg vil kun bli brukt anonymt for å besvare prosjektets problemstilling, og ingenting annet. Alle informantene vil bli navngitt med bokstavkoder i besvarelsen.

Praktisk gjennomføring og fremdrift

Intervjuene vil bli gjennomført i løpet av januar og februar. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Det videre arbeidet med prosjektet vil gjennomføres i løpet av våren 2017. Prosjektsslutt er satt til sommeren 2017, alle data vil bli slettet ved avslutning av masterstudien.

Kontaktinformasjon

Vedlegg 1, side 3: Informasjonsskriv

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål til prosjektet eller om det er andre ting du lurer på:

Kontakt student

Merete Hauger

meretehauger@hotmail.com

95748250

Kontakt veileder

Hege Knudsmoen

hege.knudsmoen@inn.no

94356760

Vedlegg 2, side 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hva slags type atferd ser du på som problematferd?
2. Hvorfor tror du noen elever utvikler atferdsproblemer?
3. Kan du fortelle litt om dine erfaringer med samarbeidet med foresatte til barn med atferdsproblemer?
4. Kan samarbeid med hjemmet bidra til å håndtere og forebygge atferdsproblemer?
5. Er det noen spesielle faktorer du tenker er viktige for å etablere og opprettholde et godt samarbeid med foresatte til barn med atferdsproblemer?
6. Skiller dette samarbeidet seg fra annet samarbeid med foresatte?
7. Har du erfaring med at hvordan samarbeidet med de foresatte fungerer har hatt betydning for omfanget av atferdsproblemer hos eleven?
8. Litteraturen trekker frem at det kan være spesielt vanskelig å realisere et godt samarbeid med foreldre og foresatte til barn med atferdsproblemer, og at det ofte kan oppstå konflikter og misnøye.
 - a. Hva er dine erfaringer i forhold til dette?
 - b. Kan du forklare hvordan man noen ganger lykkes og andre ganger mislykkes i å etablere og opprettholde et godt samarbeid foresatte til barn med atferdsproblemer?

Vedlegg 2, side 2: Intervjuguide

9. Forskrift til opplæringsloven pålegger læreren å ha en utviklingssamtale hvert halvår. Er dette tilstrekkelig i samarbeidet med foresatte til barn med atferdsproblemer?
- Hvordan kommuniserer du med foreldrene og de foresatte ellers i skoleåret?
 - Bruker dere å ha en avtale for denne dialogen?
 - Hvordan tar du hensyn til de foresattes synspunkter om sitt barns læring og utvikling?
10. Hva tenker du om at hjemmesituasjon og oppdragelsesmandatet trekkes frem som risikofaktorer i forbindelse med atferdsproblemer?
- Er oppdragelsesmandatet et felles ansvar mellom hjem og skole?
 - Hvordan kan læreren gi de foresatte tro på egne evner og egen mulighet til å lykkes med oppdragelsen?
 - Hvordan kan læreren gi de foresatte tro på egne evner og egen mulighet til støtte barnas læring og skolehverdag?
11. Har du noen erfaringer med at foresatte til barn med atferdsproblemer har deltatt i ulike foreldreveiledningsprogrammer?
12. Er det noe du vil trekke frem som spesielt utfordrende i samarbeidet med foresatte til barn med atferdsproblemer?
13. Hva tenker du om samarbeidet med foresattes betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling i skolen?