

Forældre i mødet med professionelle

- Et studie om forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet med barnets underviser

31/05/2018



AAU, 10. semester, Psykologi, Speciale

Vejleder: Christina Mohr Jensen

Sarah Hjorth Joyce
Sofie Amalie Ommel

Studienummer: 20134295
Studienummer: 20134288

Samlede antal tegn: 240.799, svarende til antal normalsider: 100,3

Abstract

The purpose of this study is to investigate the collaboration between parents of children with a mental illness and the child's educator, from the parents' point of view. Even though former research indicates how a positive collaboration between parents and educators is positively related to children's development, little research seems to shed light upon how parents of children with a mental disorder regard this collaboration in Denmark. Therefore, this study aims to contribute with a detailed understanding of this field of interest through a mixed methods approach.

A questionnaire derived from existing literature is developed to investigate the parents of children with a mental illness' overall view of the collaboration with the educator as well as factors within and surrounding this collaboration (Hoover-Dempsey, 2005; Vickers & Minke, 1995). The results are based on a sample size of 325 parents, and analyzed through the statistical program SPSS and qualitative coding.

The results imply that 69% of the parents express a positive view of the collaboration with the child's educator. Thus, the majority of the sample are positive, which also emerges from the qualitative results. However, 21% of the parents express an inadequate view and 10% express a negative view of the collaboration. Furthermore, the results indicate a significant difference between parents' view of the collaboration and several factors. It appears that low scores of parents' perceptions of the educators' knowledge and capabilities of handling their child, joining, communication-to-other are significantly related to parents' negative views of the collaboration. Additionally, the child's placement in a special education setting and children diagnosed with ASD are significantly related to a positive view. The parents' descriptions also indicate that a shared responsibility between parents and educators, the child's well-being, the feeling of being neglected by the educator as well as being able to perceive the educator in a bigger picture, can contribute to a detailed understanding of the differences in parents' view of the collaboration.

However, the results also indicate that there is not a significant difference between parents' view of the collaboration and their perception of role construction, specific invitations for involvement from the educator, self-efficacy and time and energy. Nevertheless, the qualitative descriptions hereof offer a critical view on some of the quantitative items included in the questionnaire and therefore contributes with reflections to consider for future research of parents' view of the collaboration.

Indholdsfortegnelse

Studiets disposition	1
1. Introduktion.....	2
1.1 Formål	3
1.2 Begrebsafklaring	4
1.2.1 Opfattelsen af samarbejdet.....	4
1.2.2 Forældre, børn og underviser	5
2. Teoretisk baggrund.....	6
2.1 Selektiv review	6
2.1.1 Forældrenes opfattelse	6
2.1.2 Faktorer associeret med forældrenes opfattelse	10
2.2 Teori	15
2.2.1 Samarbejdet i dag.....	15
2.2.2 Samfundet i dag	16
2.2.3 Refleksivitet og tillid	17
2.2.4 Stigmatisering	18
2.2.5 Troen på egne evner.....	19
2.2.6 Anerkendelse	20
3. Metode	22
3.1 Videnskabsteoretisk ståsted.....	22
3.2 Design: Mixed methods.....	23
3.3 Spørgeskema	24
3.3.1 Den kvantitative del	24
3.3.2 Den kvalitative del	35
3.3.3 Integration	38
3.4 Pilotstudie	39
3.5 Dataindsamling.....	39
3.6 Samplestørrelse	41
3.7 Ethiske overvejelser	41
4. Resultater.....	44
4.1 Studiets sample.....	44
4.2 Forskningsspørgsmål 1	47
4.3 Forskningsspørgsmål 2	48
4.3.1 Hypotese 1: Faktorer imellem forældre og underviser	48
4.3.2 Hypotese 2: Faktorer omkring samarbejdet.....	50
4.4 Cronbach's Alpha	53

4.5 Kvalitative fund	54
4.5.1 Opfattelse af samarbejdet.....	55
4.5.2 Rollekonstruktion.....	62
4.5.3 Troen på egne evner.....	67
4.5.4 Underviserens forventninger.....	72
4.6 Syntese.....	77
5. Diskussion	80
5.1 Forældrenes overordnede opfattelse	80
5.2 Faktorer imellem forældre og underviser	82
5.2.1 Underviserens faglighed	82
5.2.4 Rollekonstruktion.....	86
5.2.5 Invitation til involvering	88
5.2.6 Kommunikation	89
5.3 Faktorer omkring samarbejdet.....	93
5.3.1 Forældrenes tro på egne evner	93
5.3.2 Stigmatisering	95
5.3.3 Forældrenes oplevelse af tid og energi	102
5.3.4 Samfundets rolle	104
5.4 Metodiske styrker og begrænsninger	106
5.4.1 Studiets repræsentativitet.....	107
5.4.2 Forståelsen af samarbejdet.....	108
5.4.3 De kvalitative spørgsmåls placering	109
5.4.4 Studiets reliabilitet	110
5.4.5 Et pilotstudie	111
6. Konklusion	113
7. Perspektivering.....	115
8. Referenceliste	116
9. Bilag	120
Bilag 1: Tilladelse	120
Bilag 2: Opslag	122
Bilag 3: Oversættelse af PTRS-II af Vickers og Minke (1995)	123
Bilag 4: Oversættelse af Hoover-Dempsey og Sandler (2005) spørgeskema	126
Bilag 5: Studiets spørgeskema	129
Bilag 6: Normalfordeling	142
Bilag 7: Faglighed/Støtteforanstaltninger	145
Bilag 8: ASD/Støtteforanstaltninger	145
Bilag 9: Samarbejde/Opfattelse	145

Studiets disposition

Nærværende studie påbegyndes med en introduktion, der vil udmunde i en præsentation af studiets formål med dertilhørende problemformulering. Efterfølgende belyses studiets forsknings- samt teoretiske grundlag, hvor flere psykologiske forståelser og begreber præsenteres, herunder den aktuelle samfundsskarakteristik, stigmatisering og self-efficacy.

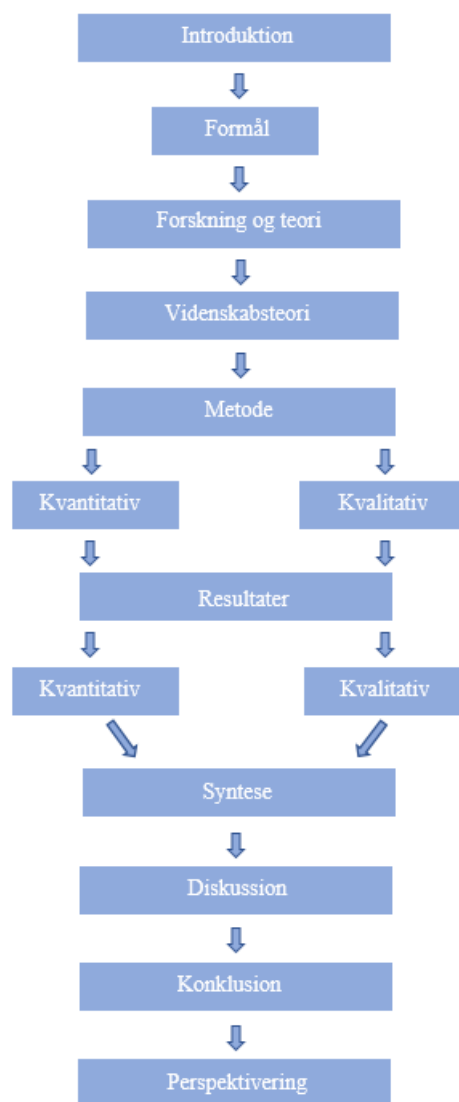
Herefter redegøres der for studiets videnskabsteoretiske tilgang, antropologisk psykologi, der muliggør brugen af mixed methods til belysning af studiets interessefelt. På baggrund heraf præsenteres studiets anvendelse af et spørgeskema indeholdende både kvantitative og kvalitative spørgsmål, hvortil metodens udformning, herunder dataindsamling, ligeledes præciseres.

I den forbindelse introduceres studiets opstillede forskningsspørgsmål samt hypoteser. Ligeledes redegøres der for de etiske overvejelser, der udspringer heraf. Dette danner tilsammen studiets ramme.

I efterfølgende afsnit præsenteres studiets forskningsresultater. Her fremgår først den kvantitative dataanalyse efterfulgt af de kvalitative besvarelser, der udfoldes gennem kodning. Afsnittet afsluttes med en syntese, der integrerer de kvantitative og kvalitative resultater.

Studiets resultater diskuteres i det efterfølgende afsnit, med udgangspunkt i det inddragede forskning og teori. Undervejs fremgår ligeledes overvejelser om metodiske implikationer, hvortil afsnittet udmunder i en større metodisk diskussion. Afslutningsvis præsenteres studiets konklusion og perspektivering.

Illustration 1: *Disposition*



1. Introduktion

Mentale helbredsproblemer er den type af sundhedsproblematikker, der udgør den største sygdomsbyrde hos børn og unge i Danmark (Sundhedsstyrelsen, 2012). Her ses det, at op mod 15% af alle danske børn, inden 18-års alderen, har været i behandling for en psykisk lidelse. I den forbindelse er forekomsten af børn og unge med psykiske lidelser tiltaget gennem de seneste år, hvorfor det er et stigende problem i det danske samfund (Due, Meilstrup, Obel, Diderichsen, Nordentoft & Sandbæk, 2014).

I en nylig undersøgelse af Dansk Psykolog Forening vurderer flere af landets PPR-psykologer netop, at psykiske og sociale problemstillinger er den mest dominerende årsag til, at børn mistrives og ikke kommer i skole (Due, 2018). Dette fremgår ligeledes i en rundspørge udarbejdet af Danske Patienter (2017) omhandlende forældre til børn med psykiske eller fysiske lidelser. Her beretter syv ud af ti forældre til børn med psykiske lidelser, at deres barn har faglige "huller" grundet fravær. I forlængelse heraf rapporterer seks ud af ti forældre, at deres barn med en psykisk lidelse har det svært socialt og derfor er begrænset i sin deltagelse af sociale aktiviteter på skolen (Danske Patienter, 2017). Det ses således, at børns psykiske lidelse påvirker barnets skolegang negativt i form af fravær, faglige udfordringer og sociale relationer.

Når børn mistrives og har skolefravær, er det ifølge professor og leder af Center for Psykologisk Behandling til Børn og Unge, Mikael Thastum (if. Due, 2018) afgørende, at forældre og skole samarbejder for at hjælpe barnet tilbage i trivsel. Flere amerikanske forskningsstudier synes netop at pege i retning af, at børn profiterer af et godt samarbejde mellem barnets forældre og undervisere (Bellair, 2017; Epley, 2009). Dette kommer eksempelvis til udtryk i et større longitudinalt studie af Bellair (2017), med et sample på 1544 børn med behov for specialundervisning. Bellair (2017) fandt, at børns læse- og matematiske færdigheder udmærker sig positivt hos de børn, hvis forældre er involveret i barnets skolegang sammenlignet med børn, hvis forældre ikke involveres i lige så høj grad. I tråd hermed fandt et studie af Epley (2009), at børn med en udviklingsforstyrrelse, hvis forældre deltager i skolerelaterede aktiviteter i hjemmet, præsterer bedre akademisk og socialt. Der fremgår således en forståelse af, at barnets positive udvikling er associeret med forældres indgåelse i et samarbejde med barnets underviser.

På trods af, at samarbejdet mellem forældre til børn med forskellige vanskeligheder og barnets underviser fremhæves, kan samarbejdet til tider være udfordret (Due, 2018). Dette udspringer ligeledes i rundspørgen af Danske Patienter (2017), hvor størstedelen af alle de adspurgte forældre beretter om, at barnets underviser hverken besidder kompetencerne eller ressourcerne til at håndtere deres barns vanskeligheder. Ligeledes rapporterer en fjerdedel af alle forældrene om, at underviseren ikke har forståelse for barnets lidelse (Danske Patienter, 2017). Således synes mange forældre at udtrykke en utilfredshed over barnets underviser. I den forbindelse pointerer Maria Cabo Dannow (if. Due, 2018), Videnskabelig assistent ved Center for Angst, at der udspringer sig et klassisk samarbejdsproblem, hvor forældre til børn i mistrivsel ser skolen som årsagen til barnets problemer, mens skolen finder, at det skyldes hjemmet. De synes således ikke at dele den samme forståelse for årsagen til barnets mistrivsel, hvilket kan forårsage negative forudsætninger for et tæt samarbejde mellem forældre og underviser. Der er derfor risiko for, at samarbejdet kompromitteres. Dette afspejles ligeledes i rundspørgen af Danske Patienter (2017), hvor omkring en fjerdedel af alle forældrene inkluderet i studiet beretter om et manglende samarbejde med skolen. Det ses imidlertid ikke, hvad der ligger til grund for forældrenes forskellige forståelser af deres samarbejde med underviseren.

1.1 Formål

Det fremgår altså af ovenstående gennemgang, at psykiske lidelser betragtes som en stor årsag til, at børn mistrives i skolen og her kan opleve faglige og sociale udfordringer (Danske Patienter, 2017; Due, 2018). Derfor fremstår samarbejdet mellem forældre til børn med psykiske lidelser og barnets underviser, som særlig vigtigt for at støtte barnets udvikling (Due, 2018). Imidlertid synes dette at forudsætte en større forståelse af, hvordan samarbejdet udspiller sig i dag. Dette studie har derfor til formål at undersøge samarbejdet mellem forældre til børn med psykiske lidelser og barnets underviser, med udgangspunkt i forældrenes beretninger.

Vi ønsker, at dette vil bidrage med en større forståelse for, hvad der, ifølge forældrene, udgør et godt samarbejde, og hvad der kan forbedres, når forældre beretter om et utilstrækkeligt samarbejde.

På baggrund heraf udledes følgende problemformulering:

Hvordan opfatter forældre til børn med psykiske lidelser samarbejdet med barnets underviser, og hvilke faktorer er associeret hermed?

Den opstillede problemformulering vil være udgangspunkt for nærværende studie. Således bestræber vi os på at undersøge forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet, samt hvorvidt forskellige faktorer ligeledes kan bidrage til belysning heraf. Dette kan muligvis medføre en bredere forståelse af forældrenes opfattelse.

1.2 Begrebsafklaring

Problemformuleringen anvender flere begreber, der kan forstås flertydigt. For at præsentere vores forståelse heraf, vil nærværende afsnit udfolde en begrebsafklaring, der har til formål at præcisere studiets interessefelt.

1.2.1 Opfattelsen af samarbejdet

Ved belysning af *samarbejdet* mellem forældre til børn med psykiske lidelser anvendes en åben forståelse af begrebet. Der er imidlertid en overordnet forståelse af, at det overordnet henviser til, at et arbejde udføres i fællesskab (Danmarks Online Ordbog). Et samarbejde mellem forældre og underviser henviser således til, at de to parter arbejder sammen om barnet.

Opfattelsen af samarbejdet henviser til forældrenes oplevelse af samarbejdet med deres barns underviser. Dette muliggør, at der kan opnås en mere detaljeret beskrivelse af forældrenes perspektiv. For at belyse forældrenes opfattelse belyses først forældrenes overordnede opfattelse af samarbejde. Dette er således en subjektiv vurdering af samarbejdet. Herefter belyses, hvorvidt forskellige faktorer kan associeres med forældrenes opfattelse. Her henviser faktorer til vilkårene imellem og omkring forældre og underviser: Underviserens viden/kompetencer, følelsen af gensidighed og kommunikation-til-anden, rollefordeling og invitation til involvering samt forældres uddannelsesniveau, self-efficacy, tid og energi og barnets alder, psykiske lidelse, antal diagnoser, støtteforanstaltninger, samt klasse- og skolestørrelse.

1.2.2 Forældre, børn og underviser

Opfattelsen af samarbejdet belyses ud fra barnets *forældre*. Dette indebærer både mødre, fædre, papmødre eller papfædre, da det vurderes, at eksempelvis papforældre i lige så høj grad kan stå for kontakten med barnets undervisere og dermed være del af samarbejdet om barnet.

Studiet fokuserer på forældre til *børn med psykiske lidelser*. Dette indebærer børn, der har én eller flere diagnoser i henhold til enten diagnosesystemet ICD-10, som er det primære diagnosesystem i Danmark, eller DSM-5. Det er gennemgående for nærværende studie, at forældre til børn med psykiske lidelser bliver betragtet som en samlet gruppe. Det anerkendes dog, at alle psykiske lidelser medfører forskellige problematikker, og at hver enkelt diagnose kommer til udtryk på forskellige måder afhængigt af det enkelte individ. Derfor vil studiet også undersøge, om der kan fremgå en forskel i forældrenes opfattelse på tværs af de forskellige psykiske lidelser.

Samarbejdet betragtes mellem barnets forældre og *underviser*. Her refereres der til én person, der er ansat på barnets skole. Det vurderes, at det i specialskoleregi ofte er pædagoger eller andre fagpersoner, end læreren, der fungerer som barnets primære underviser eller kontaktperson i skolen, hvorfor forældrene har mulighed for at tage udgangspunkt i dette.

2. Teoretisk baggrund

For at belyse forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet med barnets underviser, er det relevant at belyse den teoretiske baggrund for interessefeltet. Den teoretiske baggrund er således retningsgivende for studiet, hvorfor der gøres brug af en hypotetisk-deduktiv metode (Coolican, 2009). Her vil det inddragede teori anvendes til diskussion af det indsamlede empiri. Følgende afsnit vil derfor præsentere udvalgt forskning og teori, der anvendes til at skabe en større forståelse af forældres opfattelse af samarbejdet.

2.1 Selektiv review

Ved at udforske tidligere forskning er det muligt at klarlægge den eksisterende viden om samarbejdet mellem forældre og underviser. Ved udarbejdelsen af det selektive review er der ikke fundet noget forskning, der direkte undersøger danske forældre til børn med psykiske lidelsers overordnede opfattelse af samarbejdet. Der fremtræder imidlertid forskning, der synes sammenlignelige med dette interessefelt, da der undersøges forskellige aspekter af samarbejdet mellem forældre og underviser. Denne forskning kan muligvis give en indikation på, hvordan forældrene opfatter samarbejdet, hvorfor det præsenteres i følgende afsnit.

2.1.1 Forældrenes opfattelse

Et amerikansk studie af Vickers og Minke (1995) har søgt at udvikle et instrument, der kan være behjælpelig i undersøgelsen af forældre og læreres opfattelse af forholdet imellem de to parter. Undersøgelsen udføres med udgangspunkt i 212 forældre til normaludviklede børn og 213 lærere. Respondenterne bliver her bedt om at vurdere forholdet og efterfølgende besvare selvrapporteringsskemaet, *Forældre-lærer-forholdet* (PTRS-II), som Vickers og Minke (1995) har udviklet. Her finder Vickers og Minke (1995), at 60% af forældrene udtrykker et positivt forhold, 17% udtrykker et neutralt forhold, mens 23% af forældrene udtrykker et negativt samarbejdsforhold. Det fremgår således, at størstedelen af forældrene beretter om et positivt forhold med underviseren. Modsætningsvist beretter 52% af lærerne om et positivt samarbejdsforhold, hvorfor forældrene synes at være mere positivt stillede over for samarbejdet end lærerne (Vickers & Minke, 1995).

Ved undersøgelsen af forældrenes vurdering identificerer Vickers og Minke (1995) to overordnede karakteristika fra selvrapporteringsskemaet, *gensidighed* og *kommunikation-til-anden*, som forældrenes vurdering kan associeres med. En mindre positiv vurdering af forholdet forbindes med en signifikant lavere score i kategorien *gensidighed*, som refererer til forældrenes oplevelse af tillid og støtte, delte forventninger til hinanden og barnet, samt underviserens kommunikation til forældrene. Ligeledes fremgår en mindre positiv vurdering af forholdet med en signifikant lavere score i kategorien *kommunikation-til-anden*, der udgøres af forældrenes oplevelse af selv at dele følelser og information med underviseren. Dette fordrer til spørgsmålet om, hvorvidt tilstedeværelsen af *gensidighed* og *kommunikation-til-anden* er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet.

Der kan dog sættes spørgsmålstegn ved, om Vickers og Minkes (1995) studie kan anvendes til belysningen af pågældende studies interessefelt, da deres spørgeskemaundersøgelse er udviklet i USA. På trods af at USA og Danmark begge er vestlige samfund, kan der være forskellige forståelser og værdier vedrørende samarbejdet mellem forældre og undervisere. Således kan der være risiko for, at væsentlige aspekter af forældres opfattelse af samarbejdet i Danmark bliver overset. Ydermere er spørgeskemaet udviklet med henblik på at belyse forældre til normaludviklede børn, hvilket ikke indgår i nærværende studies interessefelt. Ved udelukkende at betragte samarbejdsforholdet gennem Vickers og Minkes (1995) PTRS-II kan der dermed være risiko for, at flere aspekter af forældrenes opfattelse ikke belyses. Det ses dog, at Vickers og Minkes (1995) spørgeskema også er blevet anvendt for forældre til børn med psykiske lidelser, hvilket vil blive uddybet i følgende afsnit.

2.1.1.1 Forældre til børn med psykiske lidelser

Vickers og Minkes (1995) selvrapporteringsskema PTRS-II anvendes i et amerikansk studie af Garbacz, McIntyre og Santiago (2016). Med udgangspunkt i faktorerne *gensidighed* og *kommunikation-til-anden* undersøger Garbacz et al. (2016) samarbejdsforholdet mellem forældre til børn med Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASD) og barnets underviser. Garbacz et al. (2016) finder, at forældrenes gennemsnitlige score er på 4.24 ud af en rangering fra 1-5, hvortil en højere score illustrerer et bedre samarbejdsforhold. Derfor konkluderer Garbacz et al. (2016), at forældre til børn med ASD generelt rapporterer om et godt samarbejdsforhold med

barnets underviser. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at den interne konsistens for Garbacz et al.s (2016) studie er $\alpha = .69$, hvilket, ifølge Coolican (2009) grænser sig op af hvad, der kan betragtes som en acceptabel intern reliabilitet. Således er der risiko, at nogle af de inddragede items ikke måler på samme konstrukt.

Det ses dog, at et amerikansk studie af Burns (2016) ligeledes anvender PTRS-II, hvor der fremgår en samlet intern konsistens på $\alpha = .93$, hvilket betragtes som en høj intern konsistens. Således synes skalaen at indfange forskellige aspekter, der belyser samme konstrukt (Coolican, 2009). Burns (2016) undersøger eventuelle forskelle i forældrenes rapportering i PTRS-II alt efter børnenes udfordringer samt støtteforanstaltninger i skolen. Her inddrages tre forældregrupper, nemlig forældre til normaludviklede børn, der ikke modtager støtte, forældre til børn, der udviser vanskeligheder og får ekstra støtte, og slutteligt forældre til børn med diagnosticerede vanskeligheder, der modtager specialundervisning. Jo højere score forældrene får, jo bedre er deres vurdering af samarbejdsforholdet. Her finder Burns (2016), at de tre grupper har en gennemsnitlig score på $M = 97.22$ eller derover i kategorien gensidighed ud af en maksimal score på 120, samt en samlet gennemsnitlig score på $M = 25.88$ i kommunikation-til-anden ud af en maksimal score på 32. Med udgangspunkt heri synes forældregrupperne generelt at give udtryk for et positivt samarbejdsforhold, målt ud fra PTRS-II.

Garbacz et al. (2016) og Burns (2016) anvender således Vickers og Minkes (1995) PTRS-II i bestræbelsen på at belyse forældre til børn med psykiske lidelsers samarbejdsforhold med underviseren. Imidlertid synes dette ikke til fulde at belyse forældrenes opfattelse af samarbejdet, da samarbejdsforholdet udelukkende betragtes igennem afgrænsede items. Dermed synes studierne af Garbacz et al. (2016) og Burns (2016) kun at belyse forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af gensidighed og kommunikation-til-anden.

2.1.1.2 Et udfordret samarbejde

Ovenstående forskning synes således at pege i retning af, at forældre til børn med psykiske lidelser beretter positivt om samarbejdsforholdet ud fra Vickers og Minkes (1995) definition. I et systematisk review af kvalitativ forskning omhandlende skolerelaterede oplevelser, finder Gwernan-Jones et al. (2015) ligeledes, at nogle forældre til børn med Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) beretter om

positive interaktioner med barnets underviser. Her udtrykkes det eksempelvis, at underviseren indleder kontakten og deler positive, konstruktive informationer med forældrene. Alligevel konkluderer Gwernan-Jones et al. (2015), at dette er en sjældenhed blandt forældre til børn med ADHD. Derimod finder Gwernan-Jones et al. (2015), at forældrene på tværs af studierne har det til fælles, at de føler sig kritiseret af barnets underviser. Her fremstår kommunikationen som en-vejs, hvortil forældrene passivt skal følge eksperternes råd. Forældrene føler derfor ikke, at underviseren efterspørger forældrenes viden (Gwernan-Jones et al., 2015). Derimod rapporterer forældrene, at de bliver talt ned til. Eksempelvis finder Gwernan-Jones et al. (2015), at en særlig konflikt kan opstå hos forældre til børn med ADHD, da forældre og underviser kan have forskellige forståelser af barnets lidelse. Her rapporterer nogle af forældrene, at underviseren bebrejder forældrene for barnets vanskeligheder (Gwernan-Jones et al., 2015). Det ses således, at undervisere kan have forskellige forståelser for barnets lidelse og årsagen bag.

I reviewet af Gwernan-Jones et al. (2015) udspringer imidlertid også et andet dilemma hos forældre til børn med ADHD. Her finder Gwernan-Jones et al. (2015), at flere af forældrene på tværs af studierne oplever, at underviseren mangler ekspertise om barnets lidelse, hvorfor underviseren, ifølge forældrene, også føler sig truet af forældrenes øgede viden på området. Gwernan-Jones et al. (2015) påpeger dog, at de forældre, der er utilfredse med underviserens tilgang til barnet, risikerer at blive betragtet som dårlige forældre, hvis de sætter spørgsmålstegn ved undervisernes egnethed. Det er således interessant at undersøge, hvorvidt dette ligeledes kommer til udtryk i nærværende studie.

Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at studiet af Gwernan-Jones et al. (2015) inddrager seks kvalitative studier fra henholdsvis USA, Canada, Australien og England, hvorfor det kan være vanskeligt at overføre resultaterne til den generelle population i Danmark. Alligevel kan studiets resultater muligvis indikere væsentlige aspekter vedrørende forældres opfattelse af samarbejdet med underviseren, som kan være relevante at inkludere i dette studie.

Forældrenes utilfredshed med samarbejdet kan ligeledes ses i lyset af et litauisk studie af Sukys, Dumciene og Lapeniene (2015), der i en spørgeskemaundersøgelse udforsker forældreinvolvering i inklusionsklasser hos forældre til børn med særlige

behov. Her finder Sukys et al. (2015), at kun en tredjedel af i alt 170 forældre føler sig ligeværdige med barnets underviser. Dette tyder således på, at det ikke blot er forældre til børn med ADHD, der kan føle, at samarbejdet er udfordret. Det ses imidlertid, at det kun er forældre til børn i inklusion, der bliver inddraget, hvorfor dette leder til en undren om, hvorvidt barnets støtteforanstaltninger kan have en betydning for forældrenes opfattelse af samarbejdet. Dog er det et studie fra Litauen, hvorfor der muligvis fremgår andre normer for samarbejdet mellem forældre og undervisere sammenlignet med Danmark.

I lyset af ovenstående ses det, at flere forældre til børn med psykiske lidelser besidder en positiv rapportering af samarbejdsforholdet, ud fra PTRS-II (Burns, 2016; Garbacz et al., 2016). Imidlertid udtrykker flere studier også, at samarbejdet kan være udfordret (Gwernan-Jones et al., 2015; Sukys et al., 2015). På trods af at studierne anvender forskellige undersøgelsesredskaber og har varierende formål, synes de alligevel at kunne repræsentere flere mulige forståelser af, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser opfatter samarbejdet med barnets underviser.

2.1.2 Faktorer associeret med forældrenes opfattelse

For nærmere at belyse de modstridende resultater i tidligere forskning vedrørende aspekter af samarbejdet, synes det aktuelt at betragte yderligere faktorer, der muligvis også kan associeres med forældrenes opfattelse. Ved at betragte disse faktorer nærmere kan der udvikles en større forståelse for studiets interessefelt.

2.1.2.1 Barnet

Det fremgår af forrige afsnit, at den inddragede forskning tager afsæt i forskellige lidelser blandt børnene. Dog finder studiet af Garbacz et al. (2016) også, at der fremgår en negativ korrelationskoefficient på -0.46 ved barnets ASD-symptomer og forældrenes rapportering af samarbejdsforholdet målt gennem PTRS-II. Således ses det, at når barnets ASD-symptomer stiger, mindskes forældrenes positive rapportering (Garbacz et al., 2016). Dette kan lede til en undren om, hvorvidt sværhedsgraden af barnets symptomer kan associeres med forældrenes opfattelse.

Ydermere finder Garbacz et al. (2016) en positiv korrelationskoefficient på .43 ved forældrenes viden om barnets ASD og forældrenes involvering, hvor en højere

score ved forældrenes viden om barnet indikerer en højere involvering. Derudover ses det, at forældre til børn i teenagealderen ikke i lige så høj grad er involveret i skolen, sammenlignet med forældre til yngre børn. Disse resultater kan derfor pege i retning af, at forældrenes viden om den psykiske lidelse og barnets alder ligeledes kan have en betydning for forældrenes opfattelse af samarbejdsforholdet med barnets underviser.

2.1.2.2 Motivation for involvering

Forældrenes opfattelse af samarbejdsforholdet kan også betragtes gennem forældrenes involvering i barnets skolegang. Her undersøger Burns (2016), hvorvidt forskellige motivationsfaktorer for forældrenes involvering kan associeres med forældrenes opfattelse af samarbejdsforholdet ud fra deres rapportering i PTRS-II. Burns (2016) tager udgangspunkt i et studie af Hoover-Dempsey og Sandler (2005), der netop finder, at forældrenes involvering er associeret med forældrenes følelse af rollekonstruktionen mellem forældre og underviser, forældrenes følelse af at blive inviteret til at involvere sig i barnets skolegang, forældrenes self-efficacy samt deres tid og energi. Dette vil blive uddybet i det følgende.

Opfattelsen af rollekonstruktionen refererer til forældrenes personlige forestilling om, hvad de som forældre *bør gøre* i samarbejdet med underviseren, og hvilken rolle de spiller i barnets udvikling (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Burns (2016) finder her, at forældres opfattelse af rollekonstruktionen og forældrenes rapportering af samarbejdsforholdet har en moderat positiv korrelation på .34 ved gensidighed og .39 ved kommunikation-til-anden¹. På trods af at korrelationen er moderat, indikerer resultaterne, at forældre med følelsen af, at de bør bidrage til barnets skolegang, i højere grad giver udtryk for et positivt samarbejdsforhold (Burns, 2016). I tråd hermed finder studiet af Sukys et al. (2015) også, at de forældre, der føler sig ligeværdige med barnets underviser, i højere grad involverer sig i skolebaserede aktiviteter. Ved undersøgelsen af forældrenes opfattelse af samarbejdet, kan det derfor synes væsentligt at belyse forældrenes følelse af, hvorvidt deres bidrag til barnets skolegang anerkendes.

¹ I Burns (2016) fremgår der et negativt fortegn (-) ved korrelationerne. Imidlertid aflæses disse som positive korrelationer, da Burns konsekvent beretter om positive korrelationer.

Det synes ligeledes væsentligt at betragte forældrenes følelse af, at kunne bidrage til samarbejdet (Hoover-Dempsey et al., 2005). Dette henviser til forældrenes self-efficacy, hvilket refererer til troen på, at eget værd og egne handlinger vil have et positivt udfald (se afsnit 2.2.5, p. 19). Her finder Burns (2016) ligeledes en moderat positiv korrelation mellem forældrenes self-efficacy og forældrenes opfattelse af samarbejdsforholdet, nemlig .52 ved gensidighed og .39 ved kommunikation-til-anden, hvortil en lavere score i self-efficacy er associeret med en lavere score i samarbejdsforholdet.

Her finder et nyligt dansk studie af Bjerregaard-Jensen, Ommel og Mohr-Jensen (unpub.), ved et sample på 550 forældre til børn med psykiske lidelser, at 61% af studiets respondenter rapporterer om et behov for større tiltro sine egne evner i rollen som forældre. Dette kan antyde, at mange forældre til børn med psykiske lidelser har en lav self-efficacy, hvorfor dette, i lyset af Burns (2016), kan fordre til en formodning om, at flere forældre giver udtryk for en negativ opfattelse af samarbejdet. Dog undersøger Bjerregaard-Jensen et al. (unpub.) en bredere forståelse af forældrenes self-efficacy i rollen som forældre, hvorfor dette ikke specifikt belyser forældrenes følelse af at kunne bidrage med noget i barnets skolegang.

Et canadisk studie af Rogers et al. (2009) har til formål at undersøge eventuelle forskelle ved forældreinvolvering hos forældre til børn med/uden ADHD. Gennem en spørgeskemaundersøgelse finder Rogers et al. (2009), at forældre til børn med ADHD besidder en lavere følelse af self-efficacy i rollen som forældre sammenlignet med forældre til børn uden ADHD. Dette peger således i retning af, at forældrenes opfattelse af egne evner i forældrerollen må betragtes ud fra barnets psykiske lidelse. Således skaber disse studier en undren om, hvorvidt forældrenes opfattelse af samarbejdet må betragtes i lyset af deres self-efficacy og barnets psykiske lidelse.

Studiet af Rogers et al. (2009) finder også, at forældre til børn med ADHD, sammenlignet med forældre til børn uden ADHD, i mindre grad føler sig inviteret af barnets undervisere til at involvere sig i barnets skolegang. Netop invitation til involvering er, ifølge Hoover-Dempsey og Sandler (2005), essentiel for, at forældre tager del i samarbejdet. Her henvises der til, at medlemmer af skolen, herunder *skolen*, *lærerne* eller *eleverne*, opfordrer til forældres involvering. Dette betragtes ligeledes i studiet af Burns (2016), der finder en svag positiv korrelation på .24 ved forældrenes rapportering af gensidighed i samarbejdsforholdet. På trods af at korrelationen er svag,

kan resultaterne muligvis indikere, at forældrenes øgede følelse af at blive inviteret til at involvere sig kan associeres med forældrenes øgede opfattelse af gensidighed i forholdet med barnets underviser.

Forældrenes følelse af at blive inviteret til involvering kan ligeledes komme til udtryk i kommunikationen. Et amerikansk studie af Altemueller (2001) undersøger her, hvilke forslag 137 undervisere og forældre til børn med behov for specialundervisning har til forbedring af samarbejdet. Gennem en kvalitativ analyse af de besvarede spørgeskemaer, finder Altemueller (2001) blandt andet, at forældre udviser et behov for at *føle sig velkomne*, hvilket henviser til, at forældrene føler sig mere tilpasse i mødet med underviseren. Hertil rapporterer forældre også om et behov for at føle sig hørt, samt at der sker en deling af informationer, hvor forældrene får mere information om barnets vanskeligheder. Derfor efterspørger forældrene mere konsekvent kommunikation mellem forældre og undervisere (Altemueller, 2001).

En begrænsning ved dette studie er dog, at der er tale om specifikke møder omkring undervisningsplaner (Altemueller, 2001) og ikke det generelle samarbejde mellem forældre og en specifik lærer, som nærværende studie er interesseret i. Derudover baseres Altemuellers (2001) resultater på to skoledistrikter i staten Colorado, der har et godt omdømme, hvortil forslagene bestemmes af kvalitative besvarelser. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt resultaterne er repræsentative for nærværende studiets interessefelt.

Ifølge Hoover-Dempsey og Sandler (2005) må forældrenes involvering i barnets skolegang også betragtes i lyset af forældrenes livskontekst. Dette refererer til forældrenes tid og energi til at deltage i barnets skolegang, samt deres viden om og færdigheder til at indgå heri. Studiet af Rogers (2009) finder, at forældre til børn med ADHD oplever mindre tid og energi til at deltage i deres barns skolegang sammenlignet med forældre til børn uden ADHD. Ydermere finder Bjerregaard et al. (unpub.), at 72.7% af forældrene til børn med psykiske lidelser i deres studie har behov for mere tid til at snakke med deres barns lærer. Dette fordrer til en formodning om at forældre til børn med psykiske lidelser er udfordrede på tid og energi, hvorfor flere forældre kan have en negativ opfattelse af samarbejdet. Studiet af Garbacz et al. (2016) finder dog, at forældrenes uddannelsesniveau ikke er associeret med forældrenes involvering eller samarbejdsforhold. Dette modsætter sig studiet af Sukys et al. (2015),

der finder, at forældres højere uddannelsesniveau er associeret med forældrenes øgede involvering.

Opsummering

Flere studier om forældre til børn med psykiske lidelser synes at pege i retning af, at forældrene er positive overfor samarbejdsforholdet, målt gennem PTRS-II (Burns, 2016; Garbacz et al., 2016). Det ses imidlertid, at forældrene ligeledes rapporterer om flere udfordringer ved samarbejdet med barnets underviser (Altemueller, 2001; Gwernan-Jones et al., 2015; Sukys et al., 2015). Der fremgår således ikke et entydigt billede af forældres beretninger om samarbejdet.

Med udgangspunkt i de inddragede forskningsartikler ses det ydermere, at flere faktorer muligvis kan associeres med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Burns (2016) finder, at forældres oplevelse af livskontekst, self-efficacy, rollekonstruktion samt invitation til involvering er associeret med forældrenes vurdering af samarbejdsforholdet, hvorfor forældrene, i lyset af Bjerregaard et al. (unpub.) samt Rogers et al. (2009), kan være udfordrede i samarbejdet. Ydermere finder studiet af Garbacz et al. (2016), at barnets alder, symptomer og samt forældrenes viden om barnets lidelse, udgør en statistisk signifikant sammenhæng med forældrenes rapportering om samarbejdsforholdet målt gennem PTRS-II. Sukys et al. (2015) finder derimod, at forældrenes uddannelsesniveau samt følelse af ligeværdighed med underviseren er associeret med forældrenes involvering i barnets skolegang.

Det ses imidlertid, at der ikke er fundet nogen danske studier, der belyser forældre til børn med psykiske lidelsers overordnede opfattelse af samarbejdet med underviseren eller de faktorer, der kan associeres hermed. Således kan nærværende studie bidrage med dette perspektiv.

2.2 Teori

Forrige afsnit præsenterer tidligere forskning, som har til formål at afdække studier, der undersøger forskellige aspekter af forældrenes vurdering af samarbejdet med barnets underviser. Dette afsnit vil supplere det teoretiske grundlag med udfoldelsen af psykologiske forståelser og begreber, der muligvis kan belyse forældrenes opfattelse yderligere.

Ifølge Hanne Knudsen (2010) må samarbejdet mellem forældre og undervisere forstås i lyset af den nuværende samfundsdiskurs. Således inddrages Knudsen (2010) for at belyse idealet for samarbejdet mellem forældre og undervisere i dag. Derudover inddrages Urie Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim (2000), Albert Bandura (1997) og Anthony Giddens (1984; 1991/1996) til at belyse samfundskonteksten yderligere, efterfulgt af Goffmans (1963/2010) forståelse af stigmatisering. Ifølge Bandura (1997) er det dog også nødvendigt at kigge nærmere på individuelle faktorer for at forstå individet. Således vil Banduras (1997) self-efficacy begreb samt Rikke Yde Tordrups (2017) beskrivelser af anerkendelse inddrages for at få en større forståelse for forældrenes opfattelse af samarbejdet.

2.2.1 Samarbejdet i dag

Ifølge forsker i pædagogisk ledelse, Hanne Knudsen (2010), må forældres rolle i deres barns skolegang betragtes i lyset af den nuværende diskurs omkring samarbejdet mellem forældre og underviser. Knudsen (2010) beskriver ligeledes, at samarbejdet er blevet mødt af mange forandringer gennem tiden, men at de tidligere diskurser stadig synes at komme til udtryk i dag.

Forældre og undervisere har siden slutningen af 1800-tallet, haft et fælles ansvar for barnets opdragelse (Knudsen, 2010). Samarbejdet mellem skole og hjem kommer dog først rigtigt til udtryk i 1950'erne, hvor der ifølge Knudsen (2010) opstår en *opbakningsdiskurs*. Her får forældrene ansvar for at påtage sig en opbyggende position over for skolens arbejde ved at nære tillid til underviseren, som den kompetente professionelle. Underviseren får i den forbindelse ansvaret for at skabe grundlaget for forældrenes tillid, bl.a. gennem formidling af information (Knudsen, 2010). Denne ansvarsfordeling udvikler sig yderligere i løbet af 1970'erne, da en *deltagelsesdiskurs*

kommer til udtryk og skolen får ansvaret for at opdrage forældrene til at deltage i samfundslivet og påtage sig et større ansvar.

Denne udvikling medfører, at der i løbet af 1980'erne og 1990'erne udvikler sig en modsatrettet diskurs om, at skolen skal være en lydhør organisation (Knudsen, 2010). Forældre bliver i den forbindelse betragtet som "brugere" af skolen, der skal høres, hvorfor de får en direkte indflydelse på skolen (Knudsen, 2010). Dette medfører, at der i løbet af 1990'erne og 2000'erne opstår diskussioner om, hvor grænserne for forældres indblanding i skoleregi går (Knudsen, 2010). I den forbindelse udgives mange bøger omkring samarbejdet mellem forældre og undervisere, hvortil der gives bud på, hvordan undervisere skal håndtere de "vanskelige forældre", som bl.a. ikke påtager sig en opbyggende position (Knudsen, 2010). Således betragtes forældres ret til indflydelse som en trussel mod lærernes profession (Knudsen, 2010).

Den nyopståede diskurs resulterer i, at der omkring årtusindeskiftet kommer et fokus på forældrenes personlige ansvar over for skolen (Knudsen, 2010). Dermed udvikler der sig en *ansvarsdiskurs*, hvor der skal være et gensidigt forpligtende samarbejde mellem skole og hjem (Andersen, 2000 if. Knudsen, 2010). Denne ansvarsdiskurs trækker dermed både på forældrenes opbakning, forældrenes deltagelse samt forældrenes position som brugere. Det ses netop, at både undervisere og forældre skal forholde sig til, hvad det enkelte barn har behov for og bidrage hertil (Knudsen, 2010). Hvor forældrene er ansvarlige for barnets opdragelse og herunder deres adfærd i skolen, er skolen ansvarlig for undervisningen af barnet og sikringen af, at forældrene påtager sig et ansvar for barnet (Knudsen, 2010). I dag synes forældre og undervisere derfor at dele ansvaret for barnets skolegang.

2.2.2 Samfundet i dag

For at få en større forståelse for forældrenes opfattelse af samarbejdet med deres barns underviser, synes det nødvendigt at betragte ovenstående ansvarsdiskurs i et større samfundsperspektiv. Dagens samfund synes netop at være præget af *Individualisering*. Dette indebærer, ifølge sociologerne Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim (2000), en social forventning om, at individet tager sit liv i egne hænder. Således skal forældre selv stå til ansvar for deres livsføring. Dette skal dog ses i lyset af samfundets mange sociale praksisser, der er med til at opretholde individualiseringens

tilstedeværelse (Beck & Beck-Gernsheim, 2000). Ifølge Beck og Beck-Gernsheim (2000) er individet tilkøbt forskellige institutioner med deres egne netværk af reglementer, der er med til at regulere individets adfærd. Dette kommer ligeledes til udtryk hos psykolog og professor Albert Bandura (1997), der pointerer, at individet indgår i et net af sociostrukturelle systemer, der organiserer og guider individets handlen.

Ifølge Bandura (1997) må de sociostrukturelle systemer betragtes som skabt og opretholdt af menneskelig aktivitet, hvori der påtages autoritære roller og reglementer. I den forbindelse påpeger sociolog Anthony Giddens (1991/1996), at autoriteterne udgør et abstrakt system af *ekspertsystemer*, der henviser til sikker viden og de sociale relationer, hvori den sikre viden kommer til udtryk. Dette ses eksempelvis ved diagnosticering af psykiske lidelser, hvor professionelle med deres sikre viden afgør, hvorvidt et individs udvikling er henholdsvis normal eller atypisk, hvilket har stor betydning for individets fremtidige livsføring.

Giddens (1991/1996) tillægger således ekspertsystemer stor betydning for individet, da de opstiller sociale normer, forventninger og betingelser for individets adfærd i en given kontekst. Dermed er brugere af skolen, herunder forældre til børn med psykiske lidelser, underlagt de idealer og mål, som formes af de sociale praksisser i samfundet. Ifølge Giddens (1984) er individet dog med til at opretholde samfundsstrukturen og de sociale regler heri. I lyset heraf har forældre således mulighed for at influere de autoriteter, der ses i forbindelse med barnets skolegang, herunder barnets underviser. Imidlertid kræver dette, at individet er bevidst om samfundets indflydelse og reflekterer over autoriteternes ekspertise (Giddens, 1984).

2.2.3 Refleksivitet og tillid

Ifølge Beck & Beck-Gernsheim (2000) er det individualiserede samfund karakteriseret ved, at individet forholder sig refleksivt til de uendelige muligheder, der eksisterer. Giddens (1991/1996) påpeger ligeledes, hvorledes samfundet er præget af *refleksivitet*, hvori individet konstant reviderer de sociale og materielle relationer, de befinder sig i. Omfanget af individets refleksivitet afhænger dog af individets personlige ressourcer (Giddens, 1991/1996).

Ifølge Giddens (1991/1996) afhænger opretholdelsen af ekspertsystemerne af, at de reflektive agenter har tillid til samt kaster sig ud i samarbejdet med dem. Her pointerer Giddens, (1991/1996,), at ekspertsystemerne har til formål at skabe en vis sikkerhed for individet. Eksempelvis kan underviserne i deres rolle som eksperter sørge for, at eleverne kommer igennem skoledagen og lærer noget til fordel for deres videre udvikling. Giddens (1984; 1991/1996) påpeger dog, at individet som reflektiv agent ofte sætter spørgsmålstejn ved den sikre viden, som ekspertsystemerne besidder. Dermed har forældre til børn med psykiske lidelser mulighed for at sætte spørgsmålstejn ved undervisernes ekspertise, hvortil de selv kan være med til at afgøre, om de vil lade sig styre heraf.

2.2.4 Stigmatisering

I lyset af ovenstående kan det antages, at forældres tillid til samt samarbejde med barnets underviser kan udfordres, hvis *stigmatisering* finder sted. Ifølge sociologen Erving Goffman (1963/2010) kendetegnes stigmatisering som et fænomen, der opstår, når en gruppe af mennesker, eller en enkeltperson, på grund af en egenskab eller et træk, bliver stemplet på en nedværdigende måde af andre. Ifølge Goffman (1963/2010) kan stigmatisering både finde sted mellem mennesker og mellem individ og samfund. Derudover skal stigmatisering forstås, som afhængig af den sociale kontekst, da den varierer alt efter de normer for normalitet og afvigelse, der eksisterer i den specifikke kontekst (1963/2010). Således vil individer, der ikke efterlever omgivelsernes normer og forventninger, blive betragtet som afvigende og uligeværdige, hvorfor de stigmatiseres.

Forældre til børn med en psykisk lidelse kan netop blive betragtet som en afvigende minoritetsgruppe, der ikke lever op til omgivelsernes forventninger til, hvad der udgør ”normale” forældre. Dette kan blandt andet betragtes ud fra den nye skolereform, hvor særligt børn med psykiske vanskeligheder inkluderes i den almene skoleklasse (Arnfred & Langager, 2015). Ifølge Arnfred og Langager (2015) er målet for den nye skolereform, som blev opstartet i august 2014, at 96% af alle elever, skal indgå i normalundervisningen. Dermed indgår mange børn med psykiske lidelser i den almene undervisning, hvorfor der er stor forskel på børnenes forcer og udfordringer i det enkelte klasseværelse. Børnene med en psykisk lidelse adskiller sig derfor fra den

resterende gruppe, hvorfor de og deres forældre kan blive til genstand for stigmatisering.

Ifølge Arnfred og Langager (2015) besidder nogle af lærerne i de nye inklusionsklasser ikke den nødvendige viden om barnets udfordringer. Dette kan muligvis ses i lyset af, at der til stadighed udspiller sig forskellige forståelser for oprindelsen af barnets psykiske lidelse (Nielsen, 2015). Én forståelse er ifølge psykolog Bo Hejlskov Elvén (2015), at barnets opdragelse og det omkringværende miljø har en indflydelse på udviklingen af eksempelvis ADHD eller ASD. Denne betragtning kan muligvis føre til stigmatisering, da forældre her kan blive gjort til genstand for årsagen bag barnets udfordringer, og i den forbindelse stigmatiseres som "dårlige forældre". Her må det dog pointeres, at barnets underviser kan være af den opfattelse uanset, om der undervises i specialklasse eller almen klasse, hvorfor det ikke kun er forældre til børn i inklusionsklassen, der kan opleve stigmatisering.

Ifølge professor Per Hove Thomsen (2015) er den *biopsykosociale* forståelse af psykiske lidelser dog den mest fremtrædende i dag. Her fremstår både biologiske, psykologiske og sociale aspekter, som betydningsfuldt for udviklingen af psykiske lidelser (Thomsen, 2015). De fleste psykiske lidelser trækker på flere af aspekterne, mens nogle psykiske lidelser er særligt forankret i ét. Eksempelvis kan ASD og ADHD betragtes som overvejende biologisk forankrede (Thomsen, 2015).

Hertil er diagnosen ADHD dog særlig omdiskuteret (Nielsen, 2015). På den ene side betragtes ADHD som en neurobiologisk lidelse, hvortil medicin ofte tilbydes til behandling (Nielsen, 2015). På den anden side betragtes ADHD af mange, som et resultat af den stigende diagnosekultur i dagens samfund, hvortil afvigende adfærd problematiseres (Nielsen, 2015). Hertil kan det formodes, at stigmatisering også kan forekomme, hvis forældre og undervisere har forskellige forståelser af den psykiske lidelse.

2.2.5 Troen på egne evner

På trods af at Bandura (1997) præsenterer sociostrukturelle systemer som væsentligt for forståelsen af individet, fremgår det, at individets adfærd ikke udelukkende er et produkt heraf. Bandura (1997) opstiller netop idéen om, at individet er aktivt handlende og har en indflydelse på egen adfærd. Således skal individet og dets ageren

også forstås i lyset af sine interpersonelle faktorer, hvilket eksempelvis refererer til individets tanker, forventninger og selvforståelse (Bandura, 1997). I den forbindelse kan individets self-efficacy formodes at være en del af individets selvforståelse.

Bandura (1997) skildrer self-efficacy, som individets tro på egne evner til at udføre en bestemt handling eller opnå et bestemt mål i en given situation. Her pointerer Bandura (1997), at self-efficacy ikke må forstås som individets faktiske evner og kompetencer, men derimod individets opfattelse af dem. Derudover betragtes individets self-efficacy som situationsafhængig, hvorfor den på nogle områder kan være høj og på andre områder kan være lav (Bandura, 1997). I tråd hermed pointerer Bandura (1997), at individet, der tror på egne evner i den givne situation, i langt højere grad har sandsynlighed for at opnå succes med sine bestræbelser. Individets opfattelse af egne evner er derfor afgørende for individets ageren i den enkelte situation. Forældre, som besidder kompetencerne til at indgå i et samarbejde med barnets underviser, men ikke har troen på egne kompetencer til at være succesfuld i samarbejdet, vil derfor guide sine handlinger efter troen på egne kompetencer. Der kan i den forbindelse være risiko for, at der udspiller sig et anstrengt forhold mellem forældre og underviser, hvis forældrene netop ikke har tiltro til deres evner heri. Imidlertid vil forældre, med troen på sine evner sandsynligvis være mere motiverede til at deltage i samarbejdet, hvilket kan formodes at skabe de bedste forudsætninger for samarbejdet.

2.2.6 Anerkendelse

I forlængelse af ovenstående kan anerkendelse, eller manglen heraf, formodes at være en medbestemmende faktor for forældrenes self-efficacy og forældrenes opfattelse af samarbejdet. Ifølge psykolog Rikke Yde Tordrup (2017) ses der i dag såkaldte markante forældre, der grundet deres egen usikkerhed i rollen som forældre har svært ved at blive beroliget af de professionelle. Tordrup (2017) pointerer her, at forældrenes usikkerhed om, hvorvidt de *gør det rigtige*, medfører en konstant søgen efter anerkendelse i samarbejdet med underviserne. Her kan det formodes, at usikkerhed er særligt gældende for forældre til børn med psykiske lidelser, hvorfor særligt disse forældre opsøger anerkendelse for at blive bekræftet i deres forståelse og håndtering af deres barns udfordringer. Ifølge Tordrup (2017) vil en fagpersons anerkendelse af forældrenes evner netop skabe tryghed og tillid blandt forældrene. Dette kan således

synes at udgøre en væsentlig faktor i forståelsen af forældrenes opfattelse af samarbejdet.

Opsummering

Dette afsnit har belyst, at samarbejdet mellem forældre og underviser i dag skal forstås i lyset af en ansvarsdiskurs (Knudsen, 2010). Denne ansvarsdiskurs trækker på forældres og underviseres fælles ansvar for barnets skolegang, hvorfor forældrene til stadighed skal tage del af samarbejdet og bakke op om underviserne. Underviserne skal dog sørge for, at forældrene påtager sig deres ansvar, hvorfor forældrene tillægges et stort personligt ansvar for barnets skolegang (Knudsen, 2010). Dette ses i lyset af den individualisering, samfundet synes at være præget af, hvortil forældrene står til ansvar for deres eget liv (Beck & Beck-Gernsheim, 2000). Individets ansvar for sig selv, samt deres refleksivitet, synes netop at være to idealer for samfundet i dag. Disse idealer bliver i den forbindelse opretholdt af ekspertsystemer, såsom skolen (Bandura, 1997; Giddens, 1991/1996). Det ses dog, at forældre gennem deres refleksivitet kan stille spørgsmålstejn til disse ekspertsystemer, hvilket kan have indvirkning på deres tillid hertil (Giddens 1991/1996).

I forlængelse heraf formodes det, at forældre til børn med psykiske lidelser i dagens samfund risikerer at blive mødt af stigmatisering i samarbejdet med underviseren, eksempelvis grundet undervisernes manglende viden eller forskellige opfattelser af årsagen til den psykiske lidelse (Arnfred & Langager, 2015; Elvén, 2015; Goffman, 1963/2010; Nielsen, 2015; Thomsen, 2015).

Samarbejdet betragtes dog ligeledes i lyset af individuelle faktorer vedrørende forældrene, eksempelvis individets self-efficacy, hvorigennem forældrenes tro på egne evner til at indgå i et samarbejde kan belyses (Bandura, 1997). Her kan forældrenes opfattelse af samarbejdet ligeledes ses i lyset af den anerkendelse, de møder i samarbejdet med underviseren, da forældre i dag synes at efterspørge dette heri (Tordrup, 2017).

3. Metode

I forrige afsnit udfoldes studiets teoretiske grundlag for at undersøge, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser opfatter samarbejdet med barnets underviser, samt hvilke faktorer, der kan associeres hermed. Det følgende afsnit vil præsentere den videnskabsteoretiske ramme, antropologisk psykologi, for at belyse rationalet bag valg af metode til undersøgelsen af interessefeltet. Derefter vil der være en gennemgang af projektets design og fremgangsmåde, herunder anvendelsen af mixed methods. I den forbindelse vil den kvantitative og kvalitative del af designet, samt de analytiske redskaber, udfoldes for at give en større forståelse af, hvordan problemformuleringen besvares.

3.1 Videnskabsteoretisk ståsted

En af de centrale videnskabsteoretiske frontløbere for psykologien er *positivismen*, der tager udgangspunkt i naturvidenskabelige metoder til studiet af individ og samfund (Bryman, 2008 if. Boolsen & Jacobsen, 2012). Den kvantitative forskningstilgang hviler netop på dette videnssyn og er interesseret i at undersøge det, der kan måles og observeres (Boolsen & Jacobsen, 2012). Således kan positivismen antages at have sine begrænsninger, da der ikke bestræbes på at belyse de komplekse individuelle og sociale faktorer, der kan være på spil, såsom værdier og motiver (Boolsen & Jacobsen, 2012). Dette er imidlertid målsætningen for en mere forståelses- og fortolkningsstyret videnskab, såsom fænomenologien og hermeneutikken, der er interesserede i at undersøge den mening, der eksempelvis kan ligge til grund for en social praksis (Boolsen & Jacobsen, 2012; Brinkmann, 2012a). Den kvalitative tilgang beror på dette videnssyn og har således fokus på at undersøge mere specifikke betydninger frem for mere generelle sammenhænge (Brinkmann, 2012b). Disse videnskabsteoretiske tilgange synes derfor at have forskellige vidensgenererende hensigter, hvorfor de belyser forskellige aspekter af et givent fænomen. Vi tager dog udgangspunkt i den overbevisning, at disse forskningstilgange kan kombineres for at give en mere alsidig forståelse af det fænomen, der er interesse i at undersøge, hvorfor *antropologisk psykologi* er retningsgivende for nærværende studie.

Med afsæt i antropologisk psykologi som videnskabsteoretisk disciplin, er det muligt at kombinere forskellige forskningsmetoder (Bertelsen, 2001). Ifølge professor Preben

Bertelsen (2001) har antropologisk psykologi til opgave at undersøge de psykologiske aspekter af individet. I den forbindelse anerkender den antropologiske psykologi det psykologiske genstandsfelts kompleksitet, hvortil genstandsfeltet er forbundet med andre genstandsfelter (Sonne-Ragans, 2015). Derfor arbejder den antropologiske psykologi tværfagligt og inkorporerer forskellige videnskabelige tilgange for at belyse kompleksiteten af den menneskelige psyke (Bertelsen, 2001). Hermed inddrages forskellige perspektiver om den menneskelige psyke, eksempelvis den kulturhistoriske, naturhistoriske og livshistoriske, som ifølge Bertelsen (2001) er forbundne og ikke kan betragtes isoleret fra hinanden. De videnskabsteoretiske tilgange belyser således forskellige, men forenelige sider af den menneskelige psykes kompleksitet (Bertelsen, 2001).

I lyset af ovenstående kan der argumenteres for, at tilslutningen af den antropologiske psykologi i nærværende studie medfører muligheden for at kombinere den kvantitative og kvalitative metode. Således er det både muligt at undersøge målbare aspekter af forældrenes psyke i samarbejdet med barnets underviser og få et mere detaljeret indblik heri. Kombinationen af forskellige videnskabsteoretiske perspektiver er derfor med til at omfavne kompleksiteten af de psykologiske aspekter vedrørende forældre til børn med psykiske lidelser og deres opfattelse af samarbejdet med barnets underviser.

3.2 Design: Mixed methods

I tråd med den antropologiske psykologi anvender dette studie et *mixed methods* design. Mixed methods blev udviklet i slutningen af 1980'erne i et opgør mod den hidtidige, stringente opdeling af den kvantitative og kvalitative undersøgelsestilgang, og omfavner netop research designs, der benytter begge tilgange (Creswell, 2014). Udviklingen af mixed methods stammer fra idéen om, at alle metoder har deres egne bias og svagheder, og kombinationen af både kvantitative og kvalitative metoder er et forsøg på at udligne disse (Creswell, 2014). Den kvantitative tilgang gør det muligt at undersøge generelle tendenser i en given population. En svaghed ved brugen af den kvantitative tilgang kan dog være dens resultatbegrænsninger, eksempelvis ved anvendelsen af lukkede spørgsmål i et spørgeskema, hvorfor respondenternes svar ikke muliggør uddybning. Ved at inddrage den kvalitative tilgang, muliggøres åbenhed i besvarelsen, hvorfor resultaterne ikke længere er begrænset i samme omfang.

Sammenkoblingen af disse tilgange fordrer derfor til en større forståelse af interessefeltet (Creswell, 2014). Dog er en mulig svaghed ved brugen af mixed methods, at der indsamles en stor mængde af forskelligt data, hvorfor bearbejdelsen af dataen kan kompromitteres. Dette er derfor vigtigt at have for øje i nærværende studie. Projektet anvender mere specifikt *convergent parallel mixed methods design* (Creswell, 2014). Hovedessensen ved dette design er, at den kvantitative og kvalitative del undersøger de samme fænomener (Creswell, 2014). Derudover tager indgangsvinklen blandt andet udgangspunkt i, at de kvantitative og kvalitative data indsamles nogenlunde samtidigt, og at disse data vil bidrage med forskelligartede informationer ift. det emne, der er interesse i at undersøge (Creswell, 2014). Her er hensigten, at resultaterne fra begge metoder integreres med hinanden i analyse- og fortolkningsprocessen (Creswell, 2014). Dette vil blive uddybet i afsnit 4.6 (p. 77). Kombinationen af den kvantitative og kvalitative metode anvendes således for at give en stærkere og mere nuanceret forståelse af forældrenes opfattelse af samarbejdet med deres barns underviser.

3.3 Spørgeskema

Studiets interessefelt belyses gennem en spørgeskemaundersøgelse. Ved anvendelsen af et spørgeskema er der potentiale for at nå ud til en større andel af befolkningen (Coolican, 2009). Derfor er det muligt at opnå en mere generel forståelse af forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet. Derudover er det muligt både at stille kvantitativt målbare spørgsmål og kvalitativt åbne spørgsmål, der således kommer til udtryk som et mixed methods design. I følgende afsnit vil det derfor fremgå, hvordan både den kvantitative samt den kvalitative del af spørgeskemaet udformes, og endvidere vil det blive præsenteret, hvilke forskningsspørgsmål samt hypoteser, der opstilles i nærværende studie.

3.3.1 Den kvantitative del

Den kvantitative tilgang har fokus på at indsamle information om et fænomen gennem numerisk data (Coolican, 2009). Dette kommer til udtryk gennem lukkede spørgsmål i nærværende spørgeskema. De lukkede spørgsmål giver netop mulighed for at undersøge, om der ses nogle generelle tendenser vedrørende forældre til børn med psykiske lidelser og deres opfattelse af samarbejdet med deres barns underviser. Som

tidligere pointeret anvender projektet den *hypotetisk-deduktive* metode til at belyse studiets interesseområde, hvor teori går forud for indsamlingen af empiri (Coolican, 2009). Ved betragtning af tidligere forskning har det ikke været muligt at finde studier, der deler præcis samme interessefelt. Der fremgår derimod flere studier, der synes at belyse andre aspekter af samarbejdet (jf. afsnit 2.1, p. 6). Derfor opstilles forskningsspørgsmål, og dertilhørende hypoteser, for at undersøge forældrenes opfattelse af samarbejde med inspiration fra den viden, der udspringer ved lignende interesseområder.

3.3.1.1 Forskningsspørgsmål

Med udgangspunkt i studiets problemformulering opstilles to forskningsspørgsmål til belysning heraf (jf. tabel 1). Da tidligere forskning fremsætter mange mulige faktorer, der kan være associeret med samarbejdet, opstilles her to overordnede hypoteser. Første hypotese har til formål at belyse mulige faktorer imellem forældre og undervisere i samarbejdet, der kan associeres med forældrenes opfattelse, mens anden hypotese bestræber sig på at undersøge mulige faktorer omkring samarbejdet, der kan associeres med forældrenes opfattelse.

Tabel 1: *Forskningsspørgsmål og hypoteser*

Forskningsspørgsmål	Hypoteser
1) Hvordan opfatter forældre til børn med psykiske lidelser samarbejdet med barnets underviser?	
2) Hvilke faktorer er associeret med forældres opfattelse af samarbejdet?	Opfattelsen af samarbejdet hænger sammen med opfattelsen af: • gensidighed og kommunikation-til-anden • underviserens viden og kompetencer • rollekonstruktion og invitation til involvering Opfattelsen af samarbejdet hænger sammen med opfattelsen af: • forældres uddannelsesniveau, self-efficacy samt tid og energi. • barnets skole- og klassestørrelse, støtteforanstaltninger, alder, psykiske lidelse og antal af diagnoser

3.3.1.2 De kvantitative items

Forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet belyses ud fra spørgsmålet om, hvordan forældrene vurderer forholdet med barnets underviser (for mulige implikationer herved, se afsnit 5.4.2, p. 108). Foruden det overordnede spørgsmål vedrørende opfattelsen, bedes forældrene ligeledes vurdere underviserens viden og kompetencer. Herigennem bestræbes der på at undersøge, hvorvidt underviserens faglige kvalifikationer er associeret med forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet.

For at skabe en nuanceret forståelse af forældrenes opfattelse af samarbejdet inddrages imidlertid fem skalaer til at belyse, hvorvidt forskellige aspekter er associeret med deres overordnede opfattelse. Alle skalaerne oversættes til dansk og danske forhold for at sikre relevansen af de inddragede udsagn til belysningen af interessefeltet. Dette udføres ved, at begge studiets forskere hver især oversætter de fem skalaer, og herefter sammenligner oversættelserne samt udvælger den endelige version. Derudover omformuleres flere items for nærmere at belyse forældre til børn psykiske lidelser, hvilket vil blive uddybet i følgende afsnit.

3.3.1.2.1 PTRS-II

Som tidligere pointeret finder Vickers og Minke (1995) gennem selvrapporteringskemaet PTRS-II, at forældrenes overordnede vurdering af samarbejdsforholdet er associeret med følelsen af gensidighed og kommunikation-til-anden. Da PTRS-II er udviklet til at undersøge samarbejdsforholdet mellem forældre og lærere til normaludviklede børn, bestræbes der her på at undersøge, hvorvidt disse faktorer ligeledes er associeret med opfattelsen af samarbejdet hos forældre til børn med psykiske lidelser i Danmark. Det ses imidlertid, at et amerikansk studie har anvendt Vickers og Minkes (1995) spørgeskema ved forældre til børn med psykiske lidelser, hvortil de, som nævnt i afsnit 2.1.1 (p. 6), finder en god Cronbach's Alpha på .93 (Burns, 2016).

Spørgeskemaet af Vickers og Minke (1995) er udviklet med udgangspunkt i et review af tidligere udviklede skalaer til undersøgelsen af familieforhold, og derudover har Vickers og Minkes (1995) suppleret med deres egne spørgsmål. Efter udførelsen af et pilotstudie, med udgangspunkt i 82 forældre og 82 lærere, består det endelige spørgeskema af 24 items. Vickers og Minke (1995) opstiller i pilotstudiet fem

kategorier til belysning af samarbejdet; (1) *Følelsen af tilhørsforhold og støtte*, (2) *Pålidelighed og tilgængelighed fra begge parter*, (3) *Delte forventninger/meninger omkring barnet og hinanden*, (4) *Kommunikationen fra den anden*, (5) *Deling af følelser* og (6) *Deling af information*. Som tidligere pointeret, jf. afsnit 2.2.1 p. 6, fremgår det imidlertid, at kun to overordnede kategorier, eller faktorer, lever op til kriterierne, nemlig gensidighed og kommunikation-til-anden (Vickers & Minke, 1995). Dette bestemmes ved en faktoranalyse, der ifølge Coolican (2009) netop søger efter, hvad der kan udgøre de underliggende faktorer for et studies resultater. Her fremgår en Cronbach's Alpha på henholdsvis .98 for gensidighed og .86 for kommunikation-til-anden (Vickers & Minke, 1995). I Vickers og Minkes (1995) spørgeskema ses det, at de første fire kategorier indgår i faktoren gensidighed (19 items), mens de sidste to kategorier indgår i den faktoren kommunikation-til-anden (5 items).

Vickers og Minke (1995) måler det endelige spørgeskemas interne konsistens gennem Cronbach's Alpha, der er henholdsvis .98 og .86 blandt forældrene og derfor har en god intern konsistens (Coolican, 2009). Der ses ligeledes en stærk samlet korrelation på $r = .50$ ved gensidighed og kommunikation-til-anden og forældrenes vurdering af samarbejdsforholdet (Vickers og Minke, 1995). Det ses dog, at Vickers og Minke (1995) ikke har udført en test-retest, hvorfor det er uklart, hvorvidt studiet besidder en stærk ekstern reliabilitet (Coolican, 2009).

I oversættelsen af Vickers og Minkes spørgeskema (1995) er flere items blevet ændret for at tilpasse det studiets interessefeltet. Ét oprindeligt udsagn om anerkendelse, under faktoren gensidighed, er opdelt i to dele for at belyse forældrenes følelse af anerkendelse fra barnets underviser og forældrenes anerkendelse af barnets underviser (jf. tabel 2, p. 28). Denne opdeling sker på baggrund af Vickers og Minkes (1995) pilotstudie, hvori respondenterne generelt melder om, at "we" spørgsmål er vanskelige at svare på, hvorfor de har opdelt flere af spørgsmålene i det endelige spørgeskema. Derudover er ét item blevet slettet, da det forudgående item har samme betydning i den danske oversættelse. Slutteligt er ét ekstra item tilføjet i kategorien gensidighed, hvorfor denne del af spørgeskemaet i nærværende studies version består af 25 items (jf. bilag 3).

På baggrund af ovenstående ses det således, at PTRS-II anvendes i nærværende studie for at belyse forældrenes rapportering af gensidighed og kommunikation-til-anden, og

i den forbindelse, hvorvidt disse er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet med barnets underviser.

Tabel 2: *Ændringer i skala - PTRS-II*

Oprindelige udsagn	Nye udsagn
7. We are sensitive to each others' feelings.	(erstattet med) Underviseren anerkender min forståelse af mit barns udfordringer. Jeg anerkender underviserens forståelse af mit barns udfordringer.
21. I tell this teacher when I am concerned.	Jeg fortæller underviseren, hvis jeg er bekymret for mit barns udvikling
22. I tell this teacher when I am worried.	(slettet)
(intet item)	Underviseren spørger mig til råds omkring mit barns vanskeligheder.

Der anvendes imidlertid også flere skalaer af Hoover-Dempsey og Sandler (2005), der belyser forældrenes opfattelse af rollefordeling, self-efficacy, tid og energi, samt invitation til involvering. Med udgangspunkt i tidligere forskning har vi en formodning om, at disse fænomener kan belyse forældrenes opfattelse af samarbejdet (Burns, 2016). Skalaerne er udviklet i bestræbelsen på at forstå forældrenes motivation til at involvere sig i barnets skolegang (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Som tidligere pointeret peger forskning netop i retning af, at forældrenes motivation til involvering er associeret med forældrenes oplevelse af gensidighed og kommunikation-til-anden (Burns, 2016). Således synes det relevant at undersøge, hvorvidt disse faktorer ligeledes er associerede med forældre til børn med psykiske lidelsers overordnede opfattelse af samarbejdet. Skalaerne vil blive uddybet i de følgende afsnit.

Hoover-Dempsey og Sandler (2005) skalaer er udviklet med udgangspunkt i flere pilotstudier med fokus på at styrke skalaernes reliabilitet. Derfor fremgår det kun, at skalaernes Cronbach's Alpha præsenteres (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Disse vil blive introduceret i det følgende.

3.3.1.2.2 Skala: Forældres rollekonstruktion for involvering i barnets skolegang

For at belyse forældrenes opfattelse af rollekonstruktionen mellem forældre og underviser i barnets skolegang, anvendes her skalaen *Forældres rollekonstruktion for involvering i barnets skolegang* af Hoover-Dempsey og Sandler (2005). Denne skala har til formål at undersøge, hvordan forældre betragter deres rolle i forbindelse med deres barns skolegang. Skalaen inddrages derfor for at belyse, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser opfatter deres rolle i barnets skolegang, og hvordan dette muligvis kan sættes i forbindelse med forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet med barnets underviser.

Skalaen består oprindeligt af to dele, hvoraf nærværende studie udelukkende anvender første del af skalaen, som består af ti items, hvortil forældrene skal vurdere deres rolle, eller ansvar, i barnets skolegang. Cronbach's Alpha for den oprindelige skala er .80, hvorfor der ses en god intern konsistens (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

For at tilpasse skalaen til studiets målgruppe er første item blevet slettet, da det ikke betragtes som en betingelse for forælderrollen at arbejde frivilligt på barnets skole i Danmark. Der indgår således ni items i den endelige skala for rollekonstruktionen. Ydermere er to items fra den oprindelige skala ligeledes blevet omformuleret til at inddrage forældrenes ansvarsopfattelse i forhold til barnets psykiske lidelse og barnets adfærd i skolen (se tabel 3).

Tabel 3: Ændringer i skala - Forældres rollekonstruktion

Oprindelige udsagn <i>I believe it is my responsibility to...</i>	Nye udsagn <i>Jeg synes, det er mit ansvar at...</i>
1. ...to volunteer at the school.	(slettet)
7. ...explain tough assignments to my child.	(erstattet med) ...at have viden om mit barns psykiske vanskeligheder.
8. ...talk with other parents from my child's school.	(erstattet med) ...at sørge for, at mit barns adfærd ikke er forstyrrende for klassen.

3.3.1.2.3 Skala: Forældres self-efficacy for at kunne bidrage til barnets skolegang

I projektets spørgeskema inddrages ligeledes Hoover-Dempseys og Slanders (2005) skala for *Forældres self-efficacy for at kunne bidrage til barnets skolegang*, der er udviklet i et forsøg på at måle forældres self-efficacy ift. deres personlige evner til at være til gavn for barnets skolegang. Med udgangspunkt heri bestræbes der på at belyse, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser vurderer deres tro på egne evner i samarbejdet med barnets underviser, og hvorledes forældrenes self-efficacy kan associeres med deres opfattelse af samarbejdet.

Den oprindelige skala består af syv forskellige udsagn, hvortil forældrene skal vurdere deres tro på egne evner. Flere items er blevet omformuleret for at tilpasse skalaen til studiets målgruppe. I tabel 4 ses det dermed, at der er fokus på barnets udvikling i lyset af barnets psykiske lidelse, frem for læring og karakterer. Den oprindelige skala måler en Cronbach's Alpha på .78, hvorfor den har en god intern konsistens (Hoover-Dempsey, 2005).

Tabel 4: Ændringer i skala - *Forældres self-efficacy*

Oprindelige udsagn	Nye udsagn
3. I don't know how to help my child make good grades in school.	(erstattet med) Jeg ved ikke, hvordan jeg støtter mit barn bedst muligt i skolen.
4. I feel successful about my efforts to help my child learn.	(erstattet med) Jeg føler, at jeg kan håndtere mit barns psykiske vanskeligheder.
5. Other children have more influence on my child's grades than I do.	(erstattet med) Når mit barn klarer sig godt i skolen, skyldes det ikke mig.
6. I don't know how to help my child learn.	(erstattet med) Jeg ved ikke, hvordan jeg støtter mit barns udvikling.
7. I make a significant difference in my child's school performance.	(erstattet med) Jeg udgør en stor forskel for mit barns udvikling i skolen.

3.3.1.2.4 Skala: Forældres opfattelse af personlig tid og energi

I bestræbelsen på at belyse, hvorvidt forældrenes følelse af tid og energi til at involvere sig i barnets skolegang er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet, inddrages Hoover-Dempsey og Sandler (2005) skala: *Forældres opfattelse af personlig tid og energi*.

Ved oversættelsen til dansk og danske normer, er et enkelt item fjernet, da dette ikke synes relevant for det danske skolesystem (jf. tabel 5). Der indgår således fem items i nærværende spørgeskema, der belyser forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af tid og energi. Ligesom ovenstående skalaer har den oprindelige skala en god intern konsistens med en Cronbach's Alpha, der måler .84 (Hoover-Dempsey, 2005).

Tabel 5: Ændringer i skala - *Forældres tid og energi*

Oprindelige udsagn	Nye udsagn
2. I have enough time and energy to help out at my child's school.	(slettet)

3.3.1.2.5 Skala: Forældres opfattelse af specifik invitation til involvering fra barnets lærer

Den sidste skala, som anvendes i studiets samlede spørgeskema, er ligeledes udviklet af Hoover-Dempsey og Sandler (2005). Skalaen *Forældres opfattelse af specifik invitation til involvering fra barnets lærer* undersøger, hvor meget forældre oplever at blive inviteret af barnets underviser til at deltage i deres barns skolegang. Ved brugen heraf bestræbes der på at belyse, hvorvidt forældre oplever at blive inviteret til involvering i barnets skolegang, samt hvorvidt dette er associeret med forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet med barnets underviser.

I den oprindelige skala aflæses en god intern konsistens, da Cronbach's Alpha måler .81 (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Ved tilpasningen til nærværende studies interessefelt er ét enkelt item slettet, da det spørger ind til, hvorvidt forældrene er blevet bedt om at hjælpe til i skolen, hvilket vurderes til ikke at være relevant for det danske skolesystem (jf. tabel 6, p. 32).

Tabel 6: *Ændringer i skala - Invitation til involvering*

Oprindelige udsagn	Nye udsagn
5. My child's teacher asked me to help out at the school.	(slettet)

3.3.1.3 Den samlede kvantitative del

Den kvantitative del af spørgeskemaet, der har til formål at undersøge forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet med barnets underviser, tager udgangspunkt i spørgsmål om forældrene overordnede vurdering af samarbejdet og underviserens viden og kompetencer samt fem forskellige skalaer. Som forrige afsnit beskriver, belyser hver skala mulige aspekter af samarbejdet, der er associeret med forældrenes overordnede opfattelse. Der bestræbes således på at skabe en større forståelse af forældrenes opfattelse i lyset af de inddragede skalaer.

I nærværende studie anvendes en likert-skala til besvarelsen af de kvantitative spørgsmål. Formatet ved en likert-skala identificeres ved, at respondenterne vælger deres svar i forhold til en given rangordning (Coolican, 2009). Ydermere anvendes primært en seks point likert-skala med svarmuligheder rangerende fra (1) ”Meget uenig”, (2) ”Uenig”, (3) ”Lidt uenig”, (4) ”Lidt enig”, (5) ”Enig” og (6) ”Meget enig”. Dette valg fremgår på baggrund af, at Hoover-Dempsey og Sandler (2005) anvender denne skala i flere af deres oprindelige spørgeskemaer, som netop udgør størstedelen af nærværende studies samlede spørgeskema. Derimod anvender Vickers og Minkes (1995) skala oprindeligt en fem point likert-skala rangerende (fra ”aldrig” til ”hver dag”). Det er således nødvendigt at være opmærksom på, at den oprindelige skala adskiller sig fra nærværende studie i en eventuel sammenligning herimellem.

Valg af likert-skala bunder ligeledes i bestræbelsen på at skabe øget stringens i det samlede spørgeskema og en overskuelighed for læseren. Det skal dog nævnes, at der anvendes andre svarmuligheder i skalaen ved spørgsmålene om forældrenes overordnede opfattelse af forholdet (fra ”meget dårlig” til ”meget god”) og forældrenes invitationer for involvering fra barnets underviser (fra ”aldrig” til ”hver dag”). Der er således ikke total overensstemmelse i spørgeskemaets svarmuligheder. Dog fremgår konsekvent en seks point likert-skala, hvilket kan knyttes til en større sensitivitet over for respondentens vurdering (Coolican, 2009). Tretten items fra den kvantitative del af spørgeskemaet bliver vendt til scoring.

Spørgeskemaet indledes med demografiske spørgsmål, såsom barnets diagnose og alder, geografiske placering, forældres uddannelsesniveau, størrelsen på barnets klasse og skole samt støtteforanstaltninger. Støtteforanstaltninger henviser til, hvorvidt barnet går på en specialskole, i en specialklasse på en almen skole, eller hvorvidt barnet modtager støtte i en almen klasse, herunder specialundervisning eller støttetimer (jf. bilag 5). I den forbindelse bedes forældrene svare på, hvorvidt deres barn er hjemmeboende, enten deltid eller fuldtid, da det er et af kriterierne for deltagelsen i undersøgelsen (se afsnit 3.5, p. 39). Desuden bedes forældrene om at tage udgangspunkt i barnets primære underviser i et forsøg på at holde fokus på et enkelt samarbejdsforhold.

De demografiske spørgsmål har til formål at undersøge, hvorvidt nogle af disse faktorer er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet med barnets underviser. Samlet set består spørgeskemaet derfor af 65 kvantitative udsagn, hvoraf 11 er demografiske spørgsmål. Foruden de kvantitative udsagn, suppleres spørgeskemaet yderligere med uddybende, kvalitative spørgsmål, hvilket vil blive uddybet i afsnit 3.3.1 (p. 35). Følgende afsnit vil præsentere, hvordan det kvantitative data bliver behandlet i nærværende studie ved anvendelsen af statistisk testning.

3.3.1.4 Statistisk testning

Ved anvendelsen af statistisk testning er det muligt at undersøge sandsynligheden for, at der ses en forskel mellem diverse variabler (Coolican, 2009). Dette betegnes *signifikanstestning*. Signifikanstestning indebærer, at der opstilles en nulhypotese (H_0), der altid postulerer, at der ikke ses en signifikant forskel mellem de grupper, der undersøges (Coolican, 2009). Hertil forkastes nulhypotesen, hvis sandsynligheden for at der ikke ses en forskel er lig med eller mindre .05, altså 5%, hvilket betegnes som *p-værdien* (Coolican, 2009). Hvis nulhypotesen forkastes, er det et udtryk for, at der ses en signifikant forskel, hvorfor en alternativ hypotese (H_1) bevares. Den alternative hypotese postulerer netop, at der ses en statistisk signifikant forskel, hvilket nærværende studies opstillede hypoteser udtrykker (Coolican, 2009). Ved testning af de opstillede hypoteser vil der derfor altid være både en nulhypotese og en alternativ hypotese. Således kan signifikanstestning anvendes til at måle, hvorvidt statistiske forskelle kommer til udtryk i forældrenes opfattelse af samarbejdet.

Resultaterne for signifikanstestningen er i den forbindelse mere sikre jo lavere *p*-værdien er (Coolican, 2009). Det fremgår, at hypoteserne i nærværende studie ikke er

retningsbestemte, da der undersøges, hvorvidt der ses en forskel mellem forældrenes opfattelse og multiple faktorer uden, at retningen specificeres. Derfor sættes der et større krav til p-værdien, hvorfor den skal være lig med eller mindre end .025, altså 2,5%, for, at der betragtes en statistisk signifikant forskel.

Ved signifikanstestning består alle hypoteser af én eller flere afhængige og uafhængige variabler, hvilket influerer valg af testning (Coolican, 2009). Den afhængige variabel beskrives typisk som den variabel, der bliver påvirket af den uafhængige variabel (Coolican, 2009). Eksempelvis kan forældrenes self-efficacy betragtes som en afhængig variabel, da det undersøges, om den er afhængig af en uafhængig variabel, såsom forældrenes opfattelse.

3.3.1.5 Hypotesetestning

Testningen af nærværende studies hypoteser udføres ved hjælp af SPSS Statistics Version 22. Samplet opdeles i tre grupper ud fra forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet. Dermed opretholdes de nuancerede svarmuligheder til dels. Forældrene med besvarelsen “meget dårlig” eller “dårlig” placeres i gruppen med en *negativ* opfattelse af samarbejdet. Forældrene med besvarelsen “lidt dårlig” eller “lidt god” placeres i gruppen med en *mangelfuld* opfattelse af samarbejdet. Ordet “mangelfuld” anvendes på baggrund af de kvantitative og kvalitative besvarelser, hvor der udspringer nogle mangler omkring samarbejdet (se afsnit 4.6, p. 77). Således betragtes denne gruppe ikke som neutral, hvorfor opfattelsen her, i manglen på et bedre ord, der ikke er for negativt eller neutralt ladede, betegnes som mangelfuld. Den sidste forældregruppe med besvarelsen “god” eller “meget god” placeres i gruppen med en *positiv* opfattelse af samarbejdet. Således kan disse grupper betegnes som tre forskellige kategorier, hvorfor det er *kategorisk data* (Coolican, 2009).

For at bedømme hvilke tests, der kan anvendes til at belyse nærværende studies hypoteser, er det nødvendigt at undersøge, hvorvidt samplet er *normalfordelt*. Dette vil vise sig som en symmetrisk kurveform, der nærmer sig midten af den horisontale akse (Coolican, 2009). Det ses, at samplet i nærværende studie ikke er normalfordelt (jf. bilag 6). Dette medfører, at der til belysningen af studiets hypoteser må anvendes *non-parametriske* tests. Non-parametriske tests er ikke afhængige af, om der findes en normalfordeling og kan teste, hvorvidt der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem de givne variabler (Coolican, 2009).

I nærværende studie fremgår to hypoteser, hvori det varierer, hvorvidt de testede variabler består af interval- eller kategorisk data. For de hypoteser, hvor den afhængige variabel består af intervaldata, såsom forældrenes self-efficacy, mens den uafhængige variabel består af kategorisk data, såsom forældrenes overordnede opfattelse, anvendes en *Kruskal-Wallis Analysis of Variance Test*. Kruskal-Wallis er en non-parametrisk test, der kan bruges til at teste forskellen mellem mere end to grupper (Coolican, 2009). For de hypoteser hvori både den afhængige og uafhængige variabel består af kategorisk data, såsom forældrenes uddannelse og deres overordnede opfattelse, anvendes den non-parametriske *Chi-i-anden-test* (χ^2) (Coolican, 2009). Begge tests anvendes for at beregne sandsynligheden for, at der ses en statistisk signifikant forskel blandt forældres opfattelse af samarbejdet og forskellige faktorer imellem og omkring samarbejdet. For at afgøre retningsbestemmelsen, eksempelvis om en positiv opfattelse af samarbejdet er associeret med en høj eller lav self-efficacy, aflæses *expected count*. Expected count kan netop belyse, hvilken frekvensfordeling, der forventes, hvis nulhypotesen er sand (Coolican, 2009). Ved at sammenligne den forventede frekvens med den observerede frekvens er det således muligt at afgøre, hvordan associationen udspiller sig. Det er væsentligt at påpege, at non-parametriske tests ikke er lige så sensitive som parametriske tests, hvorfor de har vanskeligere ved at finde en statistisk signifikant forskel mellem variable, hvis der er en (Coolican, 2009).

3.3.2 Den kvalitative del

Den kvalitative tilgang stræber efter at belyse individets meninger, oplevelser og beskrivelser af verden (Coolican, 2009). Ved at tilføje et kvalitativt aspekt til belysningen af projektets interessefelt, bestræbes der på at opnå en større forståelse for det, der ligger bag forældres opfattelse af deres samarbejde med deres barns underviser (Brinkmann, 2012a). Hvor de lukkede spørgsmål bidrager med muligheden for at udføre statistiske tests, har de den ulempe, at respondenterne kan blive frustrerede over den begrænsning, spørgsmålene og svarmulighederne giver (Coolican, 2009). Respondenten har eksempelvis ikke mulighed for at uddybe sine svar, fortælle hvordan de forstår spørgsmålene eller spørge ind, hvis de ikke forstår dem. Således er det vanskeligt at belyse årsagen bag respondentens svar, hvilket kan give et urealistisk eller vagt indblik i det fænomen, der undersøges (Coolican, 2009). I dette studie er der

derfor tilføjet et kvalitativt aspekt ved at give respondenterne mulighed for at svare på nogle åbne og uddybende spørgsmål i spørgeskemaet om forskellige aspekter af samarbejdet (jf. tabel 7, p. 36). Der er imidlertid ikke et ønske om at generalisere de kvalitative fund.

De kvalitative spørgsmål er placeret i forlængelse af de kvantitative spørgsmål, der berører samme emne, som det kvalitative spørgsmål har til formål at belyse. Dermed får respondenterne mulighed for at uddybe og eksemplificere deres opfattelse af samarbejdet. Det er dog muligt for respondenterne at springe de kvalitative spørgsmål over, hvorfor der formodentlig vil fremgå en mindre mængde kvalitativt data sammenlignet med det kvantitative data.

Tabel 7: *Kvalitative spørgsmål*

Kvalitative spørgsmål
Uddyb gerne her dit forhold til dit barns underviser.
Uddyb gerne her ansvarsfordelingen mellem dig og dit barns underviser.
Uddyb gerne her hvorvidt du tror på egne evner i forælderrollen.
Uddyb gerne her hvilke forventninger du oplever, at dit barns underviser har til dig.

3.3.2.1 Kvalitativ analysemetode

En central del af kvalitativ forskning er at lede efter centrale mønstre eller iøjnefaldende forskelle i respondenternes besvarelser (Kristiansen, 2015). Ved anvendelsen af *kodning* er det netop muligt at beskrive de betydninger og meninger, der ligger bag de kvantitative svar og går igen i beskrivelserne (Kristiansen, 2015). For at behandle nærværende studies kvalitative data er kodning derfor udvalgt som analysemetode.

Søren Kristiansen (2015) beskriver kodning, som et analytisk redskab til at identificere og afgrænse et givent studies data. I nærværende studie anvendes kodning til at gruppere de deskriptive dele af empirien (Bazeley & Richards, 2000, if. Kristiansen, 2015). Derudover anvendes en kombination af *datastyret kodning* samt *begrebs-* eller *teoristyret kodning*. Datastyret kodning kommer til udtryk ved, at overskrifterne på temaerne så vidt som muligt tager udgangspunkt i de ord eller vendinger, der udspringer af det kvalitative materiale (Kristiansen, 2015). Begrebs- og teoristyret kodning anvendes dog også til dels, da nogle af temaerne tager

udgangspunkt i den teoretiske referenceramme (Kristiansen, 2015). Dermed bliver der taget udgangspunkt i en foreliggende struktur, når de forskellige beskrivelser af samarbejdet med barnets underviser gennemlæses og kodes. Således er temaerne udviklet med udgangspunkt i indholdet af de kvalitative beskrivelser, men det vil fremgå, at de er farvet af studiets teoretiske baggrund (for implikationer herved se afsnit 5.4.3, p. 109). Imidlertid kan kodningen alligevel medføre et mere levende billede af forældrenes opfattelse af samarbejdet med deres barns underviser, da det er muligt at anvende forældrenes egne ord til belysning af deres opfattelse af samarbejdet.

Ifølge Kristiansen (2015) bør kodningsprocessen altid bestå af en grovkodning af materialet. Herefter udføres der en eller flere mere raffinerede kodninger, hvortil temaer bliver mere specifikke og de empiriske eksempler, der indgår i temaerne, bliver udvalgt mere grundig (Kristiansen, 2015).

I nærværende studie består grovkodningen af, at det kvalitative materiale bliver gennemlæst og inddelt ud fra forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet. Dette bliver gjort for at skabe et overblik over forældrenes beskrivelser i henhold til deres negative, mangelfulde eller positive overordnede opfattelse af samarbejdet. Derefter udledes temaer med udgangspunkt i de ord og vendinger, der fremgår af de kvalitative beskrivelser. Den sidste del af grovkodningen består i, at de forskellige temaer bliver sammenlignet med hinanden inden for de enkelte grupper, for at undersøge, hvorvidt flere af dem kan sidestilles og derfor sammenkobles til at udgøre større temaer.

Dernæst består den raffinerede finkodning af to dele. De kvalitative beskrivelser, der bliver anvendt ved tematiseringen i grovkodningsprocessen, bliver gennemlæst igen. Dette medfører en eksklusion af de temaer, som ikke er fremtrædende nok i det kvalitative materiale eller ikke inkluderer tydelige beskrivelser. Afslutningsvist bliver de kvalitative beskrivelser ved de enkelte temaer gennemlæst igen, hvortil de eksempler, der er mest tydelige i deres beskrivelser bliver udvalgt til videre analyse.

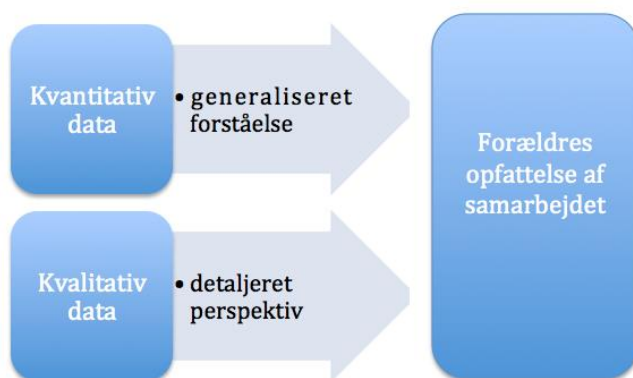
Her er det vigtigt at være opmærksom på, at temaerne er et produkt af forskerens forståelse af virkeligheden, hvorfor vi skal forsøge at være loyale over for det indsamlede empiri og ikke miste grebet af det, der undersøges (Seidel, 1991 if. Kristiansen, 2015). For at være loyal over for det indsamlede empiri inddrager vi derfor citater for at skabe større gennemsigtighed, hvortil de kun rettes igennem for

stavefejl, som virker forstyrrende for læseren. Det kvalitative rådata vil imidlertid ikke vedhæftes af hensyn til informantens anonymitet (se afsnit 3.7, p. 41). Tabeller med eksempler på det kvalitative data vil dog blive præsenteret for at illustrere nogle af de citater, der anvendes i den videre analyse (jf. afsnit 4.5, pp. 54-72).

3.3.3 Integration

Det samlede spørgeskema består af en kvantitativ samt kvalitativ del til belysning af studiets interessefelt, hvorfor der anvendes mixed methods. Begge tilgange har til formål at belyse studiets opstillede forskningsspørgsmål, med det formål at skabe en nuanceret forståelse for forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet. De forskellige tilgange udleder dog separate resultater, hvorfor disse må forenes og integreres til en samlet belysning af de opstillede forskningsspørgsmål (Creswell, 2014). Dette vil fremgå af en syntese, der udfoldes efter præsentationen af de særskilte kvantitative og kvalitative resultater. Syntesen har her til formål at forene de separate dele af analysen og tydeliggøre studiets samlede resultater. Herefter vil en diskussion af studiets resultater udfoldes, der kontinuerligt vil forsøge at integrere resultaterne i et fortolkningsøjemed (Creswell, 2014). En mulig problematik ved integrationen af de kvantitative og kvalitative data er dog, at der ofte er forskel på samplets størrelse alt efter metode (Creswell, 2014). Derfor er det vigtigt at påpege, at der ved integrationen af studiets resultater, fremgår forskellige delmål for de to tilgange (se illustration 2, p. 38). Integrationen udføres derfor i bestræbelsen på at samle tilgangenes perspektiver til en fælles belysning af studiets interessefelt.

Illustration 2: *Integration*



3.4 Pilotstudie

I udviklingen af nærværende spørgeskema blev et udkast sendt ud til to respondenter, der befinder sig i målgruppen, hvorefter kommentarer og eventuelle rettelser blev modtaget. Dette kan betegnes som et *pilotstudie*, da hensigten var at forsøge at undgå faldgrupper og fejlfortolkninger i det endelige spørgeskema, der sendes ud til en større population (Coolican, 2009). Denne proces medførte, at flere demografiske spørgsmål omhandlende størrelsen af barnets klasse og skole blev inddraget. Ydermere blev supplerende spørgsmål omhandlende forældres vurdering af underviserens kompetencer og viden om barnets psykiske lidelse tilføjet. Efterfølgende blev spørgeskemaet revideret af både vejleder og en medstuderende for at understøtte spørgeskemaets anvendelse til at undersøge interessefeltet samt sikre dennes forståelighed for læseren.

Alligevel kan der argumenteres for, at dette studie tager form som et pilotstudie, da det fremgår at være det første danske studie, der gør brug af de valgte, amerikanske skalaer til at belyse forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet med barnets underviser. Dette kommer til udtryk, selvom der fremtræder en god intern konsistens i den engelske version af samtlige skalaer, og at Burns (2016) tidligere har kombineret flere af de anvendte skalaer (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Vickers & Minke, 1995). I nærværende studie er der netop lavet ændringer i de forskellige skalaers indhold, hvor spørgsmål blandt andet er blevet fjernet eller erstattet, hvis de ikke findes relevante for studiets interessefelt, eller i et forsøg på at gøre spørgeskemaet mere forståeligt. Endvidere er spørgeskemaet suppleret med både kvantitative og kvalitative spørgsmål. Vi må derfor forholde os kritisk til, hvorvidt spørgeskemaet dækker over interessefeltet på tilstrækkelig vis.

3.5 Dataindsamling

Nærværende studies problemformulering sætter nogle rammer for, hvilken del af befolkningen, der er interesse i at nå ud til (Boolsen & Jacobsen, 2012). Der bestræbes på at undersøge opfattelsen af samarbejdet hos forældre til børn med psykiske lidelser, hvortil disse børn skal være i skolealderen, gå i skole og være hjemmeboende. Disse kriterier er blevet opstillet for at sikre, at forældrene netop har grundlag for en relation til barnets underviser. Det er imidlertid ikke muligt at indfange alle forældre, der tilhører denne kategori, hvorfor dette spørgeskemas sample skal være så repræsentativt

for denne gruppe af befolkningen som muligt (Coolican, 2009). Hvis nærværende studie har et repræsentativt sample er der større mulighed for at generalisere projektets resultater.

I forsøget på at opnå et repræsentativt sample blev respondenterne søgt gennem det sociale medie *Facebook*. Danmarks Statistik (2016) har udført en stor undersøgelse om danskere mellem 16 og 89 år og deres it-anvendelse. Her ses det eksempelvis, at 91% af alle familier i Danmark har adgang til internettet i hjemmet (Danmarks Statistik, 2016). Her bruger 87-91% af befolkningen i alderen 25-44 år internettet til sociale medier, såsom Facebook, hvori det kan formodes, at størstedelen af projektets målgruppe befinder sig, som værende forældre til et skolebarn. Ydermere ses det, at befolkningen førhen har skulle bruge computeren til at gå på internettet, men at 82% af befolkningen i dag anvender mobiltelefoner eller smartphones til dette, hvorfor de ikke er begrænsede af computertilgængelighed i hjemmet (Danmarks Statistik, 2016). Det kan derfor antages, at spørgeskemaet potentielt kan nå ud til en stor del af den målgruppe, der er interesse i.

Spørgeskemaet, og et dertilhørende selvoprettelseslink blev distribueret på lukkede og åbne Facebookgrupper samt Facebooksider, der synes relevante for målgruppen. Navnene på disse vil imidlertid ikke blive nævnt i nærværende studie af hensyn til respondenternes anonymitet (se afsnit 3.7, p. 41). Det blev forsøgt at dække over Facebookgrupper fra forskellige dele af landet for at få respondenter, der repræsenterer befolkningen på tilstrækkelig vis. Ligeledes er der forsøgt at indfange Facebookgrupper, der henvender sig til forældre til børn med forskellige psykiske lidelser, f.eks. ADHD, ASD, angst og depression, for at få en så bred besvarelsesskare som muligt. I den forbindelse er det mest ideelt, hvis respondenterne udgør et *randomiseret* sample, der består af et en tilfældig udvælgelse af projektets målgruppe (Coolican, 2009). Der kan dog argumenteres for, at samplet ikke er tilfældigt udvalgt, da det er blevet valgt, hvilke grupper, dette projekts spørgeskema skal deles med, og da respondenterne selv har valgt, om de vil svare på spørgeskemaet eller ej. Alligevel vurderes det, at denne indsamlingsmetode er den mest hensigtsmæssige til at nå ud til vores målgruppe, da Facebook er en platform, der ikke giver nogen begrænsninger i forhold til tid og sted, og derfor potentielt kan nå ud i hele landet. Spørgeskemaet var tilgængeligt i tre uger.

3.6 Samplestørrelse

Gennem anvendelsen af Facebook er spørgeskemaet distribueret 7.786 gange, hvortil 126 personer har angivet nogle svar, mens 329 personer har gennemført spørgeskemaet. Således har 72% af de personer, der er påbegyndt spørgeskemaet, færdiggjort spørgeskemaet. Det ses, at en større del af de respondenter, der afbryder deres besvarelse af spørgeskemaet forekommer efter de indledende, demografiske spørgsmål. Herefter er de sidste afbrydelser jævnt fordelt på tværs af spørgsmålene. Det kan derfor formodes, at afbrydelsen skyldes, at respondenterne undervejs har mistet interessen for at udfylde spørgeskemaet. Dette kan indikere, at spørgeskemaets længde har en betydning for vedholdelsen af respondenternes interesse.

Fire personer er fjernet fra respondentgruppen, da de ikke lever op til de opstillede kriterier (jf. afsnit 3.5, p. 39). Tre personer rapporterer om at have et barn, der ikke er hjemmeboende, mens én person rapporterer om, at deres barn kun er under udredning for en psykisk lidelse. Projektets samplestørrelse er derfor $N = 325$.

3.7 Etiske overvejelser

Det efterstræbes i nærværende studie at generere ny viden om et afgrænset område, nemlig forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet med barnets underviser. Her er det vigtigt, at vi reflekterer over egen praksis og kontinuerligt er opmærksom på de etiske aspekter, der findes på mikro- såvel som på makroniveau (Brinkmann, 2010).

Da der i nærværende studie inddrages informanter til besvarelsen af, hvordan forældre opfatter samarbejdet med barnets underviser, er det nødvendigt at overveje mulige implikationer i dataindsamlingen og databehandlingen. Ifølge Brinkmann (2010) er forskeren forpligtet til at beskytte studiets informanter. Dette imødekommes ved sikre informanternes anonymitet. Respondenterne i dette studie indfanges gennem et selvoprettelseslink, hvor respondenterne tilgår spørgeskemaet direkte, uden at skulle indtaste personfølsomme oplysninger. Dermed sikres respondenternes anonymitet og privatliv. Der anvendes imidlertid åbne spørgsmål i spørgeskemaet, hvor det kan hænde, at forældre selv foreligger personfølsomme oplysninger. Dette kan eksempelvis være navnet på barnet og skolen, eller oplysning af kontaktinformationer. I nærværende studie må forskeren således have informanternes anonymitet for øje ved

behandlingen af det kvalitative data og muligvis anonymisere deskriptive udsagn således, at respondentens anonymitet bibeholdes.

I ovenstående proces er det afgørende at opnå informeret samtykke for at sikre, at der er givet tilladelse til at gøre brug af de oplysninger, som indsamles (Coolican, 2009). Ved påbegyndelsen af spørgeskemaet bedes respondenterne give tilladelse til, at informationerne må anvendes i nærværende speciale, samt eventuelt publicering. Dermed er respondenterne bevidste om brugen af det indsamlede empiri. Derudover oplyses det, at respondenterne til enhver tid har mulighed for at trække sig fra besvarelsen af undersøgelsen og dermed fortryde deres deltagelse.

Ydermere er det vigtigt at informere respondenterne om studiets formål. Her påpeges det af Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (2002), at information ikke bør tilbageholdes for de deltagende. Herved opstår et etisk dilemma om, i hvilken grad, respondenterne skal informeres om studiets formål. Studiet har til hensigt at undersøge, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser opfatter samarbejdet med deres barns underviser. Herunder undersøges mulige faktorer, der kan være associeret med denne opfattelse, herunder forældres oplevelse af self-efficacy, invitation til involvering, rollefordeling og ansvarsfølelse. Studiets respondenter bliver i den forbindelse informeret om det overordnede formål, men de bliver ikke informeret om de yderligere faktorer, som også undersøges, hvorfor der tilbageholdes information. I den forbindelse påpeger Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (2002), at studiets respondenter ikke bør informeres om indhold, der i sidste ende kan influere respondenternes besvarelser. Dette kan eksempelvis omhandle social ønskværdighed, hvor studiets informanter påvirker deres svar i en bestemt retning for at fremstå på en socialt ønskværdig måde (se afsnit 5.4.1, p. 107). Der kan derfor argumenteres for, at fuldkommen gennemsigtighed i spørgeskemaet vil medføre bias i form af ændrede svar. Der efterstræbes derfor åbenhed omkring studiets overordnede formål, hvorfor respondenterne informeres herom, mens forskellige variabler ikke tydeliggøres for at fastholde informanternes umiddelbare svar.

I ovenstående fremgår det, at forskeren besidder et ansvar for at beskytte det enkelte individ ved deltagelsen i en undersøgelse. Imidlertid er der også nogle makroetiske aspekter ved udførelsen af psykologisk forskning. Her påpeger Brinkmann (2010), at forskeren må reflektere over og stå inde for den effekt, studiets resultater kan have på samfundet. Psykologisk forskning har til formål at generere ny viden for at skabe en

bedre forståelse for individet, hvorfor dette skal udgøre forskerens overordnede formål med studiet (Allport, 1940, if. Coolican, 2009). Dermed må forskeren kontinuerligt reflektere over, hvordan den genererede viden kan anvendes. Studiet bestræber sig på, at resultaterne kan insinuere faktorer, som kan fordrer til et bedre samarbejde mellem disse parter og dermed skabe bedre forudsætninger for barnets udvikling. Der kan her være risiko for, at vi i dette studie tager forældrenes parti, da det er forældrenes opfattelse af samarbejdet, der undersøges og ikke underviserens. Således må forskeren være opmærksom på ikke at udstille den anden part (Brinkmann, 2010).

Opsummering

Dette studies videnskabssteoretiske grundlag er antropologisk psykologi, hvilket ligger til grund for anvendelsen af mixed methods, som design. Her kombineres kvantitative og kvalitative spørgsmål i en spørgeskemaundersøgelse til belysning af studiets interessefelt. I den kvantitative del præsenteres studiets forskningsspørgsmål og hypoteser, som tager afsæt i den forskning og teori, der blev præsenteret i afsnit 2 (pp. 6-21), hvorfor der gøres brug af en hypotetisk-deduktiv metode. De kvantitative spørgsmål er opstillet med udgangspunkt i fem forskellige skalaer, der er blevet udviklet i USA (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Vickers & Minke, 1995). Foruden de forskellige skalaer suppleres spørgeskemaet med flere overordnede, demografiske og kvalitative spørgsmål. Ydermere anvendes analyseredskaberne non-parametrisk statistisk testning og kodning, som vil integreres for at opnå en større forståelse af forældrenes opfattelse ved at integrere disse. Slutteligt fremvises studiets sampleindsamling gennem Facebook, og det påpeges, at der i nærværende studie udspringer etiske overvejelser på mikro- såvel som makroniveau.

4. Resultater

Følgende afsnit præciserer studiets sample samt resultater. Først udlægges den deskriptive statistik, hvorefter afsnittet inddeles i de opstillede forskningsspørgsmål. Efterfølgende udlægges de kvalitative resultater. Slutteligt sammenstilles de kvantitative og kvalitative resultater i en syntese for at rammesætte den videre diskussion.

4.1 Studiets sample

Det endelige sample består af 325 forældre til hjemmeboende børn med psykiske lidelser (jf. tabel 8, pp. 45-46). Størstedelen af studiets sample er mødre (96%) til drengebørn (68%). Børnenes alder strækker sig fra 5-18 år, hvoraf der fremgår flest børn i alderen 9-10 år (26%). Den mest fremtrædende psykiske lidelse blandt børnene er ADHD/ADD (75%), efterfulgt af ASD (35%). I den forbindelse fremgår det, at omkring halvdelen af studiets sample rapporterer at have et barn med én psykisk lidelse (53%), mens hver fjerde forælder har et barn med to psykiske lidelser (28%). Hertil ses det, at halvdelen af børnene med ASD også har ADHD (51%), mens knapt en fjerdedel af alle børnene med ADHD har ASD (24%) (jf. tabel 8, pp. 45-46).

Ved børnenes klassefordeling ses der flest børn inkluderet i en almen folkeskoleklasse uden ekstra støtte (38%), efterfulgt af børn i en specialskole (25%) og børn i en specialklasse på en almen skole (18%). Det fremgår således, at over halvdelen af studiets sample rapporterer, at deres barn modtager en form for støtte. Hertil ses en jævn fordeling i størrelsen af børnenes skoleklasse fra 5 elever (12%) til 25-30 elever (21%).

Størstedelen af det endelige sample rapporterer, at de har en mellemlang videregående uddannelse (44%) og det fremgår ligeledes, at respondenter fra alle danske regioner er repræsenteret (jf. tabel 8, pp. 45-46).

Tabel 8: *Frekvenstabel - Sample*

Variabler	Kategorier	N	%
Relation	Mor	311	96
	Far	8	2
	Papmor	4	1
	Plejefar	2	1
Barnets køn	Pige	103	32
	Dreng	222	68
Barnets alder	5-6 år	12	4
	7-8 år	55	17
	9-10 år	84	26
	11-12 år	63	19
	13-14 år	56	17
	15-16 år	45	14
	17-18 år	10	3
Barnets lidelse	ASD	114	35
	ADHD/ADD	245	75
	Angst	61	19
	Depression	11	3
	Belastningsreaktion	54	17
	Spiseforstyrrelse	9	3
	Kogn. Funk.	14	4
	Uspecificeret	57	18
Diagnosefordeling	Placering i specialskole	81	25
	Specialklasse i almenskole	58	18
	Almen skoleklasse m. specialundervisning	19	6
	Almen skoleklasse m. støttetimer	44	13
	Almen skole uden støtte	123	38

Antal elever i klasse	Max. 5 elever	40	12
	6-12 elever	103	32
	13-18 elever	23	7
	19-24 elever	87	27
	25-30 elever	68	21
	31 elever eller derover	4	1
Antal elever på skolen	Under 200 elever	91	28
	Ml. 200-400 elever	54	17
	Ml. 400-600 elever	43	13
	Ml. 600-800 elever	86	27
	Over 800 elever	51	16
Forældres uddannelsesniveau	Grundskole	24	7
	Gymnasial udd.	21	7
	Erhvervsuddannelse	46	14
	Kort vid. udd.	27	8
	Bachelor	20	6
	Ml. vid. udd.	144	44
	Lang vid. udd.	32	10
	Andet	11	4
Bopæl	Nordjylland	77	24
	Midtjylland	81	25
	Syddanmark	61	19
	Sjælland	47	14
	Hovedstaden	59	18

Tabel 9: *Komorbiditet*

Komorbiditet	ASD	ADHD/ ADD	Angst	Depres- sion	Belastning sreaktion	Spise- forstyrrelse	Kogn. funk.	Usp.
ASD (N = 114)		51%	23%	4%	25%	4%	5%	16%
ADHD/AD D (N = 245)	24%		13%	3%	14%	3%	4%	18%
Angst (N = 61)	43%	51%		8%	33%	5%	7%	25%

Depression (N = 11)	46%	64%	46%		36%	9%	9%	36%
Belastnings- reaktion (N = 54)	54%	64%	37%	7%		7%	6%	24%
Spise- forstyrrelse (N = 9)	4%	3%	5%	11%	44%		0%	44%
Kogn. funk. (N = 14)	43%	64%	29%	7%	21%	0%		29%
Usp. (N = 57)	32%	75%	26%	7%	23%	7%	7%	

Note: Denne tabel skal læses fra venstre mod højre, eks. har 24% af børnene med ADHD/ADD også ASD.

4.2 Forskningsspørgsmål 1

Studiets første forskningsspørgsmål har til formål at undersøge, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser overordnet opfatter samarbejdet med barnets underviser.

Som illustreret i tabel 10, rapporterer størstedelen af studiets sample om en overordnet positiv opfattelse af samarbejdet med barnets underviser (69%), efterfulgt af opfattelsen mangelfuld (21%), samt opfattelsen negativ (10%). Samlet set ses det derfor, at ca. 30% af studiets sample er mere eller mindre utilfredse med samarbejdet. Derudover fremgår det, at omkring halvdelen af forældrene udtrykker en positiv opfattelse af underviserens viden (51%) og kompetencer (58%).

Tabel 10: Frekvenstabel – Forældrenes opfattelse

Variabler	Forældregr.	N	%
Underviserens viden	Negativ	79	24
	Mangelfuld	82	25
	Positiv	164	51
Underviserens kompetencer	Negativ	65	20
	Mangelfuld	72	22
	Positiv	188	58

Forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet	Negativ	31	19
	Mangelfuld	69	21
	Positiv	225	69

4.3 Forskningsspørgsmål 2

Studiets anden forskningsspørgsmål har til formål at undersøge, hvilke faktorer, der er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Dette undersøges gennem to hypoteser, der belyser faktorer i samarbejdet imellem forældre og underviser, samt faktorer omkring samarbejdet.

4.3.1 Hypotese 1: Faktorer imellem forældre og underviser

Det antages i studiets første hypotese, at forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet er associeret med forældrenes oplevelse af gensidighed, kommunikation-til-anden, rollefordeling, invitation til involvering, samt underviserens faglighed. Dette undersøges ved individuelle tests for hver variabel, hvorfor der findes forskellige resultater.

Som illustreret i tabel 11 (p. 49) findes testen statistisk signifikant ved forældrenes oplevelse af gensidighed ($H(2) = 185.926, p < .001$) og kommunikation-til-anden ($H(2) = 51.406, p < .001$), hvorfor H1 her bevares. Med en range på 21-126 i gensidighed ses en gennemsnitsscore hos den negative gruppe på $M = 46.26, SD = 13.66$ og den mangelfulde gruppe på $M = 67.88, SD = 14.04$, mens gennemsnittet for den positive forældregruppe er $M = 106.14, SD = 15.27$. Det ses ligeledes, at forældrene i den positive gruppe, scorer højere i kommunikation-til-anden ($M = 21.51, SD = 2.83$) sammenlignet med den mangelfulde ($M = 18.02, SD = 3.05$) og den negative ($M = 17.32, SD = 3.33$) forældregruppe, ud af en range på 4-24. Imidlertid ses det, ved de to faktorer, at den gennemsnitlige score hos forældre med opfattelsen mangelfuld læner sig op af den negative forældregruppe, mens der fremgår et større skel fra den positive forældregruppes gennemsnitlige score. Dette tyder således på, at der er forskel på forældrenes oplevelse af gensidighed og kommunikation-til-anden, hvor en højere gennemsnitsscore kan associeres med en positiv opfattelse.

Samme billede tegner sig ved testning af variablen underviserens viden og kompetencer, hvor H1 ligeledes bevares ($H(2) = 179.047, p < .001$). Her fremgår den gennemsnitlige score hos den positive forældregruppe at være dobbelt så høj ($M =$

10.05, $SD = 1.94$), sammenlignet med både forældrene med en negativ ($M = 3.65$, $SD = 1.47$) samt en mangelfuld opfattelse ($M = 4.96$, $SD = 2.21$), ud af en range på 2-12. Resultaterne synes således at antyde, at der er stor forskel i forældrenes opfattelse af underviserens viden om samt kompetencer til at håndtere barnet på tværs af forældregrupperne. Dette peger i retning af, at en højere score i af underviserens viden og kompetencer kan associeres med en positiv opfattelse af samarbejde.

Imidlertid findes ingen statistisk signifikans ved testning af forældrenes opfattelse af rollefordeling ($H(2) = 1.620$, $p = .445$) og invitation til involvering ($H(2) = 4.134$, $p = .114$), hvorfor hypotesernes H_0 bevares og H_1 afvises. Dette tydeliggøres ligeledes ved den gennemsnitlige score hos hver forældregruppe, da der ikke fremgår en tydelig forskel på tværs af grupperne (jf. tabel 11). Imidlertid ses det, at forældrene i rollefordelingen, med en range på 9-54, generelt beretter om høj ansvarstagen. Resultaterne peger således retning af, at der ikke er forskel på forældrenes overordnede opfattelse i lyset af rollefordeling og invitation til involvering.

Tabel 11: Overordnede opfattelse og faktorer imellem forældre og underviser

Variable	Forældregr.	M	SD	H	df	p
Gensidighed	Negativ	48.26	13.66	186.351	2	< .001
	Mangelfuld	67.88	14.04			
	Positiv	106.14	15.27			
Kommunikation -til-anden	Negativ	17.32	3.33	51.406	2	< .001
	Mangelfuld	18.02	3.05			
	Positiv	20.51	2.83			
Samlet gens. & kom.t.a	Negativ	65.58	12.49	185.926	2	< .001
	Mangelfuld	85.90	14.67			
	Positiv	126.64	17.17			
Underviserens faglighed	Negativ	3.65	1.47	179.047	2	< .001
	Mangelfuld	4.96	2.21			
	Positiv	10.05	1.94			
Rollefordeling	Negativ	43.06	8.53	1.620	2	.445
	Mangelfuld	44.06	5.55			
	Positiv	45.21	5.63			

Invitation til involvering	Negativ	21.19	9.40	4.341	2	.114
	Mangelfuld	22.58	9.65			
	Positiv	20.00	7.83			

4.3.2 Hypotese 2: Faktorer omkring samarbejdet

Studiets anden hypotese har til formål at undersøge, hvilke faktorer omkring samarbejdet, der er associeret med forældres overordnede opfattelse.

Her blev det forventet, at forældrenes rapportering af self-efficacy samt tid og energi er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Resultaterne viser imidlertid, at der ikke findes en statistisk signifikans ($H(2) = 4.919, p = .085$), ($H(2) = .433, p = .805$), hvorfor hypotesernes H_0 bevares og H_1 afvises. Med et range på 7-42 ved spørgsmål om forældrenes self-efficacy ses det, at forældrenes gennemsnitlige score er nogenlunde ens på tværs af den negative ($M = 31.29, SD = 7.37$), mangelfulde ($M = 29.07, SD = 6.14$) og positive forældregruppe ($M = 30.88, SD = 5.38$). Ligeledes afspejler forældrenes gennemsnitlige score i tid og energi (Negativ; $M = 22.97, SD = 6.11$, Mangelfuld; $M = 22.75, SD = 5.21$, Positiv; $M = 23.17, SD = 5.08$), med en range på 5-30, at forældrene oplever at have en rimelig tid og energi. I forlængelse heraf antyder resultatet således, at der ikke synes at være forskel på forældrenes self-efficacy samt tid og energi på tværs af forældrenes opfattelse.

Det formodes ligeledes, at forældrenes opfattelse af samarbejdet er associeret med barnets alder, lidelse, støtteforanstaltninger og klasse- samt skolestørrelse. Dette undersøges ved individuelle tests for hver variabel, hvorfor der også findes forskellige resultater.

Som illustreret i tabel 13 (p. 51) afvises hypotesens H_1 ved testning af forældrenes uddannelsesniveau, samt barnets alder, antal af diagnoser og skolestørrelse. Derimod bevares hypotesens H_1 ved testning af barnets støtteforanstaltninger ($\chi^2, (8, N = 325) = 19.03, p = .015$) og barnets klassestørrelse ($\chi^2, (10, N = 325) = 28.30, p = .002$). Her fremgår flere forældre med en positiv opfattelse end statistisk forventet hos forældre til børn, der modtager specialundervisning, samt de forældre, hvis børn går i en klasse med et lille antal af elever (jf. tabel 15 & 16, pp. 52-53). Dette peger i retning af, specialundervisning og et lavt antal af elever kan associeres med en positiv opfattelse af samarbejdet.

Hypotesens H1 bevares ligeledes ved barnets psykiske lidelse, når der sammenlignes med børn med/uden ASD (χ^2 , (2, $N = 325$) = 6.67, $p = .017$). Her ses det, at forældre til børn med ASD er mere positive over for samarbejdet end statistisk forventet, mens forældre til børn med andre psykiske lidelser er mere negative end statistisk forventet (jf. tabel 14, p. 52). Resultatet synes således at pege i retning af, at barnets psykiske lidelse, her ASD, kan associeres med en positiv opfattelse af samarbejdet.

Tabel 12: Overordnede opfattelse og faktorer omkring forældre og underviser (I)

Variabler	Forældregruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>H</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Self-efficacy	Negativ	31.29	7.37	4.919	2	.085
	Mangelfuld	29.07	6.14			
	Positiv	30.88	5.38			
Tid og energi	Negativ	22.97	6.11	0.433	2	.805
	Mangelfuld	22.75	5.21			
	Positiv	23.17	5.08			

Tabel 13: Overordnede opfattelse og faktorer omkring forældre og underviser (II)

Variabler	Kategorier	Pearson <i>chi-square</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Støtteforanstaltninger		19.030	8	.015
Klassestørrelse		28.300	10	
Skolestørrelse		10.470	8	
Psykiske lidelser	Barn m./u. ASD	7.840	2	.020
	Barn m./u. ADHD	1.306	2	.253
	Barn m./u. Angst	.880	2	.767
	Barn m./u. Depression	.993	2	.609
	Barn m./u. Belastningsreaktion	2.750	2	.252
	Barn m./u. Spiseforstyrrelse	1.856	2	.397
	Barn m./u. Kogn. Funk.	2.302	2	.316

	Barn m./u. usp.	.812	2	.666
Antal diagnoser		1.915	6	.927
Barnets alder		12.85	12	.380
Forældrenes uddannelsesniveau		18.06	14	.204

Tabel 14: *Expected count - ASD*

Variabler	Count/expected count	Negativ	Mangelfuld	Positiv
ASD	Count	8.0	16.0	90.0
	Expected count	10.9	24.2	78.9
Ikke-ASD	Count	23.0	53.0	135.0
	Expected count	20.1	44.8	146.1

Tabel 15: *Expected count - Støtteforanstaltninger*

Variabler	Count/expected count	Negativ	Mangelfuld	Positiv
Placering i specialskole	Count	5.0	13.0	63.0
	Expected count	7.7	17.2	56.1
Specialklasse på alm. skole	Count	6.0	6.0	46.0
	Expected count	5.5	12.3	40.2
Alm. skoleklasse m. specialundervisning	Count	.0	2.0	17.0
	Expected count	1.8	4.0	13.2
Alm. skoleklasse m. støttetimer	Count	6.0	12.0	26.0
	Expected count	4.2	9.3	30.5
Alm. klasse uden støtte	Count	14.0	36.0	73.0
	Expected count	11.7	26.1	85.2

Tabel 16: *Expected count - Klassestørrelse*

Variabler	Count/expected count	Negativ	Mangelfuld	Positiv
Max. 5 elever	Count	2.0	2.0	36.0
	Expected count	3.8	8.5	27.7
6-12 elever	Count	9.0	18.0	76.0
	Expected count	9.8	21.9	71.3
13-18 elever	Count	.0	10.0	13.0
	Expected count	2.2	4.9	15.9
19-24 elever	Count	7.0	21.0	59.0
	Expected count	8.3	18.5	60.2
25-30 elever	Count	13.0	16.0	39.0
	Expected count	6.5	14.4	47.1
31 elever eller derover	Count	.0	2.0	2.0
	Expected count	.4	.8	2.8

4.4 Cronbach's Alpha

Ved testning af Cronbach's Alpha for de forskellige spørgeskemaer, fremgår der en variation fra .60 ved invitation til involvering til .97 ved gensidighed. Der udspringer således en moderat til god intern konsistens ved de inkluderede spørgeskemaer i nærværende studie (jf. tabel 17) (Coolican, 2009).

Tabel 17: *Cronbach's Alpha*

Variabler	N	Cronbach's alpha
Gensidighed	21	.97
Kommunikation-til-anden	4	.67
Samlet gensidighed og kommunikation til den anden	25	.97
Rollekonstruktion	9	.75
Self-efficacy	7	.75
Tid og energi	5	.87
Invitation til Involvering	5	.60

Opsummering

Det fremgår af den statistiske analyse, at størstedelen af forældrene er positiv stemte over for samarbejdet (69%). Ved belysning af forskellige faktorer, der udspiller sig imellem forældre og underviser, ses det, at forældrenes rapportering af gensidighed, kommunikation-til-anden samt underviserens viden og kompetencer er associeret med forældrenes opfattelse. Her peger resultaterne i retning af, at en højere score er associeret med en positiv opfattelse, mens en lavere score er associeret med en mangelfuld eller negativ opfattelse. Det fremgår ligeledes, at den gennemsnitlige score hos forældre med en mangelfuld opfattelse i høj grad placeres i nærheden af den negative forældregruppes scores. Ved efterfølgende at undersøge de omkringliggende faktorer, udspringer der sig et billede af, at barnets psykiske lidelse, støtteforanstaltninger og klassestørrelse er associeret med forældrenes overordnede opfattelse.

Det ses gennem den statistiske analyse, at der ikke findes en statistisk signifikans ved forældrenes overordnede opfattelse og forældrenes rapportering af rollefordeling, self-efficacy, tid og energi samt specifik invitation til involvering. Dette fremgår ligeledes ved forældrenes opfattelse og forældrenes uddannelsesniveau, barnets alder, antal af diagnoser, og skolestørrelse.

Det fravælges her, at forældrenes uddannelsesniveau og barnets alder samt skolestørrelse, uddybes yderligere. Dette valg træffes for at rette fokus mod de andre testede faktorer, der fremgår i nærværende studie.

4.5 Kvalitative fund

Studiets kvalitative fund udspringer af fire åbne spørgsmål i spørgeskemaet, hvor forældrene har mulighed for at uddybe deres opfattelse af samarbejdet, samt deres opfattelse af rollekonstruktion, self-efficacy og invitation til involvering i samarbejdet (jf. afsnit 3.3.2, p. 35). Dette har medført, at der fremtræder nogle temaer af forældrenes beretninger, der ligeledes belyser forældrenes opfattelse.

I nærværende afsnit udlægges en deskriptiv analyse af de fremtrædende temaer, med fokus på de tre forældregrupper. Som nævnt har nærværende studie anvendt kodning til at nå frem til disse (jf. afsnit 3.3.2, p. 35). Temaerne præsenteres ud fra de spørgsmål, de udspringer af, for at skabe gennemsigtighed om den analytiske

proces. En teoretisk analyse og diskussion af de fremtrædende temaer, samt kvantitative fund, vil først forekomme i den videre diskussion.

4.5.1 Opfattelse af samarbejdet

Det fremgår af det kvalitative data, at en overvejende andel af forældrene skitserer et positivt samarbejde med underviseren. Imidlertid findes flere uddybende beskrivelser fra alle tre forældregrupper, hvorfra der udspringer flere temaer. Da nærværende studie bestræber sig på at belyse forskelle og ligheder mellem forældregrupperne, vil den kvalitative analyse centrere omkring disse temaer.

4.5.1.1 Underviserens faglighed

Ved belysning af forældrenes kvalitative beskrivelser ses det, at flere af forældrenes besvarelser centrerer om *underviserens faglighed*. Forældrene beskriver her, hvorvidt de oplever, at underviseren besidder den rette viden samt kompetencerne til at varetage deres barn. Dette fokus udspringer på tværs af alle tre forældregrupper. Imidlertid ses det, at grupperne ikke deler samme syn på underviserens faglighed.

Flere forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet synes at være positivt stemte over for underviserens faglighed. Én forælder beskriver her: "Virkelig professionel, kompetent, vidende og empatisk". Dette citat illustrerer således, at forælderen beretter om et højt fagligt niveau hos underviseren, og desuden også forholder sig positivt til underviserens empatiske egenskaber. Således kan underviserens personlige egenskaber, såvel som faglighed, være væsentlige aspekter ved forældrenes opfattelse af et positivt samarbejde.

Det ses dog også, at nogle af forældrene med en positiv opfattelse beskriver, at underviserens faglighed ikke er tilstrækkelig, men at underviseren derimod yder sit bedste: "Vi har et godt samarbejde. Men selvom læreren prøver at gøre, hvad der er godt for min datter ... så er hun ikke klædt på og har viden nok til at hjælpe mit barn bedst. Men læreren gør sit bedste". Det fremgår også her, at forælderen vurderer, hvilke kompetencer barnet har behov for, at underviseren besidder. Dette synes således at antyde, at forældrenes oplevelse af underviserens manglende evner til at støtte barnet optimalt opvejes af underviserens bestræbelser på at yde sit bedste for barnet.

Forældrenes anerkendelse af underviserens bestræbelser, samt forældrenes vurdering af deres faglighed, kommer ligeledes til udtryk hos forældrene med en mangelfuld opfattelse. Her beskriver én forælder: "Hun vil gerne hjælpe, men har bare ikke evnerne". Modsætningsvis ses det dog også, at flere forældre med en mangelfuld opfattelse beskriver, at underviserens faglighed opleves som utilstrækkelig, uden at de betragter underviserens bestræbelser på at hjælpe: "Personalet mangler handicapforståelse, hvilket vanskeliggør deres tilpasning i forventninger og krav til min søn". Dette kommer ligeledes til udtryk hos den negative forældregruppe, hvor der ikke fremgår nogen positive beskrivelser om underviserens faglighed: "Jeg oplever ikke at der er ordentlig forståelse for min søns udfordringer". Det ses derfor, at der blandt disse forældregrupper efterspørges mere forståelse for barnets vanskeligheder.

I forlængelse af ovenstående synes flere af beskrivelserne blandt forældrene med en negativ vurdering af underviserens faglighed at omhandle underviserens forståelse af barnets psykiske lidelse: "Hun ser barnet efter reaktionen og tillægger adfærden som noget der enten er iboende ham eller opstået grundet mine dårlige kompetencer som forældre". Her ses det tilmed, at forælderen oplever at blive tillagt skylden for barnets vanskeligheder. På baggrund heraf synes underviserens forståelse af barnets lidelse at kunne belyse forældrenes negative opfattelse af samarbejdet.

Det ses således, at der udspringer forskellige forståelser for underviserens faglighed på tværs af de tre forældregrupper. Hvor de positive forældre synes at være mere positivt stemte over for underviserens viden og kompetencer eller underviserens bestræbelser, synes der at fremstå en større utilfredshed hos flere forældre med en mangelfuld eller negativ opfattelse af samarbejdet.

4.5.1.2 Kommunikation

Temaet *Kommunikation* udspringer af alle tre forældregruppers kvalitative beskrivelser. Temaet henviser til måden, hvorpå barnets forældre og underviser kommunikerer, hvortil der ses store forskelle i beretningerne på tværs af forældregrupperne.

Det fremgår, at flere forældre med en positiv opfattelse beskriver, at der er en tæt dialog mellem dem og underviserne: "Vi har en tæt dialog – næsten dagligt for at kunne møde og forstå min datter bedst muligt". Her ses der således en forståelse af, at en tæt

dialog i kommunikationen med underviseren er vigtigt for at imødekomme barnet. Modsætningsvis beretter både forældrene med en mangelfuld og negativ opfattelse om, at kommunikationen med underviseren er utilstrækkelig. Én forældre med en mangelfuld opfattelse beskriver eksempelvis: "Der er ingen kommunikation". Ligeledes beskriver én forældre med en negativ opfattelse: "Der er intet samarbejde. De kommunikerer og hilser generelt ikke". Dette citat illustrerer således, at manglen på kommunikation fra underviseren sættes i forbindelse med manglen på et samarbejde.

Det ses imidlertid også, at nogle af forældrene med en positiv opfattelse beretter om, at kommunikationen er udfordret. Gruppen adskiller sig dog fra de to andre forældregrupper, da det fremgår, at underviserne opsøger forældrenes viden. Én forældre rapporterer eksempelvis: "Vi har en relativ OK kommunikation om sværhederne ved ADD, men en gang imellem er der "bump på vejen", da min søns underviser ikke ved så meget om ADD. Hun spørger dog en masse ind til det". Således synes undervisernes bestræbelser på at tilegne sig mere viden, med hjælp fra forældrene, at kunne betragtes som et aspekt, der kendetegner et positivt samarbejde på trods af en udfordret kommunikation.

Endvidere fremgår det, at forældrene med en negativ opfattelse adskiller sig fra de to andre forældregrupper i beskrivelsen af kommunikationen, da de beretter om, at de føler sig nedgjort af underviserne: "Vores datter er nu udredt med svær ADHD og angst og trods det, føler vi som forældre at blive negligeret og talt ned til". Således synes forældres beretninger om at blive nedgjort i samarbejdet med underviseren at kunne være med til at belyse, hvorfor forældrene udtrykker en negativ opfattelse.

Ovenstående citater illustrerer, at flere forældre med en positiv opfattelse beretter om en tæt dialog med underviserne eller at underviserne spørger ind, når de er i tvivl. Modsætningsvis rapporterer flere forældre med en mangelfuld eller negativ opfattelse, at der er mangel på kommunikation, og sidstnævnte gruppe indikerer endvidere, at der kan forekomme nedgørelse af forældrene. Der ses dermed en forskel på forældrenes beretninger om kommunikationen på tværs af forældregrupperne.

4.5.1.3 Barnets trivsel og udvikling

Ved flere af forældrenes kvalitative beretninger ses det, at *barnets trivsel og udvikling* kommer til udtryk. Dette er fremtrædende blandt forældrene med en mangelfuld og

positiv opfattelse af samarbejdet. Én forælder med en positiv opfattelse beskriver: "Hun ser mulighederne i min søn, som betyder at han ligger over gennemsnittet". Det illustreres her, at underviserens forståelse af barnet, ifølge forælderen, har medført, at barnet præsterer over middel. Dermed synes underviserens kompetencer at blive betragtet ud fra barnets præstationer. I forlængelse heraf synes barnets trivsel at have indvirkning på forældrenes tiltro til skolen: "Vi sender hver dag en glad dreng i skole, det er med en god mavefornemmelse og stor tillid og tryghed". Det ses netop her, at forældrene oplever at have tillid og tryghed til skolen, da barnet er glad og dermed synes at trives godt. Således synes barnets trivsel og udvikling at kunne betragtes som væsentlige aspekter ved belysning af forældrenes positive opfattelse af samarbejdet. Det fremgår, at flere forældre med en mangelfuld opfattelse af samarbejdet ligeledes påpeger barnets trivsel. I modsætning til ovenstående ses det dog, at barnet ikke synes at trives: "Pædagogen kan slet ikke sætte sig ind i min søns vanskeligheder ... det fører til voldsom mistrivsel". I lyset heraf synes forældrenes opfattelse af underviserens manglende viden om den psykiske lidelse at sættes i forbindelse med barnets mistrivsel.

Med udgangspunkt i ovenstående synes flere forældre altså at beskrive barnets trivsel og udvikling, når de bedes uddybe forholdet til barnets underviser. Hvor flere forældre med en positiv opfattelse udtrykker, at barnet trives grundet underviseren, ses det derimod, at flere forældre med en mangelfuld opfattelse beskriver, at barnet mistrives. Imidlertid synes barnets trivsel ikke at fremkomme hos forældre med en negativ opfattelse af samarbejdet.

4.5.1.4 Underviseren i en større kontekst

Det sidste tema, der fremgår af forældrenes beskrivelser om samarbejdet med barnets underviser, er temaet *underviseren i en større kontekst*. Temaet er fremtrædende blandt flere af de forældre, der har en positiv eller mangelfuld opfattelse af samarbejdet.

Begge grupper beskriver, hvorledes problemerne, der opstår i samarbejdet, skyldes skolen: "Skolen har forsøgt at få os presset ud, men denne underviser samarbejder og dygtighed har betydet, at min søn nu trives, lærer og er integreret i klassens fællesskab". Dette citat illustrerer, at disse forældre betragter skolen som en hindring, mens underviseren betragtes som årsagen til barnets positive udvikling. Lignende beskrivelse ses også i følgende citat: "Arbejdsforholdene i folkeskolen gør

at hun ikke kan yde min søn den hjælp, hun godt er klar over han har brug for". Her ses det, at forælderen beskriver, hvordan det er skolen, der begrænser underviseren, så underviseren ikke kan yde den ideelle støtte for barnet. Det ses ligeledes, at én af forældrene beskriver, hvorledes problemet for samarbejdet skal placeres ved de politiske forhold: "Jeg tror faktisk problemet nærmere ligger politisk end hos selve underviseren. Fx har politikerne det jo med at stille større krav til lærere/pædagoger samtidig med at de fjerner både økonomi og friheder fra lærere/pædagoger". Således synes denne forælder at være opmærksom på, hvordan de politiske forhold, såsom økonomiske ressourcer, begrænser underviseren.

Med udgangspunkt i forældrenes beretninger ses det dermed, at flere af forældrene med en positiv og mangelfuld opfattelse af samarbejdet er i stand til at adskille underviseren fra det omkringværende miljø, hvortil der både sættes spørgsmålstegn ved skolens samt den politiske dagsorden.

Tabel 18: *Temaer - Opfattelsen af samarbejdet*

Temaer	Negativ	Mangelfuld	Positiv
<i>Underviserens faglighed</i>	"Hun ser barnet efter reaktionen og tillægger adfærden som noget der enten er iboende ham eller opstået grundet mine dårlige kompetencer som forældre". "Da vi i sin tid valgte at få vores barn udredt, blev vi af både underviser og skoleledelsen spurgt om, vi	"Personalet mangler handicapforståelse, hvilket vanskeliggør deres tilpasning i forventninger og krav til min søn". "Jeg synes ikke deres viden er stor nok, og jeg synes ikke de søger viden/samarbejder med mig når tingene er svære".	"Vi har et godt samarbejde. Men selvom læreren prøver at gøre, hvad der er godt for min datter ... så er hun ikke klædt på og har viden nok til at hjælpe mit barn bedst. Men læreren gør sit bedste". "Fantastisk lærer, som virkelig har et højt fagligt niveau samt et positivt menneskesyn".

	virkelig ønskede en diagnose på vores barn og at de mente at det var et spørgsmål om opdragelse". "Jeg oplever ikke at der er ordentlig forståelse for min søns udfordringer".	"Hun vil gerne hjælpe, men har bare ikke evnerne".	"Virkelig professionel, kompetent, vidende og empatisk".
<i>Kommunikation</i>	"Vores datter er nu udredt med svær ADHD og angst og trods det, føler vi som forældre at blive negligeret og talt ned til". "Han har totalt ændret fra flink og forstående til det modsatte ... herefter har kommunikation været svær". "Der er intet samarbejde. De kommunikerer og hilser generelt ikke".	"Pga. samarbejdsproblemer imellem drengens mor og jeg selv, går der mange informationer tabt i forhold til samarbejdet med skolen og dermed underviser, da ikke alle oplysninger, bekymringer mm. altid kommer til begge forældre". "Jeg har selv fortalt, at der var noget galt med datteren. Det tog lang tid at overbevise skolen. Selv efter diagnose	"Vi har en relativ OK kommunikation om sværhederne ved ADD, men en gang imellem er der "bump på vejen", da min søns underviser ikke ved så meget om ADD. Hun spørger dog en masse ind til det". "Der er sjældent problemer, med min søn. Men når de er der, bliver der hurtigt startet en dialog, mellem underviseren og mig".

		virkede det som om de ikke troede på, hvor slemt hun havde det ...”. "Der er ingen kommunikation".	"Vi har tæt dialog - næsten dagligt for at kunne møde og forstå min datter bedst muligt".
<i>Barnets trivsel og udvikling</i>		"Pædagogen kan slet ikke sætte sig ind i min søns vanskeligheder ... det fører til voldsom mistrivsel”. "... at han kun magter at komme der 3 timer om ugen er tegn på at han ikke trives".	“Hun ser mulighederne i min søn, som betyder at han ligger over gennemsnittet”. "Vi sender hver dag en glad dreng i skole, det er med en god mavefornemmelse og stor tillid og tryghed".
<i>Underviseren i en større kontekst</i>		"Problemer ligger i manglende ressourcer og en ledelse, der ikke prioriterer at efteruddanne deres personale. Lærerne føler sig ikke dygtige nok til inklusion og løber strækt for at nå omkring alle elever".	"Skolen har forsøgt at få os presset ud, men denne undervisers samarbejde og dygtighed har betydet, at min søn nu trives, lærer og er integreret i klassens fællesskab". "Arbejdsforholdene i folkeskolen gør at

		"Jeg tror faktisk problemet nærmere ligger politisk end hos selve underviseren. FX har politikkerne det jo med at stille større krav til lærere/pædagoger samtidig med at de fjerner både økonomi og friheder fra lærere/pædagoger". "Underviseren ville gerne, men havde ikke skolens opbakning".	hun ikke kan yde min søn den hjælp, hun godt er klar over han har brug for". "... vi har et utrolig godt samarbejde med både lærere og ledelse på skolen ...".
--	--	--	--

4.5.2 Rollekonstruktion

I nærværende studie indgår et kvalitativt spørgsmål, der spørger ind til rollekonstruktionen med udgangspunkt i den ansvarsfordeling, der udspiller sig mellem forældre og undervisere. Her udledes tre forskellige temaer.

4.5.2.1 Delt ansvar

Det illustreres af tabel x, at temaet *delt ansvar* går på tværs af alle tre forældregruppers kvalitative besvarelser. Dette tema indebærer, at forældrene indikerer, at både dem selv og underviseren har et ansvar for barnets udvikling i skolen. Af temaet fremgår det dog, at ansvaret alligevel udspiller sig på forskellig vis. Eksempelvis beretter én forældre i den positive gruppe:

Det er en klar rollefordeling jeg er mor og hun er underviser. Underviseren har ansvaret for mit barn og mit barns læring, og ansvaret for at det går godt i undervisningen. Jeg skal som mor arbejde med de redskaber jeg har fået, bruge nogle af de ting hjemme som der arbejdes med i skolen. Og generelt tage ansvar for at mit barn får forståelsen for respektfuld opførsel.

Dette eksempel illustrerer, hvorledes underviseren har ansvaret for barnet og barnets læring i skolereg, mens moderen selv oplever at have det overordnede ansvar for barnets opdragelse og opførsel, samt anvendelsen af de redskaber fra skolen, der gavner barnet. Således synes denne forælder at give udtryk for, at hun ikke har et direkte ansvar for barnet i skolen, men at hun generelt skal sørge for, at barnet opfører sig respektfuldt. Lignende rollekonstruktion synes at komme til udtryk i følgende citat fra en forældre med en negativ opfattelse af samarbejdet:

Jeg har helt sikkert et ansvar ift. mit barns trivsel på skolen, forstået på den måde at det er min opgave at gå til skolen, når der er noget der ikke fungerer. Deres opgave er så at finde en måde, hvorpå det kan fungere, så mit barn kan være i det. Udfordringen er at få skolen til at gøre noget ved det.

I dette citat rapporterer forælderen, at han/hun har et ansvar for at gå til skolen for at gavne barnets trivsel, men at skolen har et ansvar for at forsøge at løse de problemer, barnet møder i skolen. Det ses ligeledes, at en forælder med en mangelfuld opfattelse af samarbejdet rapporterer om, at underviseren har ansvaret for skoledelen, mens de har et fælles ansvar for andre problematikker: "Skoledelen er hans ansvar i skolen! Og på skolen, ellers er det i fællesskab vi klarer det".

Således kommer det til udtryk, at forældrene på tværs af grupperne beretter om, at der er en delt ansvarsfordeling vedrørende barnet, hvor forældrene har ansvaret for barnets opdragelse, mens underviseren eller skolen har det primære ansvar for barnet i skolereg.

4.5.2.2 Skolens ansvarsfralæggelse

Temaet *skolens ansvarsfralæggelse* fremgår kun blandt forældrene med en mangelfuld opfattelse af samarbejdet med underviseren. Her beretter én forælder eksempelvis: "... som forældre føler vi, at skolen ikke tager nok ansvar". Således ses det, at skolen, ifølge forældrene, ikke påtager sig nok ansvar for barnet. Her fremgår det dog, at det er skolen frem for underviseren, der ikke synes at påtage sig ansvaret. Det ses imidlertid ikke, hvorvidt forælderen adskiller underviseren fra skolen. Dette illustreres ligeledes i følgende citat: "Skolen tager intet ansvar, hvis barnet pga skolevægning/skolefobi ikke kan deltage i undervisningen". Her ses det, at skolen ikke tager ansvar for, at barnet ikke kommer i skole. I forlængelse af dette beretter flere forældre om, at ansvaret i stedet bliver pålagt forældrene: "Jeg føler generelt at der er for mange ting der bliver pålagt forældre eller rettere skubbet over på forældrene ...". Således kan skolens ansvarsfralæggelse muligvis være med til at belyse, hvorfor forældre betragter et samarbejde som mangelfuldt.

4.5.2.3 Manglende forældreinddragelse

Det illustreres i tabel 19 (pp. 65-67), at temaet *manglende forældreinddragelse* kommer til udtryk hos forældre med en mangelfuld eller negativ opfattelse af samarbejdet. Her beretter én forælder med en mangelfuld opfattelse af samarbejdet eksempelvis: "Jeg vil meget gerne informere, men oplever en uimodtagelig fagstolthed der mildest talt er mangelfuld (er selv lærerudd.)...". Således udtrykker denne forælder, at han/hun gerne vil bidrage med sin viden, men at underviseren er uimodtagelig herfor. Det samme kommer til udtryk hos én forælder med en negativ opfattelse: "Vi oplever at underviseren ikke giver respons på vores beskeder og ej heller prøver at bruge den viden vi kommer med. Vi bliver kaldt ind til mange møder, men vi føler ikke at vi bliver hørt på eller taget alvorlig". Citatet synes at illustrere, at disse forældre forsøger at kommunikere med underviseren og videregive deres egen viden om barnet til underviseren uden, at dette godtages. Citatet illustrerer ligeledes, at forældrene her oplever, at de ofte mødes med underviseren, men at de ikke bliver lyttet til. Ydermere beretter én forælder med en negativ opfattelse, at underviseren ikke informerer dem om det, der foregår i skoleregiet: "(...) Et eksempel kunne være, at skolen er meget dårlig til at informere om udflugter, ændringer osv.". Her ses det gennem kommunikationen, at forælderen opsøger inddragelse, men ikke oplever, at underviseren imødekommer forældrerens behov.

Således ses det, at flere forældre med en mangelfuld og negativ opfattelse beretter om, at underviserne ikke tager imod forældrenes viden, når de forsøger at bidrage, samt at underviserne til tider ikke formår at informere forældrene om det, der foregår i skolen. Derfor synes flere af forældrene gerne at ville tage del af ansvaret for deres barn i skolen, hvorfor manglende forældreinddragelse muligvis kan betragtes som et aspekt, der kan belyse forældres mere negative opfattelse af samarbejdet.

Tabel 19: *Temaer - Rollekonstruktionen*

Temaer	Negativ	Mangelfuld	Positiv
<i>Delt ansvar</i>	"Jeg synes ikke det er mit ansvar at mit barn i skolen agerer som han gør. Det der sker i skolen og opstår i de relationer det er der, har jeg svært ved at influere direkte på. Kan kun støtte ved samtale og almindelig opdragelse". "Jeg har helt sikkert et ansvar ift. mit barns trivsel på skolen, forstået på den måde at det er min opgave at gå	"Jeg mener, at samarbejdet går på tværs af skole, forældre og den læge, som tilser og giver barnet medicin for Adhd/ADD. At de tre kanaler for den bedste hverdag op og køre for barnet, så barnet kan lærer mest muligt". "Skoledelen er hans ansvar i skolen! Og på skolen, ellers er det i fællesskab vi klarer det".	"Det er en klar rollefordeling jeg er mor og hun er underviser. Underviseren har ansvaret for mit barn og mit barns læring, og ansvaret for at det går godt i undervisningen. Jeg skal som mor arbejde med de redskaber jeg har fået, bruge nogle af de ting hjemme som der arbejdes med i skolen. Og generelt tage ansvar for at mit barn får forståelsen for respektfuld opførsel".

	til skolen, når der er noget der ikke fungerer. Deres opgave er så at finde en måde, hvorpå det kan fungere, så mit barn kan være i det. Udfordringen er at få skolen til at gøre noget ved det".		"Underviseren har ansvar for det faglige og tage hensyn til mit barns udfordringer, men det er mig som forældre, der skal bakke op om skolens arbejde og støtte og hjælpe mit barn til at være i det".
<i>Skolens ansvarsfralæg- gelse</i>		"Jeg føler generelt at der er for mange ting der bliver pålagt forældre eller rettere skubbet over på forældrene ...". "... som forældre føler vi, at skolen ikke tager nok ansvar". "Skolen tager intet ansvar, hvis barnet pga skolevægtring/skolefobi ikke kan deltage i undervisningen".	

<i>Manglende forældreinddragelse</i>	”Et eksempel kunne være, at skolen er meget dårlig til at informere om udflugter, ændringer osv.”. “Vi oplever at underviseren ikke giver respons på vores beskeder og ej heller prøver at bruge den viden vi kommer med. Vi bliver kaldt ind til mange møder, men vi føler ikke at vi bliver hørt på eller taget alvorlig”.	"Jeg vil meget gerne informere, men oplever en uimodtagelig fagstolthed der mildest talt er mangelfuld (er selv lærerudd.) ...". "Jeg påtager alt ovenstående ansvar men får ikke respons fra lærerne".	

4.5.3 Troen på egne evner

Af forældrenes kvalitative beskrivelser omkring *troen på egne evner* udspringer der sig et modstridende billede af forældrenes self-efficacy på tværs af forældregrupperne. Dette kommer til udtryk i tre forskellige temaer, der vil blive uddybet nedenfor.

4.5.3.1 Bidrager til barnets udvikling

Flere forældre beskriver at have stor tiltro til egne evner. Én forældre med en negativ opfattelse beskriver eksempelvis: "Jeg forstår mit barn og kan hjælpe ham, men jeg

kan ikke ændre på skolen". Det ses her, at forælderen har tiltro til sine egne evner til at kunne hjælpe sit barn, men at evnerne ikke rækker til at ændre barnets skole.

Det ses ligeledes, at forældrene med en mangelfuld og positiv opfattelse af samarbejdet også føler at kunne bidrage til barnets trivsel: "Vi ved hvordan vores søn trives og lærer bedst - gennem ro, forudsigelighed og forberedelse. Netop ved at forbedre ham på skoledagen gennem skemaer, kommer vi langt" samt "Jeg føler mig kompetent og relevant i min håndtering af min søn. Jeg tilpasser mig løbende min søns behov, men kan ikke alene sørge for at han er i trivsel. Dette er et samspil mellem hjem, skole og kommune". Hvor begge citater illustrerer, hvordan forældrene betragter sig selv som en vigtig del af barnets udvikling i skoleregi, viser andet citat netop, at skolen, såvel som kommunen, ligeledes bliver fremhævet som betydningsfulde. Således indikerer flere af de positive beskrivelser, at det er samspillet mellem flere foranstaltninger, der løfter barnet bedst. Dermed forekommer forældre med troen på egne evner på tværs af forældregrupperne, dog med en udlægning af, at barnet bedst løftes i fællesskab.

4.5.3.2 Usikkerhed over egne evner

I modsætning til ovenstående ses det, at flere af forældrene på tværs af forældregrupperne også udtrykker en *usikkerhed* over egne evner. Én af forældrene med en negativ opfattelse af samarbejdet beskriver: "Jeg er blevet meget usikker i min forælderrolle, fordi skolen gennem de sidste år nu har sagt der var noget galt med os som forældre når vores barn var på den måde". Dette antyder således, at forælders usikkerhed over sine forældreevner skyldes, at skolen tvivler på forælderen. Samme billede tegner sig hos forældregruppen med en mangelfuld opfattelse:

Pt. har jeg mistet meget af min tro, for alt hvad jeg læser op om, bliver skudt i sæk af skolen. Alt hvad jeg opbygger herhjemme, ændres i skolen, og skolen vil ikke oplyse hvilke tiltag de gør, før de har konkluderet at det ikke virker, så jeg har ikke mulighed for at lave lignende tiltag hjemme, og derved støtte barnet i de nye tiltag!

Det ses i dette citat, at forælderen prøver at sætte sig ind i sit barns problematikker, men at forælderen ikke føler, at skolen er modtagelig over for forælders viden og

samtidig ikke oplyser, hvordan de selv forsøger at støtte barnet. På baggrund heraf tegner der sig et billede af, at flere forældre er usikre grundet et utilstrækkeligt samarbejde med skolen. Alligevel ses det, at flere forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet også oplever usikkerhed i rollen som forældre: "Det kan være rigtig svært at håndtere en konkret tænkende teenager med asperger og anorexia. Hun kan blive så modbydelig at jeg mister troen på mig selv". I modsætning til forrige citater illustrerer dette eksempel imidlertid, at usikkerheden ikke skyldes skolen, men derimod barnets svære udfordringer. Det ses således, at flere forældre på tværs af forældregrupperne beskriver en usikkerhed vedrørende egne evner, men at der er forskel på, hvor usikkerheden stammer fra.

4.5.3.3 Viden om barnet

I forlængelse af ovenstående fremstår temaet *viden om barnet* også som en forudsætning for forældrenes følelse af egne evner i forældrerollen på tværs af forældregrupperne. Her beskriver én forælder med en positiv opfattelse af samarbejdet eksempelvis: "På hjemmefronten har jeg fuld tiltro til mine evner som mor gennem ADHD kursus og andre støttende mennesker i mit liv. Jeg har følt mig som en dårlig mor, indtil jeg fik forståelse for min søns diagnose og redskaber jeg kunne bruge i hverdagen". Dette citat illustrerer, at forælderen beskriver, hvordan troen på sine egne evner skyldes viden om sit barns lidelse. Denne forælder beskriver dog også, at det er på hjemmefronten, hun har tiltro til sine evner. Det fremgår derfor ikke, om det samme gør sig gældende vedrørende barnets skolegang. Det ses samtidig, at hun er omgivet af personer, der støtter hende, hvilket også kan spille en rolle. Imidlertid synes citatet at implicere, at forældrenes tro på egne evner kan styrkes af, at de opnår en viden om barnets udfordringer. Dette kommer ligeledes til udtryk i følgende citat: "Vi går i metakognitiv terapi, hvor vi har fået rigtig gode redskaber til at håndtere angsten. Det har betydet, at jeg kan hjælpe ham og at vi har et fælles sprog omkring det". Her ses det netop, at forælderen's viden om barnets lidelse sættes i forbindelse med opfattelsen af evnerne til at hjælpe barnet.

I forlængelse af ovenstående ses det ligeledes, at forældre med en mangelfuld og negativ opfattelse af samarbejdet aktivt opsøger viden og sparring om barnet: "Jeg oplever at jeg har en god viden omk. hendes udfordringer, men jeg ønsker mig inderligt en vidensdeling med skolen" og "Jeg gør det bedste jeg kan ud fra de forudsætninger jeg har. Men må klare meget alene og uden input, råd og støtte fra flere instanser".

Disse citater illustrerer således, at forældrene er tilfredse med deres egne bestræbelser på at opsøge viden, men at de søger sparring med skolen, som ikke bliver mødt. Således synes flere af de forældre, der ikke har en positiv opfattelse af samarbejdet, at give udtryk for, at de ønsker mere viden om barnet gennem vidensdeling med underviserne.

Tabel 20: Temaer - *Self-efficacy*

Temaer	Negativ	Mangelfuld	Positiv
<i>Bidraget til barnets udvikling</i>	"Jeg forstår mit barn og kan hjælpe ham, men jeg kan ikke ændre på skolen". "Tro på - og respekter, at jeg kender mit barn bedre end nogen anden".	"Vi ved hvordan vores søn trives og lærer bedst - gennem ro, forudsigelighed og forberedelse. Netop ved at forbedre ham på skoledagen gennem skemaer, kommer vi langt". "En god base er altid en forudsætning for at der kan ske udvikling".	"Jeg føler mig kompetent og relevant i min håndtering af min søn. Jeg tilpasser mig løbende min søns behov, men kan ikke alene sørge for at han er i trivsel. Dette er et samspil mellem hjem, skole og kommune". "Hvis barnet har det godt i hjemmet smitter det selvfølgelig af på skolegangen og omvendt".
<i>Usikkerhed</i>	"Barn er nydiagnostiseret efter flere års kamp med at få skolen til at anerkende	"Pt. har jeg mistet meget af min tro, for alt hvad jeg læser op om, bliver skudt i sænk af skolen. Alt	"... min søns udfordringer bliver anderledes med alderen og kræver mere nu end da han

	udfordringerne så en ansøgning om udredning kunne sendes afsted. Så vi skal lige finde ud af hvad vi står med og hvordan vi skal gøre for at hjælpe vores barn bedst - vi skal også lærer hvad det indebærer". "Jeg er blevet meget usikker i min forælderrolle, fordi skolen gennem de sidste år nu har sagt der var noget galt med os som forældre når vores barn var på den møde".	hvad jeg opbygger her hjemme, ændres i skolen, og skolen vil ikke oplyse hvilke tiltag de gør, før de har konkluderet at det ikke virker, så jeg har ikke mulighed for at lave lignende tiltag hjemme, og derved støtte barnet i de nye tiltag!". "Før min søn kollapsede havde jeg gode kompetente forældreverner og vidste præcis hvordan jeg bedst støttede ham såvel i skolen som hjemme. Efter hans kollaps og efterfølgende reaktioner er jeg på herrens mark. Jeg må konstatere nu, næsten et år efter, at han ikke har fået det bedre".	eks. gik i børnehave. Udfordringerne bliver mere komplekse". "Det kan være rigtig svært at håndtere en konkret tænkende teenager med asperger og anorexia. Hun kan blive så modbydelig at jeg mister troen på mig selv".
Viden om barnet	"... forsøger dagligt at blive klogere på	"Indsatsen har kun ligget hos vi	"Vi går i metakognitiv terapi,

	mit barn, mig selv og vores relation samt hans relation til andre mennesker". "Jeg gør det bedste jeg kan ud fra de forudsætninger jeg har. Men må klare meget alene og uden input, råd og støtte fra flere instanser".	forældre- og det har ikke været nok. Han skal derfor have professionel hjælp hvis han skal få det bedre". "Jeg oplever at jeg har en god viden omk. hendes udfordringer, men jeg ønsker mig inderligt en vidensdeling med skolen".	hvor vi har fået rigtig gode redskaber til at håndtere angsten. Det har betydet, at jeg kan hjælpe ham og at vi har et fælles sprog omkring det". "På hjemmefronten har jeg fuld tiltro til mine evner som mor gennem ADHD kursus og andre støttende mennesker i mit liv. Jeg har følt mig som en dårlig mor, indtil jeg fik forståelse for min søns diagnose og redskaber jeg kunne bruge i hverdagen".
--	---	--	--

4.5.4 Underviserens forventninger

I forlængelse af spørgsmålene vedrørende forældrenes opfattelse af invitation til involvering fra barnets underviser, spørges der uddybende ind til, hvilke forventninger, forældrene oplever, at underviseren har til deres involvering i barnets skolegang. Her udspringer imidlertid mange kommentarer omkring de kvantitative spørgsmåls relevans, hvilket uddybes i afsnit 5.2.5 (p. 88). Der udspringer dog også flere temaer, der synes at belyse de forventninger, der kommer til udtryk i samarbejdet, hvilket præsenteres nedenfor.

4.5.4.1 Forventning om involvering

Blandt forældrene med en positiv opfattelse af samarbejdet fremgår det af deres kvalitative beretninger, at de har kendskab til underviserens forventning om, at de involverer sig og samarbejder med barnets underviser. "At vi samarbejder for at give mit barn de bedst mulige forudsætninger for trivsel i skolen såvel som hjemme". Denne forælder beskriver her, at underviseren forventer et samarbejde, da dette netop er det bedste for barnets trivsel. I den forbindelse rapporterer flere forældre ligeledes, at de forventes at hjælpe til med dét, barnet har brug for, for at øge barnets trivsel. Dette inkluderer endvidere, at forældrene oplever en forventning om, at de deler ud af deres viden om barnet: "At vi hjælper dem til at forstå drengen". En anden forælder skriver ligeledes: "At jeg kommer med forslag til hvad hun kan gøre". Der fremgår således en forventning om, at forældrene er behjælpelige med at beskrive, hvad underviseren kan gøre for barnet.

På trods af at flere forældre synes at blive involveret ved at bidrage med viden til barnets underviser, fremgår det alligevel af flere af de positive forældres beretninger, at de føler, at det forventes, at de støtter op om skolen: "Vi har et tæt samarbejde på netværksmøde niveau - de og vi forventer gensidigt at aftaler holdes. Og at vi som forældre støtter op om skolen". Her beskriver én forælder, at der er gensidige forventninger til, at aftaler overholdes, mens forældrene ligeledes skal være opbyggende over for skolens arbejde. Dog beretter flere af forældrene med en positiv opfattelse, at de forventninger, der opstilles, er naturlige: "Rimelige forventninger. Jeg føler mig ikke presset til noget". Det udspringer således ikke en utilfredshed om de forventninger, der stilles af underviseren.

Det fremgår således blandt flere forældre med en positiv opfattelse, at de føler, at der er en forventning til deres involvering i barnets skolegang, både blandt underviseren og fra forældrene selv. Dette indebærer, at de samarbejder, deler viden med underviseren og bakker op om skolen, hvilket flere af forældrene anser som naturlige forventninger.

4.5.4.2 Manglende italesættelse af forventninger

Det ses imidlertid også ved flere af beskrivelserne blandt forældrene med en positiv opfattelse, at underviseren ikke direkte udtrykker deres krav eller forventninger, men at forældrene besidder forventninger til sig selv om, at de skal involvere sig: "Jeg har

aldrig blevet bedt om disse ting, da underviseren ved, at det gør jeg af mig selv”. Her beskriver én forælder, at vedkommende selv tager initiativ til at involvere sig, hvorfor underviseren ikke behøver at opfordre til det. Det ses således, at underviserens forventninger ikke italesættes. Dette fremgår ligeledes hos forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse af samarbejdet. Én forælder med en mangelfuld opfattelse af samarbejdet beskriver her, at underviserens forventninger ikke italesættes, da forældrene selv har styr på deres pligter: “Vi føler, at de ved, at vi har styr på vores pligter som forældre. De beder os aldrig om noget. Det er stort set altid os der starter på en mailkorrespondance”. Her fremgår det imidlertid også, at forælderen er den, der tager initiativ til kontakt.

Én forælder med en negativ opfattelse beskriver ligeledes, at der ikke opstilles forventninger til dem som forældre: “Underviseren har ikke givet udtryk for, at jeg skulle gøre noget bestemt. Vi læser de lektier der kommer og dukker op til de møder vi indkaldes til; jeg ved ikke om vi ville blive bedt om nogle af tingene, hvis ikke vi gjorde det af os selv”. Hertil synes forælderen selv at påtage sig ansvaret for at gøre det, som underviseren kunne have en forventning om. Alligevel udtrykkes en tvivl om, hvorvidt underviseren ville italesætte forventningerne, hvis forælderen ikke løftede opgaverne af sig selv. I forlængelse heraf synes der at fremgå en utilfredshed over, at underviseren ikke italesætter sine forventninger: “Hun har aldrig givet udtryk for sine forventninger.. de få møder der har været, ligner hun en der landet fra en tur på Mars”. Dette synes dog ligeledes at afspejle forældrenes oplevelse af kommunikationen mellem forælder og underviser.

På trods af at flere forældre med en positiv opfattelse af samarbejde rapporterer om underviserens italesættelse af forventninger om involvering, ses det alligevel, at flere af forældrene ligeledes oplever, at forventningerne ikke italesættes. Det fremgår dog, at forældrenes oplevelse af manglende italesættelse af forventninger fremgår ved alle tre forældregrupper. Alligevel synes der at fremgå en forskel blandt forældregrupperne, da flere af forældrene med en negativ opfattelse synes at være utilfredse med denne manglende italesættelse.

Tabel 21: *Temaer - Invitation til involvering*

Temaer	Negativ	Mangelfuld	Positiv
<i>Forventninger om samarbejdet</i>			“At vi samarbejder for at give mit barn de bedst mulige forudsætninger for trivsel i skolen såvel som hjemme”. “At jeg kommer med forslag til hvad hun kan gøre”. “Rimelige forventninger. Jeg føler mig ikke presset til noget”.
<i>Manglende italesættelse af forventninger</i>	”Hun har aldrig givet udtryk for sine forventninger.. de få møder der har været, ligner hun en der landet fra en tur på Mars”. ”Underviseren har ikke givet udtryk for, at jeg	”Kun de forventninger jeg selv lægger op til i fht det jeg byder ind med”. ”Vi føler, at de ved, at vi har styr på vores pligter som forældre. De beder os aldrig om noget. Det er stort set altid os der starter	”Synes vi har styr på tingene, så der forventes ikke af os. Gør tingene naturligt”. “Jeg har aldrig blevet bedt om disse ting, da underviseren ved, at det gør jeg af mig selv”.

	skulle gøre noget bestemt. Vi læser de lektier der kommer og dukker op til de møder vi indkaldes til; jeg ved ikke om vi ville blive bedt om nogle af tingene, hvis ikke vi gjorde det af os selv”.	på en mailkorrespondance”.	
--	---	-------------------------------	--

Opsummering

Af de kvalitative resultater udspiller der sig et billede af, at flere forældre til børn med psykiske lidelser udtrykker sig positivt om samarbejdet med barnets underviser. Det ses dog, at der fremgår forskellige temaer blandt forældrenes beretninger om samarbejdet. På tværs af forældregrupperne ses der en variation i deres beskrivelser af underviserens faglighed, barnets trivsel og udvikling, kommunikationen mellem forældre og underviser, samt underviseren i en større kontekst.

Forældrene udtrykker at have et delt ansvar for barnets trivsel og udvikling i skolen, men nogle af forældrene udtrykker en utilfredshed over skolens manglende ansvarstagen eller forældreinddragelse. Flere forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet udtrykker, at underviseren besidder bestemte forventninger til forældrenes inddragelse. Dog ses det også blandt flere forældre med både en positiv, mangelfuld og negativ opfattelse, at underviserens forventninger ikke italesættes. Ligeledes fremgår en forskel blandt forældrenes oplevelse af tro på egne evner på tværs af forældregrupperne.

4.6 Syntese

Der fremgår forskellige resultater af de kvantitative og kvalitative spørgsmål. For at integrere disse udlægger følgende afsnit en samlet præsentation af studiets resultater, hvilket vil lede op til videre diskussion og fortolkning.

Af studiets kvantitative resultater fremgår det, at størstedelen af studiets sample rapporterer positivt om samarbejdet (69%). Dette fremgår ligeledes af de kvalitative fund, hvor der ses overvejende positive beretninger. På baggrund af både de kvantitative og kvalitative resultater udspringer der imidlertid et billede af, at forældre med en mangelfuld opfattelse i høj grad rapporterer tilsvarende forældrene med en negativ opfattelse. Det ses, at forældrenes gennemsnitlige score placerer sig nærmest forældrene med en negativ opfattelse, og udtrykker ligeledes en utilfredshed i de kvalitative besvarelser: "Jeg synes ikke deres viden er stor nok, og jeg synes ikke de søger viden/samarbejder med mig når tingene er svære". Derfor synes forældrene i denne forældregruppe ikke at udtrykke en neutral holdning til samarbejdet med barnets underviser.

Ved testning af de opstillede hypoteser fremgår det, at forældrenes rapportering af gensidighed og kommunikation-til-anden, samt underviserens viden og kompetencer, er faktorer i samarbejdet, hvortil der findes en statistisk signifikant forskel på forældrenes overordnede opfattelse. Resultaterne viser, at forældrene opnår en højere score, jo mere positive de er over for samarbejdet (jf. tabel 11, p. 49). Dette kommer også til udtryk i de kvalitative beretninger, hvor temaet *underviserens faglighed* og *kommunikation* ligeledes udspringer. Således synes kommunikation og underviserens faglige kvalifikationer at udgøre en stor del af forældrenes opfattelse af samarbejdet. Det ses her, at flere forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse beskriver underviserens faglighed som utilstrækkelig (jf. tabel 18, pp. 59-62). Nogle forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet beretter også om, at underviseren ikke besidder den rette faglighed, men at dette opvejes af, at underviseren forsøger at gøre sit bedste for barnet. De kvalitative besvarelser synes derfor at fremhæve en forskel i forældrenes opfattelse af underviserens faglige kvalifikationer på tværs af forældrenes opfattelse af samarbejdet. For at få en større forståelse heraf, vil dette uddybes i afsnit 5.2.1 (p. 82).

Lignende resultat fremgår ligeledes ved forældrenes beretninger om kommunikation. Her viser de kvantitative og kvalitative resultater, at forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet oftere rapporterer om en tæt kommunikation i modsætning til forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse, der fremstår utilfredse med kommunikationen (jf. tabel 11, p. 49). Imidlertid fremgår det af forældrenes kvalitative besvarelser, at kommunikationen blandt flere forældre med en negativ opfattelse er karakteriseret ved, at forældrene negligeres af underviserne. Dette er ikke et aspekt, der fremgår af de kvantitative afsnit. De kvantitative resultater belyser derimod forældrenes deling af forventninger og følelser, samt forældrenes oplevelse af underviserens kommunikation til forældrene. Derfor synes både de kvalitative og kvantitative resultater at åbne op for en forståelse af, at kommunikationen kan udspille sig forskelligt. Dette diskuteres i afsnit 5.2.6 (p. 89).

Ved statistisk testning af faktorer omkring samarbejdet fremgår en statistisk signifikant forskel på forældrenes opfattelse ved barnets psykiske lidelse, klassestørrelse og støtteforanstaltninger. Her ses det, at flere forældre til børn med ASD, samt forældre til børn med specialundervisning, udtrykker en positiv opfattelse af samarbejdet, sammenlignet med forældre til børn uden ASD eller børn uden ekstra støtte i skolen (jf. tabel 14, p. 52). Dog fremgår ikke en statistisk signifikant forskel ved forældrenes opfattelse og antallet af barnets diagnoser. Af forældrenes kvalitative beretninger om samarbejdet udspringer imidlertid beskrivelser af barnets trivsel og udvikling. Her fremhæves underviserens forståelse for samt håndtering af barnets lidelse. Forældrenes opfattelse af samarbejdet kan derfor muligvis betragtes ud fra barnets psykiske lidelse og støtteforanstaltninger, i lyset af barnets trivsel (se afsnit 5.3.2, pp. 95-102).

Af de kvantitative resultater ses det imidlertid også, at der ved flere faktorer, ikke fremgår en statistisk signifikant forskel ved forældrenes opfattelse af samarbejdet. Dette fremgår bl.a. ved forældrenes rapportering af rollekonstruktionen, self-efficacy i rollen som forældre, tid og energi samt invitation til involvering. Imidlertid synes dette ikke at være ensbetydende med, at forældrenes rapportering ikke belyser forældrenes opfattelse af samarbejdet. Af de kvalitative beretninger vedrørende rollekonstruktionen beretter flere af forældrene eksempelvis om, at både forældre og underviser må påtage sig et ansvar for barnets skolegang. Af de kvantitative resultater

belyses det imidlertid kun, hvorvidt forældrene påtager sig et ansvar for barnets skolegang. Der åbnes således op får en mere nuanceret forståelse af forældrenes opfattelse af rollekonstruktionen i samarbejdet, hvor et delt ansvar udspringer på tværs af forældregrupperne. Afsnit 5.2.4 (pp. 86-88) vil diskutere, hvorfor dette synes at udspringe.

Ved forældrenes følelse af invitation til involvering, udspringer umiddelbart ingen signifikant forskel blandt forældrenes opfattelse. Ved inddragelse af de kvalitative besvarelser ses det imidlertid, at der kan sættes spørgsmålstegn ved dette resultat, da flere forældre rapporterer om en usikkerhed vedrørende de kvantitative spørgsmål. Dette diskuteres i afsnit 5.2.5 (p. 88). Af de kvalitative besvarelser ses det dog også, at flere forældre med en positiv opfattelse rapporterer om, at der fremgår naturlige forventninger til forældrenes deltagelse, der ikke nødvendigvis italesættes. I modsætning hertil ses det derimod, at forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse af samarbejdet efterspørger, at underviseren italesætter sine forventninger. Derfor udspringer der sig alligevel en forskel blandt forældrenes opfattelse af forventninger til involvering på tværs af forældrenes opfattelse af samarbejdet. Dette vil blive uddybet i afsnit 5.2.6 (pp. 89-93).

De kvantitative resultater finder ikke en forskel blandt forældregruppernes vurdering af self-efficacy i rollen som forældre og deres opfattelse af samarbejdet. Dog fremgår det af de kvalitative beretninger, at de forældre, der er usikre i rollen som forældre på tværs af grupperne, har forskellige opfattelser af, hvor usikkerheden stammer fra. Imidlertid ses det ligeledes af de kvalitative besvarelser, at der både fremgår usikre forældre samt forældre med stor tiltro på egne evner i barnets skolegang på tværs af alle grupper. Derfor synes de kvalitative og kvantitative resultater at tegne et billede af, at forældrenes self-efficacy kan være associeret med både en negativ, mangelfuld og positiv opfattelse af samarbejdet, og forståelsen heraf vil udfoldes i afsnit 5.3.1 (p. 93).

Det ses i ovenstående, at der udspringer forskellige, men forenelige resultater af det kvantitative og kvalitative data. Her fremgår en nuanceret forståelse af forældres oplevelse af samarbejdet, der kan bidrage til belysning af forældrenes opfattelse af samarbejdet.

5. Diskussion

I det følgende afsnit udfoldes studiets resultater. Her diskuteres resultaterne gennem inddragelse af tidligere forskning og teori, samt studiets metode. Først belyses forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet med barnets underviser med udgangspunkt i den overordnede fordeling, efterfulgt af en diskussion omkring de forskellige faktoreres mulige association med forældrenes opfattelse. Afslutningsvis belyses de metodiske problemstillinger.

5.1 Forældrenes overordnede opfattelse

I lyset af tidligere forskningsstudier udspiller der sig en modstridende forståelse af forældrenes opfattelse af samarbejdet (Altemueller, 2001; Burns, 2016; Garbacz et al. 2016; Gwernan-Jones, 2015; Rogers et al, 2009; Sykes et al. 2005). Imidlertid ses det, at størstedelen af forældrene inkluderet i dette studie udtrykker en positiv opfattelse (69%) af samarbejdet, efterfulgt af forældre med en mangelfuld (21%) og en negativ opfattelse (10%) af samarbejdet. Dette tegner et billede af, at de fleste forældre til børn med psykiske lidelser er tilfredse med samarbejdet. Der kan dog sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt denne fordeling gør sig særligt gældende for forældre til børn med psykiske lidelser. Her kan der med fordel sammenlignes med forældre til normaludviklede børn for at belyse, hvorvidt opfattelsen blandt dette studies forældre adskiller sig fra andre forældre. Imidlertid inddrages ikke en kontrolgruppe i nærværende studie, hvorfor der i stedet sammenlignes med studiet af Vickers og Minke (1995).

Det fremgår i det amerikanske studie af Vickers og Minke (1995), at 60% af forældrene til normaludviklede børn er tilfredse i deres overordnede subjektive vurdering af samarbejdsforholdet, mens 23% af forældrene er utilfredse og 17% af forældrene er neutrale. Ved sammenligning af de to studier ses det derfor, at flere forældre til børn med psykiske lidelser er positive over for samarbejdet, mens flere forældre til normaludviklede børn er utilfredse med samarbejdet.

Imidlertid udviser den kvalitative analyse, at forældre med en mangelfuld opfattelse ligeledes synes at være utilfredse med samarbejdet. De synes derfor ikke at besidde en neutral opfattelse af samarbejdet, hvilket vanskeliggør en sammenligning

med Vickers og Minkes (1995) neutrale forældregruppe². Der kan derfor argumenteres for, at der samlet fremgår 31% af forældrene i nærværende studie, der er mere eller mindre utilfredse overfor samarbejdet. Derfor er der muligvis flere forældre til børn med psykiske lidelser, der er utilfredse med samarbejdet sammenlignet med forældre med normaludviklede børn.

Der er imidlertid risiko for, at de forældre, der af Vickers og Minke (1995) betragtes som en neutral gruppe, i virkeligheden ikke har en neutral opfattelse. Det fremgår netop, at forældrene med en mangelfuld opfattelse i nærværende studie udtrykker sin utilfredshed i deres kvalitative besvarelser (jf. afsnit 4.5, p. 54). Vickers og Minke (1995) anvender ikke uddybende spørgsmål, hvortil forældrene ikke har mulighed for at give en mere detaljeret beskrivelse af deres opfattelse af samarbejdet. Derfor er der risiko for, at Vickers og Minke (1995) anvender en misvisende betegnelse af forældrenes opfattelse ved den neutrale forældregruppe. Således synes der at fremgå for stor usikkerhed til at sammenligne de to midtergrupper.

På trods af at der ses uklarhed ved sammenligningen af forældre, som er utilfredse over for samarbejdet, fremgår der alligevel i nærværende studie flere forældre med en positiv opfattelse, hvorfor forældre til børn med psykiske lidelser fremstår mere tilfredse med samarbejdet, sammenlignet med forældre til normaludviklede børn. Ved påbegyndelsen af nærværende studie havde vi dog en formodning om, at barnets psykiske lidelse ville forårsage yderligere udfordringer i samarbejdet, hvorfor resultaterne synes overraskende. Dermed udspringer en anden forståelse af barnets psykiske lidelse, hvori den ikke nødvendigvis fordrer til flere udfordringer i samarbejdet, men derimod skaber større grundlag for et tættere samarbejde i bestræbelsen på at imødekomme barnets behov bedst muligt.

Der fremgår dog forskelle ved sammenligning med Vickers og Minke (1995) studie. Vickers og Minke (1995) er amerikansk og undersøger derfor ikke forældre i Danmark. Ligeledes ses det, at studiet af Vickers og Minke (1995) er fra 1990'erne. I den forbindelse ses der, ifølge Knudsen (2010), et skift omkring årtusindskiftet vedrørende forældrenes inddragelse i skoleregi, hvor ansvaret for barnets udvikling nu

² Vi vil igen påpege, at Vickers og Minkes (1995) neutrale gruppe udgøres af forældre med vurderingen "OK", mens nærværende studies midtergruppe udgøres af forældre med opfattelsen "lidt dårlig" eller "lidt god".

er delt mellem skole og hjem. Der opstilles således andre rammer for samarbejdet, hvorfor forældrene i nærværende studie muligvis betragter samarbejdet ud fra, hvorvidt der fremgår et delt ansvar mellem de to parter eller ej. Dette diskuteres yderligere i afsnit 5.2.4 (p. 86).

Opsummering

I nærværende studie tegner der sig et billede af, at forældre til børn med psykiske lidelser har en overvejende positiv opfattelse af samarbejdet med barnets underviser. Nærværende studie kan imidlertid ikke belyse, hvorvidt forældrenes opfattelse adskiller sig fra andre forældregrupper i Danmark.

5.2 Faktorer imellem forældre og underviser

Vi ser, at en stor del af forældrene i nærværende studie udtrykker en positiv opfattelse af samarbejdet med barnets underviser. For at få en større forståelse af denne fordeling vil følgende afsnit diskutere de faktorer imellem forældre og underviser, der undersøges i dette studie. Her vil de temaer, der er udsprunget af forældrenes besvarelser, ligeledes inddrages.

5.2.1 Underviserens faglighed

Studiets første hypotese har til formål at undersøge, hvorvidt forældrenes oplevelse af underviserens viden og kompetencer er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Den statistiske analyse finder her en statistisk signifikant sammenhæng ($H(2) = 179.047$, $p < .001$), hvortil forældrene rapporterer om større viden og kompetencer hos underviserne, jo bedre det overordnede samarbejde opfattes (Negativ: $M = 3.65$, $SD = 1.47$, Mangelfuld: $M = 4.96$, $SD = 2.21$, Positiv: $M = 10.05$, $SD = 1.94$). Her fremgår en dobbelt så høj gennemsnitlig score af underviserens viden og kompetencer blandt forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet sammenlignet med forældre med en negativ eller mangelfuld opfattelse. Dette synes at illustrere en tydelig forskel blandt forældrenes vurdering af underviserens viden og kompetencer. Imidlertid fremgår det, at der ikke udspringer en markant forskel blandt forældrene med en negativ eller mangelfuld opfattelse. Derimod synes den mangelfulde forældregruppe i højere grad at dele samme synspunkt som den negative

forældregruppe, hvorfor der fremtræder en utilfredshed over underviserens viden og kompetencer.

Det ses ligeledes, at temaet *underviserens faglighed* udspringer blandt forældrenes kvalitative beskrivelser. I tråd med den statistiske analyse afspejler de kvalitative besvarelser en varierende opfattelse af underviserens faglighed blandt forældregrupperne, hvorfor følgende afsnit vil diskutere, hvad der muligvis kan ligge til grund for disse forskelle.

5.2.1.1 Ekspert i samarbejdet

I henhold til Giddens' (1984; 1991/1996) teori har undervisere, i kraft af deres rolle som ekspertsystemer med en sikker viden, i dag et stort ansvar for barnets skolegang. Derfor synes underviserens faglighed at afspejle underviserens ekspertise i samarbejdet. Forældre, der sætter spørgsmålstejn ved underviserens faglighed, udfordrer derfor underviserens ekspertrolle. Dette skal ses i lyset af, at nutidens samfund er præget af refleksive individer, som forholder sig kritisk til sine omgivelser (jf. afsnit 2.2.2, p. 16). Forældrenes tillid til ekspertsystemerne, i dette tilfælde underviserne, er derfor mindsket, hvorfor samarbejdet mellem forældre og underviser kan formodes at blive kompromitteret. I lyset heraf kan underviserens ekspertise derfor være en central faktor for forældrenes opfattelse af samarbejdet.

Der kan imidlertid sættes spørgsmålstejn ved, om undervisernes ekspertise er altafgørende for samarbejdet. Af den kvalitative analyse ses det netop, at flere forældre med en positiv opfattelse sidestiller personlige kompetencer med underviserens viden og kompetencer (jf. afsnit 4.5, pp. 54-76), hvorfor der i forældrenes vurdering af underviserne også inddrages andre egenskaber end underviserens faglighed.

Det ses endvidere, at flere forældre betragter underviserens viden som begrænset, selvom de er positivt stemte over for samarbejdet (jf. tabel 18, pp. 59-62). De adskiller sig dog fra forældrene med en negativ opfattelse, da de beretter om, at underviseren gør sit bedste, hvilket uddybes i afsnit 5.3.4, p. 104. Dermed synes forældrenes positive opfattelse af samarbejdet ikke altid at være associeret med undervisernes ekspertise. I forlængelse heraf kan det formodes, at forældrene også besidder en ekspertise til gavn for barnet i skolen. Dette betragtes ligeledes ved forældrenes beskrivelser: "Vi har et godt samarbejde. Men selvom læreren prøver at gøre, hvad der er godt for min datter ... så er hun ikke klædt på og har viden nok til at

hjælpe mit barn bedst....". Her ses det, at forælderen giver udtryk for at vide, hvad sit barn har brug for og vurderer underviserens faglighed på baggrund heraf. Således synes underviserne ikke at have monopol på den sikre viden, hvorfor forældrene nemmere kan sætte spørgsmålstejn ved undervisernes faglighed.

Forældrenes viden fremstår derfor som væsentlig for forældrenes indgåelse i samarbejdet, hvilket stemmer overens med tidligere forskning (Garbacz et al., 2016). I lyset af Knudsens (2010) udlægning af samfundsudviklingen, kan forældrenes ekspertise imidlertid synes at udgøre en trussel mod undervisernes profession. Det fremgår dog ved temaet *forventninger om samarbejdet*, at forældre med en positiv opfattelse rapporterer om underviserens forventninger til, at forældrene må bidrage med deres viden om barnet. Dermed synes underviseren her at tildele forælderen en ekspertrolle i samarbejdet. Dette fordrer muligvis til følelsen af et ligeværdigt forhold, hvilket tidligere forskning netop finder at øge forældrenes involvering (Sukys et al., 2015). Derfor udspringer der sig et billede af, at der ved en positiv opfattelse af samarbejdet fremgår en ekspertise hos begge parter, hvor de sammen kan løfte opgaven.

Af den kvalitative analyse (jf. afsnit 4.5, p. 54) ses det derimod, at forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse af samarbejdet, der føler at besidde en viden om barnet, ikke oplever at underviseren er modtagelig over for forældrenes input. Dette kan pege i retning af, at forældrene her ikke bliver tildelt en ekspertrolle, ligesom forældrene med en positiv opfattelse. Med udgangspunkt heri kan det derfor synes væsentligt, at forældre til børn med psykiske lidelser kan bidrage med deres viden og ligeledes fremtræder som en ekspert i samarbejdet, da det kan fremme følelsen af et ligeværdigt forhold og en bedre samarbejdsrelation.

5.2.1.2 En subjektiv vurdering

I forlængelse af ovenstående er det vigtigt at påpege, at underviserens faglighed er en subjektiv vurdering af forældrene. Dermed er forældrenes negative opfattelse af fagligheden ikke ensbetydende med, at underviseren de facto besidder utilstrækkelig viden og kompetencer til at varetage barnet. Dette kunne belyses ved netop at inddrage underviserens opfattelse af samarbejdet til sammenligning i nærværende studie (se afsnit 7, p. 115). Dog bestræber studiet sig på at belyse forældrenes opfattelse, hvorfor barnets underviser ikke inddrages.

Endvidere kan det formodes, at forældrenes subjektive vurdering af underviserens faglighed kan være influeret af forældrenes egen ekspertise vedrørende deres barn, hvilket kan bevirke, at forældrene sætter højere krav til underviseren. Forældre, der oplever, at underviseren ikke lever op til deres krav, kan derfor tænkes at opfatte samarbejdet mere negativt.

Endnu et element, der kan formodes at indgå i forældrenes vurdering af underviserens faglighed, er *barnets trivsel og udvikling*. Dette synes netop at fremgå blandt forældrenes kvalitative beretninger: "Pædagogen kan slet ikke sætte sig ind i min søns vanskeligheder ... det fører til voldsom mistrivsel". Her synes forældrene at tildele underviseren skylden for barnets mistrivsel. Dette synes paradoksalt, da flere forældre ligeledes melder om et delt ansvar for barnet (jf. afsnit 4.5.2, p. 62). Alligevel synes flere af forældrene netop at fralægge sig dette ansvar. I tråd hermed kan forældrene muligvis opstille urealistiske forventninger om, at barnet, med den rette støtte fra underviseren, bliver "normal". Der opstilles således høje krav til underviseren, som underviseren ikke har mulighed for at leve op til, hvorfor forældrene vurderer underviserens faglighed til at være utilstrækkelig. Dette kan fordre til en formodning om, at barnets trivsel kan være med til at belyse forældrenes opfattelse af underviserens faglighed og deres overordnede opfattelse af samarbejdet. Det kan imidlertid ikke belyses tilstrækkeligt gennem nærværende studie. Fremtidig forskning kan derfor med fordel belyse dette nærmere ved at inddrage kvantificerbare spørgsmål, hvori forældre bedes vurdere barnets trivsel. Herefter er det muligt at udføre statistiske tests for at undersøge sammenhængen nærmere.

Af forældrenes subjektive vurdering fremgår der altså stor forskel blandt deres forståelse af underviserens faglighed. Her synes underviserens høje faglighed at være associeret med en positiv opfattelse og ligeledes at være et udtryk for underviserens ekspertise. Dog synes forældrene ligeledes at besidde en ekspertise for barnets skolegang, hvorfor begge parter muligvis må betragtes som eksperter i samarbejdet, når barnet har en psykisk lidelse.

5.2.4 Rollekonstruktion

Studiets første hypotese udspringer af en formodning om, at rollekonstruktionen, der undersøger forældrenes ansvarsfølelse for barnets skolegang, kan associeres med forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet. Det fremgår imidlertid af den statistiske analyse, at der ikke ses en signifikant forskel på forældrenes vurdering af rollekonstruktionen og deres overordnede opfattelse af samarbejdet ($H(2) = 1.620, p = .445$). Dette anser vi som overraskende sammenlignet med studiet af Burns (2016), der finder en statistisk signifikant forskel mellem rollekonstruktionen og forældrenes rapportering i PTRS-II. Her undersøger Burns (2016) dog opfattelsen gennem PTRS-II hos forældre til børn med specifikke vanskeligheder. Derfor fremgår metodiske forskelle, hvilket kan ligge til grund for de modstridende resultater. Der kan imidlertid argumenteres for, at nærværende studies manglende signifikans kan være et udtryk for, at andre forhold gør sig gældende for rollekonstruktionen og dets association til opfattelsen af samarbejdet.

Et af disse forhold kan være, at forældre generelt påtager sig et ansvar for at involvere sig i barnets skolegang, hvilket ses i forældrenes gennemsnitlige scores (Negativ: $M = 43.06, SD = 8.53$, Mangelfuld: $M = 44.06, SD = 5.55$, Positiv: $M = 45.2, SD = 5.63$, med en range på 6-54). Således synes forældre at være motiverede til at påtage sig et ansvar for deres barns skolegang uafhængigt af deres overordnede opfattelse af samarbejdet. Dette udspringer muligvis af det individualiserede samfund, der synes at være gældende i dag. Beck og Beck-Gernsheim (2000) udlægger her, at individet netop skal tage ansvar for deres eget liv. Det kan antages, at forældre tager ansvar for deres eget liv ved at stå til ansvar for deres barn gennem et samarbejde med underviseren. Derfor må forældrenes indgåelse i samarbejdet muligvis forstås i lyset af, at samfundet fordrer til, at forældre påtager sig et stort ansvar.

Ifølge Knudsen (2010) er samfundet imidlertid præget af en diskurs, hvor forældre og undervisere har et delt ansvar for barnet. Dette belyses dog ikke gennem forældrenes kvantitative besvarelser. Her undersøges forældrenes eget ansvar for barnets skolegang, herunder, hvorvidt forældre føler, at de har ansvaret for at kommunikere med barnets underviser, hjælpe barnet med skolearbejde samt at have viden om barnets psykiske lidelse (jf. bilag 4). Omvendt belyser de kvalitative besvarelser netop, at

forældrene beretter om et delt ansvar på tværs af forældregrupperne (jf. afsnit 4.5.2, p. 62). Her udspringer imidlertid en forskel blandt forældregrupperne, da flere af de forældre, der fremstår utilfredse med samarbejdet, beretter om, at det delte ansvar er udfordret.

Det ses, at forældre, der udtrykker en mangelfuld opfattelse, ligeledes rapporterer om *skolens ansvarsfralæggelse* (jf. afsnit 4.5.2, p. 62). Det fremgår imidlertid ikke, hvorvidt forældrene her skelner underviseren fra skolen. Det ses dog, at både skole og underviseres begrænsede imødekommelse af det delte ansvar også kommer til udtryk hos forældre, der har en mangelfuld eller negativ opfattelse af samarbejdet og rapporterer om *manglende forældreinddragelse*. Her beskrives det, at underviserne ikke formår at inddrage forældrene tilstrækkeligt i barnets skolegang (jf. afsnit 4.5.2, p. 62). Der udspringer således et billede af, at flere forældre, der er utilfredse med samarbejdet, efterspørger, at undervisere og skole engagerer sig i at tage et ansvar for barnets skolegang og ligeledes inddrager forældrene heri. Derfor synes det delte ansvar ikke at blive løftet i lige så høj grad, hvortil forældrenes begrænsede følelse af et delt ansvar muligvis kan associeres med en mangelfuld eller negativ opfattelse af samarbejdet.

Forældrenes efterspørgsel på mere inddragelse i samarbejdet, kan muligvis betragtes i lyset af at inddragelsen muliggør forældrenes ansvarstagen for barnet såvel som dem selv, hvilket individualiseringen, ifølge Beck og Beck (2000) netop lægger op til. I forlængelse af dette ses det, at flere forældre ikke bliver mødt af underviseren i forsøget på at påtage sig et ansvar: "Vi oplever at underviseren ikke giver respons på vores beskeder og ej heller prøver at bruge den viden vi kommer med. Vi bliver kaldt ind til mange møder, men vi føler ikke at vi bliver hørt på eller taget alvorlig". Dette kan være et udtryk for en ulig ansvarsfordeling mellem forældre og undervisere, hvor underviserne ikke tager imod forældrenes bidrag (jf. afsnit 5.2.1, p. 82). Derfor kan der argumenteres for, at forældrenes utilfredshed over for samarbejdet ligeledes kan ses i lyset af, forældrene ikke kan påtage sig det ansvar, der synes at være normen i dag.

Det fremgår således, at det kvantitative data kun kan illustrere, at forældrene påtager sig et stort ansvar. De kvalitative besvarelser åbner imidlertid op for en forståelse af

forældrenes ønske om et delt ansvar, hvorfor forældrenes følelse heraf muligvis i højere grad kan associeres med forældrenes opfattelse.

5.2.5 Invitation til involvering

Ved udviklingen af dette studie havde vi en formodning om, at forældrenes opfattelse af samarbejdet er associeret med deres oplevelse af, hvorvidt underviserne opfordrer dem til at involvere sig i deres barns skolegang. Ved testning af forældrenes oplevelse af invitation til involvering og deres overordnede opfattelse ses der dog ikke en statistisk signifikans ($H(2) = 4.134$, $p = .114$), hvorfor hypotesens H1 afvises. På baggrund heraf kan der argumenteres for, at forældrenes opfattelse af samarbejdet ikke er associeret med oplevelsen af invitation til involvering af barnets underviser. Det ses imidlertid, at flere af forældrenes kvalitative beretninger omhandler de foreliggende spørgsmål om invitation til involvering, hvilket uddybes nedenfor. Af den kvalitative analyse fremgår også flere temaer, der belyser forældrenes oplevelse af underviserens forventninger til involvering og herunder samarbejdet. Disse temaer synes at tage afsæt i den kommunikation, der udspiller sig mellem forældre og underviser, samt illustrere aspekter af underviserens faglighed, hvorfor disse temaer er inddraget i afsnittene herom.

Flere af forældrene beretter om, at de kvantitative spørgsmål om invitation til involvering ikke synes relevante for deres samarbejde med barnets underviser, hvilket ikke fremgik i pilotstudiet af nærværende studie (jf. afsnit 3.4, p. 39). Eksempelvis omhandler flere items, hvorvidt forældrene bliver opfordret til at hjælpe deres barn med at læse lektier, hvortil flere af forældrene påpeger, at deres barn ikke får lektier for: "Mit barn har ikke lektier for. Autister taler ikke så meget, så vi snakker sjældent om skoledagen". Ydermere beretter flere af forældrene, at det ene item omhandlende, hvorvidt forældrene snakker med barnet om skoledagen ligeledes er uvæsentligt grundet karakteren af den psykiske lidelse.

Flere forældre rapporterer endvidere, at de finder spørgsmålene ukonkrete og forvirrende. Dette vedrører særligt dét, at forældrene bliver bedt om at svare på, hvorvidt underviserne *bad om* eller *forventede*, at de eksempelvis hjalp barnet med at lave lektier. Her påpeger nogle af forældrene, at der er stor forskel på de to verber, der indgår i samme spørgsmål, samt at de ikke forstår betydningen af spørgsmålene.

Ovenstående synes netop at tegne et billede af stor usikkerhed blandt forældrenes kvantitative besvarelser vedrørende undervisernes invitation til involvering, hvorfor der kan drages tvivl om spørgsmålenes anvendelighed i nærværende studie. Selvrapporteringsskemaet *Forældres opfattelse af specifik invitation til involvering fra barnets lærer* er udviklet af Hoover-Dempsey og Slanders (2005), hvorfor den kan formodes at være udarbejdet med udgangspunkt i det amerikanske skolesystem. På trods af at USA og Danmark kan karakteriseres som vestlige samfund, kan der alligevel formodes at udspille sig forskellige forståelser og normer for samarbejdet mellem barnets forældre og underviser. Af den grund blev spørgeskemaet forsøgt omdannet til dansk samt danske forhold (jf. afsnit 3.3.1 p. 24). Det ses dog ydermere, at selvrapporteringsskemaet også er rettet mod forældre til normaludviklede børn. Da der kan være stor forskel på forældrenes rolle i deres barns skolegang afhængigt af barnets diagnose og danske forhold, kan der således argumenteres for, at selvrapporteringsskemaet ikke er optimalt til undersøgelsen af invitation til involvering hos forældre til børn med psykiske lidelser i Danmark.

De kvantitative resultater omkring forældrenes opfattelse af invitation til involvering synes således at være for usikre, hvorfor de ikke vil blive uddybet eller inddraget i yderligere. Imidlertid kan kommunikationen mellem forældre og underviser muligvis pege i retning af, hvorvidt undervisere lægger op til forældrenes inddragelse i samarbejdet eller ej.

5.2.6 Kommunikation

I nærværende studie formodes det, at forældrenes opfattelse af samarbejdet er associeret med forældrenes oplevelse af kommunikation. Dette belyses gennem flere items, der indgår i PTRS-II (jf. bilag 3). Igennem den statistiske analyse ses der netop en statistisk signifikans ved gensidighed og kommunikation og forældrenes overordnende opfattelse, hvortil en højere score af de to kategorier associeres med en bedre opfattelse af samarbejdet (se tabel 11, p. 49).

Det kan dog diskuteres, hvor stor den reelle forskel er blandt forældregrupperne. Det ses ved forældrenes gennemsnitlige score, at der ikke umiddelbart fremgår en markant forskel blandt forældregruppernes rapportering i

kategorien kommunikation-til-anden (Negativ: $M = 17.32$, $SD = 3.33$, Mangelfuld: $M = 18.02$, $SD = 3.05$, Positiv: $M = 20.51$, $SD = 2.83$). Her er det dog vigtigt at betragte forældrenes gennemsnitlige score ud fra spørgeskemaets range, som her forekommer lille (4-24). Derfor synes der alligevel at fremstå en forskel blandt forældrenes vurdering af kommunikation-til-anden.

Forældrenes vurdering af kommunikation belyses ligeledes ved kategorien gensidighed. Her indgår items, der belyser forældrenes vurdering af, om kommunikationen mellem forældre og underviser er udfordret, f.eks. udsagnet: *kommunikationen mellem os er vanskelig* (se bilag 3). Der udspringer imidlertid en tydelig forskel blandt forældrenes gennemsnitlige scores, hvor forældre med en positiv opfattelse ($M = 106.14$, $SD = 15.27$) rapporterer om en dobbelt så høj vurdering af gensidighed, sammenlignet med forældre med en negativ opfattelse ($M = 48.26$, $SD = 13.66$), hvortil forældre med en mangelfuld opfattelse placerer sig herimellem ($M = 67.88$, $SD = 14.04$), dog nærmest de negative forældre. Der indgår dog også andre aspekter i forældrenes gennemsnitlige score ved gensidighed, hvorfor det her ikke kun er forældrenes opfattelse af kommunikation, der belyses. Alligevel synes der at fremgå en markant forskel blandt forældrenes vurdering af kommunikation. Dette synes ligeledes at udspringe af forældrenes kvalitative beretninger, hvor flere forældre i den positive gruppe beretter om en tæt dialog (jf. tabel 18, pp. 59-62).

5.2.6.1 Kommunikation som redskab

Ovenstående fund synes at pege i retning af, at forældrenes vurdering af kommunikation indgår i forældrenes opfattelse af samarbejdet. Dette synes ligeledes at fremgå i studiet af Altemueller (2001), der finder, at forældre til børn med specialundervisning efterspørger, at underviserne deler mere information samtidig med, at forældre også bliver hørt. Dette synes således at tegne et billede af, at kommunikationen skal være to-vejs for, at forældre oplever et positivt samarbejde. Denne fordeling afspejles ligeledes i Vickers og Minkes (1995) belysning af kommunikationen, hvor både forældrenes og underviserens deling af information er i fokus. På baggrund heraf kan der argumenteres for, at en god kommunikation ikke blot udspringer af, at den ene part udtrykker sig over for den anden. Derimod må både forældre og underviser opsøge samt vidensdele med den anden part for, at forældre opfatter kommunikationen positivt (Altemueller, 2001).

Idet kommunikationen er to-vejs, kan der argumenteres for, at kommunikationen kan betragtes som et redskab til, at forældre og undervisere kan dele deres forventninger til hinanden. Det fremgår blandt andet af den kvalitative analyse, at flere af forældrene med en negativ opfattelse beretter om, at underviseren ikke italesætter deres forventninger til forældrenes inddragelse i barnets skolegang, hvortil forældrene udtrykker en utilfredshed herom (jf. afsnit 4.5.4, p. 72). Der kan her argumenteres for, at underviserens manglende italesættelse af forventninger kan medføre en tvivl om, hvad forældrenes ansvar er i samarbejdet. Som diskuteret i tidligere afsnit, synes forældrenes ansvar netop at udgøre en del af forældrenes opfattelse (jf. afsnit 5.2.4, p. 86). Forældrenes tvivl herom kan derfor muligvis resultere i, at de er utilfredse med samarbejdet. Således kan kommunikationen være et vigtigt redskab til at synliggøre og forventningsafstemme den ansvarsfordeling, der udspiller sig i samarbejdet og her bevirke til en mere positiv opfattelse af samarbejdet.

5.2.6.2 Anerkendelse og sikkerhed

Det fremgår, at kommunikationen mellem de to parter ligeledes udfoldes gennem deling af følelser (Vickers og Minke (1995)). Her har forældre mulighed for at udtrykke bekymringer og behov. I den forbindelse påpeger Tordrup (2017), at forældre, grundet usikkerhed i forælderrollen, søger anerkendelse i samarbejdet med barnets underviser. Her kan det formodes, at det netop er igennem kommunikationen, at forældrene kan dele sine følelser og behov, og herigennem opnå anerkendelse fra barnets underviser. Der kan derfor argumenteres for, at forældre, der ikke oplever anerkendelse, skildrer kommunikationen negativt. Af de kvalitative beskrivelser ses det netop, at flere forældre med en negativ eller mangelfuld opfattelse ikke føler sig imødekommet og inddraget i samarbejdet med underviseren: "Der er intet samarbejde. De kommunikerer og hilser generelt ikke". Dette synes at være et udtryk for, at forældrene ikke føler sig set og anerkendt. Derfor kan forældrenes utilfredshed muligvis udspringe af, at forældrenes behov for anerkendelse ikke bliver mødt.

I den forbindelse påpeger Tordrup (2017), at en fagpersons anerkendelse vil fordre til, at forældrene opnår en følelse af tryghed. Dette afspejles ligeledes ved Giddens' (1991/1996) udlægning af ekspertsystemer, hvor det pointeres, at et af formålene med ekspertsystemerne er at skabe sikkerhed for individet. Dette tegner således et billede af, at underviserne, gennem anerkendelse i kommunikation, kan

skabe følelsen af sikkerhed hos forældrene. Dog påpeger Giddens (1991/1996), at tillid mellem de to parter er nødvendigt for opretholdelsen af ekspertsystemerne og derfor individets følelse af sikkerhed. På baggrund heraf synes forældres manglende tillid til underviseren at medvirke til, at underviseres ekspertise mindskes, hvorfor forældrenes følelse af sikkerhed i samarbejdet udfordres. Dette kan således pege i retning af, underviseren må bestræbe sig på at skabe tillid mellem de to parter, før forældrene kan opnå følelsen af sikkerhed og anerkendelse. Derfor må forældrenes negative oplevelse af kommunikation muligvis betragtes ud fra en manglende tillid til underviseren, der ligeledes kan forårsage forældrenes følelse af manglende anerkendelse og sikkerhed, hvorfor de opfatter samarbejdet negativt.

Det ses altså, at der er stor forskel på forældrenes oplevelse af kommunikation mellem de to parter på baggrund af de kvantitative og kvalitative beskrivelser. Dette skal muligvis betragtes i lyset af, at forældrene, gennem kommunikationen, bliver bevidste om rollefordelingen og underviserens forventninger, samt har mulighed for at opnå følelsen af sikkerhed og anerkendelse.

Opsummering

Dette afsnit har haft til formål at belyse forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet i lyset af de faktorer, der udspiller sig i samarbejdet mellem forældre og underviser.

Det ses, at underviserens faglighed både kommer til udtryk i de kvantitative og kvalitative resultater, hvor en højere faglighed associeres med en bedre opfattelse. Der argumenteres for, at både forældre og undervisere betragtes som eksperter, hvorfor forældre på tværs af forældregrupperne er mere kritiske og sætter højere krav til underviserens faglighed, hvor også barnets trivsel indgår. Den delte ekspertise ses ligeledes ved, at forældre med en positiv opfattelse rapporterer om underviserens forventninger om, at forældrene deler deres viden om barnet, hvortil underviserens bestræbelser på at støtte barnet også fremgår fordelagtigt for forældrenes opfattelse. Dette stemmer overens med forældrenes oplevelse af rollekonstruktionen, hvori forældre på tværs af grupperne er af den opfattelse, at de skal påtage sig meget ansvar for barnet, men ligeledes rapporterer, at underviseren skal påtage sig et ansvar. Her fremgår det netop hos forældrene med en negativ og mangelfuld opfattelse, at

underviseren ikke inddrager forældrene, eller at skolen ikke påtager sig tilstrækkeligt ansvar.

Det argumenteres ligeledes for, at forældrenes oplevelse af kommunikationen mellem forældre og underviser kan associeres med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Gennem kommunikationen kan forældrene netop blive bevidste om den rollefordeling, der udspiller sig mellem forældre og underviser. Dette stemmer overens med, at det kun er forældre med en mangelfuld og negativ opfattelse, der efterspørger italesættelse af underviserens forventninger. Kommunikationen betragtes således som et redskab til at forventningsafstemme, men kan ligeledes bidrage til, at forældrene føler anerkendelse og sikkerhed i samarbejdet.

5.3 Faktorer omkring samarbejdet

I ovenstående afsnit udfoldes forståelsen af forskellige faktorer imellem forældre og underviser, der muligvis kan være associeret med forældrenes opfattelse. Imidlertid testes også faktorer omkring samarbejdet, der kan belyse forældrenes opfattelse. Disse faktorer vil blive diskuteret i de følgende afsnit, hvortil forældrenes kvalitative besvarelser ligeledes vil blive inddraget.

5.3.1 Forældrenes tro på egne evner

Det ses i nærværende studie, at der ikke findes en statistisk signifikans ved testning af forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet og deres self-efficacy ($H(2) = 4.919, p = 0.085$). Dette indikerer således, at der ikke er forskel på forældrenes self-efficacy ud fra deres opfattelse af samarbejdet. Samme tendens synes ligeledes at afspejle sig i de kvalitative resultater, da der både fremgår forældre med tiltro til samt usikkerhed omkring deres egne evner til at hjælpe barnet med deres skolegang, på tværs af forældregruppernes beskrivelser. Selvom det ikke ses, at forældrenes opfattelse er associeret med forældrenes self-efficacy, kan der dog alligevel argumenteres for, at forældrenes opfattelse af samarbejdet må betragtes i lyset heraf.

Grundet resultaterne i studiet af Burns (2016) samt Banduras (1997) pointering af, at sandsynligheden for succes er størst, hvis individet tror på egne evner, blev det formodet, at der ville være en relation mellem forældrenes lave self-efficacy og en negativ opfattelse af samarbejdet. I dette studie fremgår det imidlertid, at forældre med

en negativ opfattelse af samarbejdet både kan have en høj eller lav self-efficacy (jf. Tabel 12, p. 51). Dette kan muligvis betragtes ved, at flere forældre påtager sig en ekspertise i samarbejdet med barnets underviser. Her synes forældrene at vurdere underviserens viden og kompetencer i henhold til barnet og ligeledes at have tiltro til den viden, de selv kan bidrage med (jf. afsnit 5.2.1, p. 82). Hvis underviseren ikke besidder samme ekspertise, kan dette potentielt resultere i, at samarbejdet betragtes som mangelfuldt eller negativt.

Omvendt kan forældre med en stor usikkerhed om at bidrage til barnets udvikling muligvis være mere afhængige af underviserens ekspertise, da følelsen af sikkerhed, som pointeret i afsnit 5.2.6.2 (p. 91), er vigtig for individet. Dette synes imidlertid at sætte krav til, at underviseren formår at påtage sig ekspertrollen og skabe grundlag for forældrenes tillid. Dette kan ligeledes ses i lyset af temaet *viden om barnet*, hvor forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet beretter om, at de har fået større tiltro til egne evner grundet større viden om barnet. Ved at underviserne påtager sig en ekspertrolle, kan de derfor dele ud af deres viden, hvilket muligvis kan skabe større grundlag for en bedre self-efficacy. Der udspringer således en forståelse af, at forældrenes tro på egne evner ikke kun er associeret med én opfattelse.

Det kan diskuteres, hvorvidt der er andre aspekter af forældrenes self-efficacy, der er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Blandt forældrenes kvalitative beretninger kommer det netop til udtryk, at deres usikkerhed formes af det omkringværende miljø, hvilket er i tråd med Banduras (1997) udlægning af self-efficacy. Det ses eksempelvis, at flere forældre med en negativ opfattelse beskriver, hvordan skolen modarbejder forældrene, hvorfor skolen tillægges skylden for forældrenes usikkerhed (jf. afsnit 4.5.3, p. 67). Omvendt fremgår det hos flere forældre med en positiv eller mangelfuld opfattelse af samarbejdet, at de er udfordrede i troen på egne evner grundet barnets lidelse. Der betragtes således en forskel i, hvad der sættes i forbindelse med forældrenes lave self-efficacy i rollen som forældre. Derfor kan der argumenteres for, at det er dét, der ifølge forældrene, ligger til grund for deres usikkerhed, der kan associeres med opfattelsen af samarbejdet. Her kan det formodes, at de forældre, der netop bebrejder skolen deres usikkerhed, har en negativ opfattelse af samarbejdet, mens forældre, hvor usikkerheden udspringer andetstedsfra, stadig kan have en positiv opfattelse af samarbejdet. Det er imidlertid væsentligt at være opmærksom på, at forældrenes usikkerhed kan bunde i flere forskellige faktorer, men

alligevel kan blive forskudt over på underviserne, grundet den negative eller mangelfulde opfattelse af samarbejdet.

Det fremgår således, at der af studiets kvalitative og kvantitative resultater ikke ses en forskel blandt forældrenes oplevelse af troen på egne evner på tværs af de tre grupper. Imidlertid synes de kvalitative besvarelser at give udtryk for, at forældrene tillægger forskellige aspekter af det omkringværende miljø skylden for deres usikkerhed i rollen som forældre, hvorfor dette muligvis kan belyse en forskel i forældrenes opfattelse af samarbejdet.

5.3.2 Stigmatisering

Af de kvalitative resultater ses det, at flere forældre med en negativ opfattelse af samarbejdet giver udtryk for, at underviserne tillægger forældrene skylden for deres barns psykiske lidelse (jf. afsnit 4.5.1, p. 55). Dette kommer eksempelvis til udtryk i underviserens kommunikation: "Vores datter er nu udredt med svær ADHD og angst og trods det, føler vi som forældre at blive negligeret og talt ned til". Her antydes det altså, at denne forælder bliver talt ned til på trods af, at barnet er udredt. Ifølge Goffman (1963/2010) omhandler stigmatisering, at en person eller en gruppe af mennesker bliver stemplet på en nedværdigende måde. Det ses netop, at forældrene her føler sig talt ned til, og at underviserne sætter spørgsmålstegn ved barnets psykiske lidelse. Forældrene bliver således stemplet som årsagen bag barnets psykiske lidelse, og dermed dårlige forældre, hvorfor dette kan være et udtryk for stigmatisering.

5.3.2.1 Stigmatisering belyst gennem PTRS-II

På baggrund af de kvalitative besvarelser kan det diskuteres, hvorvidt forældrenes følelse af stigmatisering er associeret med en negativ opfattelse af samarbejdet. Imidlertid synes der at udspringe en usikkerhed om, hvorvidt dette bliver belyst gennem de kvantitative besvarelser. I kategorien gensidighed i PTRS-II fremgår items, der har til formål at belyse forældrenes følelse af anerkendelse og respekt fra underviseren, samt hvorvidt de to parter deler samme forståelse af barnet (jf. bilag 3). Der kan i den forbindelse argumenteres for, at stigmatisering fordrer til, at forældrene ikke føler sig anerkendt eller respekteret af underviseren. Som tidligere pointeret ses der netop en statistisk signifikans blandt forældrenes følelse af gensidighed og deres opfattelse af samarbejdet ($H(2) = 185,926, p < .001$). Her fremgår det, at en manglende følelse af anerkendelse og respekt er associeret med en negativ opfattelse, hvorfor dette

kan indikere, at oplevelsen af stigmatisering er associeret med forældrenes negative opfattelse.

Der kan dog alligevel sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt studiet af Vickers og Minkes (1995) PTRS-II belyser forældrenes følelse af stigmatisering til fulde. Der kan argumenteres for, at forældrenes følelse af manglende anerkendelse og respekt ikke er ensbetydende med, at forældrenes føler sig stigmatiseret. Eksempelvis kan undervisere være fraværende i samarbejdet uden at se ned på forældrene. Ved yderligere undersøgelse af forældres opfattelse af samarbejdet kan der derfor med fordel inddrages spørgsmål, der belyser forældrenes følelse af stigmatisering.

Ved belysning af forældrenes oplevelse af stigmatisering kan det imidlertid diskuteres, hvorvidt forældres oplevelse ikke skyldes underviserens adfærd, men derimod udspringer af forældrenes egen usikkerhed i rollen som forældre. Som tidligere pointeret, jf. afsnit 5.2.6.2, p. 91, medfører forældres usikkerhed, at forældrene bestræber sig på at blive anerkendt af barnets underviser (Tordrup, 2017). Med udgangspunkt heri kan der argumenteres for, at forældre, der ikke opnår den anerkendelse de søger, forskyder sin usikkerhed over på barnets underviser. Der er således risiko for, at forælderen tillægger underviserens adfærd en negativ forståelse og dermed udtrykker en karikeret beskrivelse af underviserens adfærd. Det er derfor uklart, hvorvidt forældres negative opfattelse af samarbejdet kan associeres med forældrenes følelse af stigmatisering eller en manglende anerkendelse.

5.3.2.2 Barnets psykiske lidelse

Forældrenes følelse af stigmatisering kan muligvis også betragtes i lyset af barnets psykiske lidelse. Her ses det, at studiets anden hypotese har til formål at undersøge, hvorvidt barnets psykiske lidelse er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Her findes netop en statistisk signifikans hos forældre til børn med/uden ASD (χ^2 , $N = 325$) = 6,67, $p = .017$). Det ses endvidere, at flere forældre til børn med ASD har en positiv opfattelse af samarbejdet end statistisk forventet (jf. tabel 14, p. 52). Således synes forældre til børn med ASD at være mere positive over for samarbejdet sammenlignet med forældre til børn med andre psykiske lidelser. Nærværende studies resultater stemmer således overens med studiet af Garbacz et al. (2016), der finder, at forældre til børn med ASD generelt rapporterer om et godt forhold med barnets underviser, målt gennem PTRS-II.

Imidlertid finder vi dette resultat overraskende ved betragtning af, at ASD er en gennemgribende udviklingsforstyrrelse (WHO ICD-10), som kræver stor indsats fra begge parter i henhold til at løfte barnets udvikling. Alligevel fremgår det, at flere af forældrene er positivt stemte over for samarbejdet. En forklaring herpå kan muligvis ses i lyset af underviserens forståelse af barnets lidelse. Ifølge Thomsen (2015) betragtes ASD overvejende som en psykisk lidelse, der er biologisk forankret. Der kan i den forbindelse argumenteres for, at den biologiske forståelse af ASD medfører, at forældre ikke oplever, at underviserne tildeler dem skylden for barnets lidelse, hvorfor de ikke stigmatiseres. Dette kan formodentligt føre til et bedre grundlag for udviklingen af tillid og anerkendelse i samarbejdet med underviseren, hvorfor den biologiske forståelse af ASD muligvis kan forklare forældrenes positive opfattelse af samarbejdet.

5.3.2.3 ASD vs. ADHD

Det ses, at 75% af forældrene i nærværende studie beretter om, at deres barn har ADHD. Af de deskriptive resultater ses det, at 76% af børnene med ADHD ikke har ASD (jf. tabel 9, p. 46). Dermed fremgår det i testningen, at forældrene til børn med ASD i høj grad sammenlignes med forældre til børn med ADHD. I modsætning til ASD er ADHD netop en omdiskuteret diagnose (Nielsen, 2015). Her er der således risiko for, at forældre og undervisere har forskellige forståelser af årsagen bag barnets udvikling af ADHD (Gwernan-Jones, 2015). Undervisere kan netop besidde en kritisk forståelse af ADHD, hvor de sætter spørgsmålstejn ved barnets diagnose: "Da vi i sin valgte at få vores barn udredt, blev vi af både underviseren og skoleledelsen spurgt om, vi virkelig ønskede en diagnose på vores barn og at de mente at det var spørgsmål om opdragelse". Det ses her, at en negativ forælder til et barn med ADHD, føler, at underviseren ikke tror på barnets diagnose, men derimod tildeler opdragelsen som årsagen bag. Dette kan være udtryk for stigmatisering (Goffman, 1963/2010).

Endnu et grundlag for konflikt kan forekomme, da mange børn med ADHD, ifølge Nielsen (2015), tilbydes medicinsk behandling. Her kan undervisere i modsætning til forældrene forvente, at barnet skal i medicinsk behandling for at få bedre udbytte af undervisningen (Gwernan-Jones et al., 2015). Dog kan forældrene være af den overbevisning, at barnet ikke gavnes af medicin, hvorfor dette fravælges. Der er således risiko for, at forældrene og underviseren besidder forskellige forståelser af barnets lidelse og håndteringen heraf. Forældrene kan dog have svært ved at sætte

spørgsmålstegn ved underviserens forståelse af barnet, da forældrene her kan betragtes som dårlige forældre (Gwernan-Jones et al., 2015). Dette tegner et billede af, at uoverensstemmelser mellem forældre og undervisere kan være associeret med forældrenes negative opfattelse af samarbejdet.

Ovenstående kan være en forklaring på, hvorfor der i den statistiske testning fremgår flere forældre til børn uden ASD, der udtrykker en mere negativ opfattelse af samarbejdet, idet samplet i høj grad består af forældre til børn med ADHD. Det ses dog, at ca. halvdelen af børnene med ASD, ligeledes har ADHD (51%). Her kan det imidlertid formodes, at ASD ofte betragtes som den primære diagnose, hvortil ADHD er sekundær (WHO ICD-10). Derfor kan der argumenteres for, at undervisernes forståelse for barnet hovedsageligt udspringer af barnets primære diagnose, hvorfor de accepterer barnets psykiske vanskeligheder.

Det fremgår dog af den statistiske analyse, at der ikke ses en statistisk forskel mellem forældrenes opfattelse af samarbejdet, og hvorvidt deres barn har ADHD eller ej (χ^2 , (2, $N = 325$) = 1,306, $p = .253$). At barnet har ADHD synes derfor ikke at være afgørende for forældrenes opfattelse. Dette skal muligvis forstås ud fra, at det er forældre og underviseres forskellige forståelser af ADHD, der kan associeres med forældrenes opfattelse og ikke selve lidelsen. Dette kommer netop til udtryk i spørgeskemaet, hvortil forældrene bliver spurgt ind til, hvorvidt underviseren anerkender forældrenes forståelse af barnets udfordringer, og hvor der ses en statistisk signifikant forskel på forældrenes opfattelse (jf. tabel 11, p. 49). Derfor kan en gensidig anerkendelse af forståelsen for barnets lidelse muligvis associeres med en mere positiv opfattelse af samarbejdet.

Ovenstående diskussion kan betragtes i lyset af Garbacz et al.'s (2016) studie, der ydermere finder, at forældre til børn med ASD, målt gennem PTRS-II, er mere utilfredse med forholdet til barnets underviser, jo sværere barnets symptomer er. I den forbindelse kan det formodes, at den negative opfattelse af samarbejdet ikke er associeret med barnets specifikke diagnose, men derimod antallet af diagnoser, da det fordrer til, at barnet har en mere kompleks adfærd. Ved testning af nærværende studies anden hypotese ses det dog, at der ikke findes nogen statistisk signifikans mellem antallet af barnets diagnoser og forældrenes overordnede opfattelse (χ^2 , (6, $N = 325$) = 1,915, $p = .927$). Der opstår således en undren om, hvorfor nærværende studies

resultater adskiller sig fra Garbacz et al.'s (2016) studie. Som tidligere pointeret kan forskellen muligvis skyldes, at PTRS-II af Vickers og Minke (1995) ikke belyser samme aspekter af forældrenes opfattelse af samarbejdet sammenlignet med dette studie. Der kan imidlertid også argumenteres for, at forældre og undervisere samarbejder mere, jo sværere barnet har det. Dette stemmer netop overens med, at nærværende studies resultater synes at vise, at forældre til børn med psykiske lidelser rapporterer om en bedre opfattelse af samarbejdet sammenlignet med forældre til normaludviklede børn (jf. afsnit 5.1, p. 80).

5.3.2.4 Støtteforanstaltninger i skolen

Det blev formodet, at forældrenes opfattelse af samarbejdet er associeret med de støtteforanstaltninger, som barnet modtager i skolen. Det fremgår netop ved testning af nærværende studies anden hypotese, at der ses en statistisk signifikant forskel mellem forældrenes opfattelse og barnets støtteforanstaltninger (χ^2 , (8, $N = 325$) = 19,03, $p = .015$). Her er opfattelsen mere positiv jo mere hjælp, barnet får i skolen. Således er opfattelsen mest positiv hos de forældre, der har et barn på en specialskole, mens forældre til børn uden støtte i den almene folkeskoleklasse er mindst positive (jf. tabel 15, p. 52).

Dette fund synes ikke overraskende, da vi antager, at flere forhold gør sig gældende for en specialklasse, som et barn med en psykisk lidelse kan få stort udbytte af. Det ses, at der ofte er få børn i en specialklasse, sammenlignet med en almindelig folkeskoleklasse (Ratner, 2013). Her kan det antages, at underviserne i højere grad kan tildele det enkelte barn mere opmærksomhed i en specialklasse og derfor yde større støtte for barnets udvikling. Som tidligere diskuteret synes dette studie muligvis at åbne op for en forståelse, at barnets trivsel er associeret med forældrenes overordnede opfattelse (jf. afsnit 5.2.1.2, p. 84). Med udgangspunkt heri kan barnets øgede støtte i skolen muligvis medføre bedre trivsel, hvorfor forældrene opfatter samarbejdet mere positivt.

I forlængelse af ovenstående kan der argumenteres for, at undervisere tilknyttet en specialklasse har større mulighed for at tage hånd om barnets forældre. Her har underviseren bedre forudsætninger for at imødekomme forældrenes behov om anerkendelse og sikkerhed, hvilket netop synes at belyse forældrenes opfattelse (jf. afsnit 5.2.6.2, p. 91). Dette tegner således et billede af, at undervisere tilknyttet

specialundervisning kan have flere ressourcer til at varetage barnets samt forældrenes behov. På baggrund heraf synes størrelsen på barnets skoleklasse at være associeret med forældrenes opfattelse, hvilket den statistiske analyse ligeledes peger i retning af (χ^2 , (10, $N = 325$) = 28,30, $p = .002$). Det kan derfor diskuteres, hvorvidt det ikke er barnets støtteforanstaltninger i skolen, men derimod størrelsen på barnets skoleklasse, der er associeret med forældrenes opfattelse af samarbejdet. Dog synes der at fremgå andre forskelle blandt barnets støtteforanstaltninger, der ligeledes kan bidrage til en større forståelse for forskelle blandt forældrenes opfattelse.

5.3.2.5 Underviserens forudsætninger

Det kan diskuteres, hvorvidt undervisere tilknyttet en specialklasse i højere grad har forudsætningerne for at arbejde med børn, der har en psykisk lidelse. Som tidligere pointeret, besidder nogle af lærerne i de nye inklusionsklasser, ifølge Arnfred og Langager (2015), netop ikke den nødvendige viden om barnets udfordringer. Dette kan således tyde på, at forældre til et barn med en psykisk lidelse i en almen folkeskole kan opleve, at underviseren ikke besidder nok viden om barnets diagnose, og hvordan man arbejder med denne. I lyset af Goffmans (1963/2010) udlægning af stigmatisering, kan der muligvis være risiko for, at underviserne er stigmatiserende over for forældrene, da barnet afviger fra normen i klassen og underviserne ikke har nok viden om barnet (Goffman, 1963/2010). Hertil kan stigmatisering ligeledes komme til udtryk, hvis barnet betragtes som forstyrrende for de andre børns læring i klassen.

Ved yderligere testning i nærværende studie ses det netop, at forældrenes opfattelse af undervisernes viden og kompetencer er associeret med barnets støtteforanstaltninger i skolen ($H(4) = 40,742$, $p < .001$). Her fremgår der en mere positiv vurdering af underviserens viden og kompetencer jo mere hjælp, barnet modtager i skolen (jf. bilag 7). Således synes forældre til børn med psykiske lidelser, der er inkluderet i den almen folkeskole, at være mere utilfredse med underviserens faglighed sammenlignet med forældre til børn med psykiske lidelser tilknyttet en specialklasse. Derfor kan forældre til børn med psykiske lidelser i en almen folkeskoleklasse være i større risiko for at opleve manglende forståelse for barnet, hvorfor der kan udspille sig en negativ opfattelse af samarbejdet. Dette stemmer netop overens med, at underviserens faglighed, eller ekspertise, synes at være en central faktor for forældrenes positive oplevelse af samarbejdet (jf. afsnit 5.2.1, p. 82).

5.3.2.6 Risiko for confounding

Det ses, at underviserens faglighed kan associeres med de støtteforanstaltninger, barnet får i skolen. Dette fordrer dog til en undren om, hvorvidt det er underviserens faglighed eller barnets støtteforanstaltninger, der er forbundet med forældrenes opfattelse af samarbejdet. I den forbindelse kan der være risiko for *confounding*, hvilket refererer til, at der er en variabel, eksempelvis underviserens faglighed, der påvirker testens udfald (Coolican, 2009). Således kan barnets støtteforanstaltninger i skolen muligvis tildeles større indflydelse på forældrenes opfattelse af samarbejdet end det i virkeligheden har. Omvendt kan det også være barnets støtteforanstaltninger i skolen, der er en confounding variabel, hvorfor underviserens faglighed tildeles større indflydelse, end der gør sig gældende. I den forbindelse er der således risiko for en type 1 fejl, hvor nærværende studies H1 hypotese bevares, selvom denne er falsk (Coolican, 2009).

Disse overvejelser omkring confounding kan ligeledes udspringe ved spørgsmålet om barnets psykiske lidelse. Det ses netop i nærværende studie, at den statistiske analyse indikerer, at forældre til børn med ASD beretter om en bedre opfattelse af samarbejdet sammenlignet med andre lidelser (jf. tabel 14, p. 52.). Det ses dog samtidig, at 47% af børnene med ASD går på en specialskole, mens 29% af børnene med ASD går i en specialklasse på en almen skole (jf. bilag 8.). Det er således størstedelen af børnene med ASD, der modtager specialundervisning. Da ASD og specialundervisning netop fremstår associeret med en mere positiv opfattelse, synes der igen at opstå en risiko for confounding, hvor en variabel forstyrrer testningen af hypotesen (Coolican, 2009)

Med udgangspunkt heri kan der derfor sættes spørgsmålstejn ved, hvorvidt ASD eller barnets støtteforanstaltninger i skolen er associeret med forældrenes opfattelse. Da underviseren i specialskoleregi synes at have mere erfaring med børn med psykiske lidelser, samt større råderum for at rette opmærksomhed mod barnets såvel som forældrenes behov, har vi en formodning om, at støtteforanstaltninger bedst muligt kan associeres med opfattelsen af samarbejdet. Dette belyses imidlertid ikke i nærværende studie. I fremtidig forskning kan dette således med fordel testes gennem en regressionsanalyse, der har til formål at afdække eventuel confounds (Coolican, 2009). Dog betragtes dette som en omfattende analyse, der kræver indgående

forståelse ved brugen heraf. Grundet tidsbegrænsning ville en eventuel udførelse af en regressionsanalyse derfor fremtræde ufyldstgørende.

5.3.3 Forældrenes oplevelse af tid og energi

I dette studie formodede vi, at forældre til børn med psykiske lidelser er udfordret på tid og energi til at involvere sig i deres barns skolegang, hvilket kunne associeres med forældrenes opfattelse af samarbejdet (Bjerregaard et al., unpub.; Rogers et al. 2009). Imidlertid ses det ved den statistiske analyse, at der ikke findes en statistisk signifikans ($H(2) = 0.433, p = 0.805$).

Dette fund peger i retning af, at forældrenes opfattelse af tid og energi ikke er associeret med forældrenes overordnede opfattelse. Således kan forældre, der oplever manglende tid og energi til involvering, i lige så høj grad være positive over for samarbejdet, som forældre med oplevelsen af at have tilstrækkelig tid og energi. Dette kan muligvis forstås ved, at forældrene, grundet manglende tid og energi, ikke er så involverede i samarbejdet, og derfor potentielt ikke er kritiske heroverfor. I modsætning hertil kan forældre, der rapporterer om tilstrækkelig tid og energi til involvering, være mere involverede i samarbejdet og knytte et tættere bånd til barnets underviser, hvorfor de ligeledes vil besidde en positiv opfattelse. Dermed udspringer der et billede af, at forældrene kan have samme opfattelse af samarbejdet på trods af deres følelse af tid og energi til involvering.

Der opstår imidlertid også en anden forklaring af ovenstående resultat. Ved at betragte spredningen af forældrenes besvarelser ses det, at størstedelen af forældrene beretter om tilstrækkelig tid og energi til at involvere sig i barnets skolegang (se bilag 6). Dette synes således at modstride tidligere forskning, der finder, at forældre efterspørger mere tid til at involvere sig i barnets skolegang (Bjerregaard et al, unpub.; Rogers et al, 2009). Derfor kan der sættes spørgsmålstegn ved skalaens anvendelighed.

Det fremgår, at denne skala, *Forældres opfattelse af personlig tid og energi*, ikke er udviklet specifikt til forældre til børn med psykiske lidelser (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Ydermere ses det, at skalaen indebærer spørgsmål om forældrenes tid og energi til at "*hjælpe mit barn med sit skolearbejde*", samt "*at holde øje med hvorvidt mit barn laver sit skolearbejde*". Som diskuteret i afsnit 5.3.3, p. 102, er nærværende spørgsmål muligvis ikke brugbare til denne målgruppe, da flere af forældrene rapporterer om, at deres barn ikke har lektier for. Forældrene har ligeledes

ikke haft mulighed for at springe spørgsmål over eller vælge en svarmulighed om, at spørgsmålet ikke er relevant, hvorfor der opstår tvivl om, hvad forældrene baserer deres besvarelse på. Det kunne således have været en fordel at supplere med et kvalitativt spørgsmål om forældrenes oplevelse af tid og energi for, at forældrene havde mulighed for at tydeliggøre deres besvarelse. Imidlertid kan det formodes, at forældrene ved besvarelsen af spørgeskemaet har vurderet, hvorvidt de har tid og energi til at hjælpe barnet med lektier i tilfælde af, at barnet fik lektier for. Alligevel synes der at fremgå usikkerhed om resultaterne, hvorfor anvendelsen af denne del af spørgeskemaet ikke er optimal.

5.3.3.1 Forældre med manglende tid og energi

Det ses, at forældrene i nærværende studie beretter om tilstrækkelig tid og energi til at involvere sig i barnets skolegang (jf. bilag 6.). I den forbindelse kan der argumenteres for, at besvarelsen af et spørgeskema, der indeholder 65 spørgsmål netop kræver, at forældrene har overskud. Omvendt varer besvarelsen af spørgeskemaet ca. 10 minutter, hvilket ligeledes beskrives i opslaget. På baggrund heraf kan der argumenteres for, at nærværende studie har større mulighed for at indfange respondenterne med manglende overskud sammenlignet med andre indsamlingsmetoder, såsom kvalitative interviews, der ofte kræver mere tid fra de enkelte respondenter (Brinkmann, 2012b).

En anden hindring ved inddragelsen af respondenter, der oplever manglende tid og energi, må muligvis betragtes i studies indsamlingsmetode, hvor selvoprettelseslinket er distribueret på internettet (jf. afsnit 3.5, p. 39). For at besvare spørgeskemaet må forældrene derfor være tilknyttet specifikke facebookgrupper, der informerer om og diskuterer psykiske lidelser. Her kan det antages, at forældre med manglende tid og energi muligvis ikke har overskud til at være medlem af eller deltage aktivt i forskellige grupper på Facebook, hvorfor de ikke har haft muligheden for at besvare spørgeskemaet. Der er således risiko for, at der i nærværende studie fremgår et *sampling bias*, da den ene gruppe af respondenter kan være overrepræsenteret i dataindsamlingen (Coolican, 2009). Således kan der stilles spørgsmålstejn ved studiets repræsentativitet, hvilket uddybet i afsnit 5.4.1 (p. 107).

For at inddrage flere forældre med manglende tid og energi havde det muligvis være fordelagtigt at udpensle vigtigheden af nærværende studie, der netop ønsker at bidrage med viden om forældrenes opfattelse med henblik på at skabe bedre

forudsætninger for samarbejdet. Herved kan forældrene muligvis føle sig mere motiverede og investerede i at besvare spørgeskemaet, hvilket kan tiltrække flere besvarelser.

Det fremgår altså, at en stor del af studiets sample beretter om at have god tid og energi, hvilket synes at modsætte tidligere forskning (Bjerregaard et al., unpub.; Rogers et al. 2009). Der stilles derfor spørgsmålstejn ved den anvendte skalas anvendelighed til belysning af studiets interessefelt. Dog fremgår dette resultat muligvis på baggrund af spørgeskemaets udformning, længde, eller nærværende indsamlingsmetode.

5.3.4 Samfundets rolle

De ovenstående afsnit diskuterer, hvorledes forældrenes opfattelse af samarbejdet kan betragtes i lyset af de forskellige faktorer vedrørende forældre og underviseres samarbejde. Imidlertid synes der at fremgå et tema blandt forældrenes kvalitative beskrivelser, der belyser samarbejdet i et andet perspektiv. Det ses netop, at flere forældre med en positiv og mangelfuld opfattelse af samarbejdet betragter *underviseren i en større kontekst*.

Begge forældregrupper beskriver, hvordan det ofte er skolen, eller den politiske dagsorden, der ligger til grund for de udfordringer, der opstår i samarbejdet: "Problemer ligger i manglende ressourcer og en ledelse, der ikke prioriterer at efteruddanne deres personale. Lærerne føler sig ikke dygtige nok til inklusion og løber stærkt for at nå omkring alle elever". Ifølge flere forældre synes underviserne altså at gøre deres bedste for at nå omkring eleverne med de ressourcer, skolen stiller til rådighed. Her adskiller forældrene dermed underviseren fra det omkringværende miljø. I den forbindelse pointerer Giddens (1991/1996), at det reflektive individ forholder sig kritisk til sine omgivelser. Det fremgår netop, at forældrene her synes at reflektere over, hvorledes underviseren er del af en større kontekst, der til tider begrænser underviseren. Ifølge Bandura (1997) influerer de overordnede strukturer individets adfærd, hvilket netop synes at fremgå, når skolen begrænser underviseren. Ovenstående synes dermed at være et udtryk for, at flere af forældrene med en positiv og mangelfuld opfattelse af samarbejdet er opmærksomme på, at de overordnede strukturer influerer underviserens muligheder.

Det kan formodes, at forældre, der er bevidste om, at underviseren er begrænset af det omkringværende miljø, bedre kan indgå i samarbejdet med barnets underviser, da underviseren ikke tildeles skylden for eventuelle samarbejdsvanskeligheder. Således kan både undervisere og forældre stå sammen, når skolen er modarbejdende: "Skolen har forsøgt at få os presset ud, men denne undervisers samarbejde og dygtighed har betydet, at min søn nu trives, lærer og er integreret i klassens fællesskab". Her ses det, at underviseren tildeles æren for, at barnet trives på trods af, at skolen har vanskeliggjort samarbejdet.

Det ses derimod af den kvalitative analyse, at der ikke er nogen forældre med en negativ opfattelse, der skelner underviseren fra skolen eller den politiske dagsorden. Dette kan muligvis indikere, at disse forældre ikke formår, på lignende vis, at udvise refleksivitet om underviserens begrænsninger i samarbejdet, selvom Giddens (1991/1996) betragter individet som refleksiv. Dermed kan det antydes, at underviseren her bliver tildelt skylden for eventuelle problemstillinger, der udfolder sig i de samarbejdsforhold, der er negativt opfattet, selvom det er andre foranstaltninger, der muligvis ligger til grund herfor. Derfor kan forældrenes manglende forståelse af underviserens begrænsninger muligvis være associeret med forældrenes negative opfattelse. Det er dog uklart, hvorvidt forældre med en negativ opfattelse af samarbejde ikke formår at forholde sig refleksivt, eller muligvis blot har nemmere ved at rette kritikken mod underviseren frem for skolen såvel som den politiske dagsorden. Disse overvejelser fremgår således som et interessant perspektiv i belysningen af samarbejdet mellem forældre til børn med psykiske lidelser og underviser, der ikke kommer til udtryk gennem de kvantitative spørgsmål.

Studiets kvalitative analyse åbner således op for en forståelse af, at skolens ressourcer og de politiske begrænsninger skaber udfordringer for forældre og deres børn med psykiske lidelser. Derfor må studiets fund, hvor størstedelen af studiets forældre udtrykker en positiv opfattelse af samarbejdet, ikke forveksles med, at forældrene er tilfredse med den hjælp, barnet får i skolen. Dette studies resultater kan således ikke belyse, hvordan forældre opfatter det danske skolesystem i henhold til børn med psykiske lidelser, men derimod hvordan de opfatter det enkelte samarbejde med underviseren.

Opsummering

Dette afsnit har søgt at belyse de faktorer, der fremtræder omkring samarbejdet mellem forældre og underviser. Det ses, at forældrenes tro på egne evner fordrer til forskellige opfattelser af samarbejdet, men at forældre med en lav self-efficacy har forskellige kvalitative beskrivelser om, hvad deres usikkerhed bunder i på tværs af grupperne. Det kommer her til udtryk, at forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse af samarbejdet samt en lav self-efficacy beretter om, at usikkerheden skyldes skolen. Her udspringer således en risiko for, at disse forældre oplever stigmatisering og ikke opnår anerkendelse i samarbejdet.

Det ses i den forbindelse, at flere forældre til børn med ASD har en positiv opfattelse af samarbejdet. Dette skyldes muligvis, at forældrene ikke oplever stigmatisering pga. en mere neurobiologisk forståelse af årsagen til ASD, hvorfor stigmatisering også kan betragtes ud fra underviserens faglighed. Ydermere ses det, at størstedelen af de børn, der har ASD får meget støtte i skolen, hvortil barnets støtteforanstaltninger, og herunder klassestørrelse, ligeledes kan associeres med opfattelsen.

Endvidere ses det, at størstedelen af forældrene i dette studie har en tilfredsstillende tid og energi til involvering i barnets skolegang, hvilket peger i retning af, at forældre til børn med psykiske lidelser i Danmark har forudsætningerne for at indgå i samarbejdet. Dog fremgår dette resultat muligvis på baggrund af spørgeskemaets udformning, længde, eller nærværende indsamlingsmetode.

Afslutningsvis fremgår det af de kvalitative beskrivelser, at forældre med en positiv eller mangelfuld opfattelse betragter underviseren ud fra en større kontekst. Således synes disse forældre at forholde sig reflektivt til, at der er flere instanser, der påvirker samarbejdet med barnets underviser, som hverken de eller underviseren har indvirkning på.

5.4 Metodiske styrker og begrænsninger

I forrige diskussion udspringer der sig undervejs forskellige metodiske overvejelser om, hvorvidt nærværende studies metode medfører nogle styrker og begrænsninger ved belysning af studies interessefelt. Disse vil uddybes i følgende afsnit.

5.4.1 Studiets repræsentativitet

Der fremgår et stort sample ($N = 325$) i nærværende studie, hvilket synes at øge studiets eksterne validitet (Coolican, 2009). Alligevel påpeges det i afsnit 5.6.3 (p.102), at studiet muligvis ikke indfanger et repræsentativt sample ved forældrenes oplevelse af tid og energi.

Repræsentativiteten kan ligeledes diskuteres ud fra studiets resultat af den procentvise fordeling af forældrenes opfattelse. Vi undrer os netop over, at størstedelen af samplet rapporterer om et positivt samarbejde (69 %) med barnets underviser, da vi ved studiets start havde en formodning om, at forældre til børn med psykiske lidelser er særligt udfordrede i samarbejdet. Alligevel fremgår det ved sammenligning af forældre til normaludviklede børn, at forældrene i nærværende studie er mere positive over for samarbejdet (Vickers & Minke, 1995).

Dette kan muligvis forklares ved, at studiet ikke formår at indsamle en repræsentativ andel af forældre til børn med psykiske lidelser, der udtrykker en negativ opfattelse af samarbejdet. Idet der anvendes selvrapportering, kan der være risiko for, at et bias som *social ønskværdighed* kan finde sted. Ifølge Riecken (1962, if. Coolican, 2009) har individer et stort ønske om at fremstå bedst muligt, hvorfor respondenterne søger efter de bagvedliggende motiver til studiet og besvarer spørgeskemaet for at fremstå socialt ønskværdig. Således kan der være risiko for, at forældrene i nærværende studie beretter om et godt samarbejde for at fremstå som gode forældre. Dermed kan samarbejdet mellem forældre til børn med psykiske lidelser og barnets underviser fremstå mere positivt, end det udspiller sig i virkeligheden. Der kan dog også argumenteres for, at nogle forældre til børn med psykiske lidelser netop deltager i undersøgelsen for at skildre samarbejdet negativt og derigennem skabe opmærksomhed omkring de udfordringer, der kan opstå i samarbejdet. Således er der risiko for, at de forældre, der netop opfatter samarbejdet negativt (10%) eller mangelfuldt (21%) overdriver de negative aspekter af samarbejdet. Derfor kan der udspille sig en forståelse af, at forældrene både overdriver deres positive besvarelser eller beskriver et meget negativt samarbejde, hvorfor besvarelserne muligvis udligner hinanden. Dermed kan studiet alligevel synes repræsentativt. Omvendt udpensles det i afsnit 5.3.3 (p. 102), at der er tvivl om hvorvidt der fremgår et repræsentativt sample ved forældrenes tid og energi, hvilket muligvis kan have indvirkning på testens udfald.

Derfor er det uklart, om nærværende studie formår at repræsentere målgruppen tilstrækkeligt.

5.4.2 Forståelsen af samarbejdet

Studiet har til formål at undersøge forældrenes opfattelse af samarbejdet med deres barns underviser. Det fremgår dog, at det overordnede spørgsmål vedrørende forældrenes opfattelse af samarbejdet bliver formuleret ud fra *forholdet* til underviseren (jf. tabel 7, p. 36). Der kan således sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt det i virkeligheden er forældrenes opfattelse af samarbejdet eller det derimod er forældrenes opfattelse af forholdet, der undersøges i nærværende studie. Her synes studiets *face validity* at være særlig udfordret, hvilket henviser til, hvorvidt testen giver mening for respondenterne (Coolican, 2009). Der kan her argumenteres for, at det ikke altid er gennemsigtigt for respondenterne, hvorvidt det er forholdet eller samarbejdet, de skal vurdere.

Ved rekrutteringen af informanter blev det dog tydeliggjort, gennem Facebook-opslag og undersøgelsesbeskrivelse, at nærværende studie omhandler samarbejdet mellem forældre og undervisere (se bilag 2). Det ses ligeledes i de kvalitative besvarelser, at forældrene beskriver samarbejdet, selvom spørgsmålet anvender et andet ord. Imidlertid anvendes ordet *samarbejde* ved ét spørgsmål i Vickers og Minkes (1995) selvrapporteringsskema, hvor det undersøges, hvorvidt forældrene oplever, at der er et samarbejde mellem dem og underviseren (jf. bilag 3). Ved videre testning heraf ses det netop, at der er en statistisk signifikans, $H(2) = 45.908$, $p < .001$, mellem dette spørgsmål og forældrenes overordnede opfattelse af samarbejdet (se bilag 9.). Vi vurderer derfor, at der er stor sandsynlighed for, at dette studie netop undersøger forældrenes opfattelse af samarbejdet. Usikkerheden herom kunne imidlertid være undgået, hvis studiet havde formuleret det overordnede spørgsmål til at omhandle samarbejdet.

Ifølge Nielsen (2012) er forskerens eget perspektiv medkonstituerende for undersøgelsens resultater. For at belyse forældrenes perspektiv på samarbejdet samt de faktorer, der kan associeres hermed, inddrages både Vickers og Minkes (1995) samt Hoover-Dempsey og Sandler (2005) skalaer. Som tidligere pointeret undersøger disse skalaer aspekter, der på baggrund af vores forforståelse, vurderes til at kunne belyse

nærværende studies interessefelt. Imidlertid kan der muligvis være andre aspekter, der ikke inddrages i studiet, men ligeledes kan belyse forældrenes opfattelse af samarbejdet. Derfor kunne andre skalaer med et andet fokus være aktuelle. Det ses f.eks. i nærværende studie at barnets trivsel muligvis kan associeres med forældrenes opfattelse, hvorfor spørgsmål herom måske kan bidrage til en større forståelse.

Der kan her argumenteres for, at det er en styrke, at nærværende studie belyser forældrenes opfattelse gennem et overordnet spørgsmål, der ikke er tilknyttet en bestemt skala. Herigennem er det netop muligt at undersøge, hvorvidt de forskellige faktorer i Vickers og Minke (1995) samt Hoover-Dempsey og Slanders (2005) spørgeskemaer kan belyse forældrenes overordnede opfattelse. Vi vurderer endvidere, at risikoen for, at væsentlige aspekter af samarbejdet bliver overset, mindskes ved anvendelsen af supplerende kvalitative spørgsmål. Der kan imidlertid sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt spørgeskemaets opbygning har indvirkning på studiets resultatet, hvilket diskuteres i det følgende afsnit.

5.4.3 De kvalitative spørgsmåls placering

Mixed methods er blevet anvendt med det formål at give en nuanceret forståelse af forældrenes opfattelse af samarbejdet. Her betragtes det som en styrke, at nærværende studie anvender kvalitative og kvantitative spørgsmål, da dette muliggør belysning af generelle tendenser, samt åbner op for at andre aspekter af forældrenes opfattelse (Creswell, 2014). Hvis spørgeskemaet ikke inkluderede kvalitative spørgsmål, ville det eksempelvis ikke være belyst, at der fremgår forskellige forståelser af underviserens rolle i barnets skolegang, hvori nogle af forældrene også betragter underviseren i en større kontekst (jf. tabel 18, pp. 59-62). De kvalitative spørgsmål kan derfor inspirere til videre udvikling af spørgeskemaer, der belyser forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet.

Der kan imidlertid argumenteres for, at placeringen af de kvalitative spørgsmål influerer forældrenes besvarelser. Det ses eksempelvis, at placeringen af det kvalitative spørgsmål vedrørende forældrenes opfattelse af samarbejdet fremgår i forlængelse af de kvantitative spørgsmål om underviserens viden og kompetencer (jf. bilag 5). Her udspringer netop det kvalitative tema *underviserens faglighed* (jf. tabel 18, pp. 59-62). Der er således risiko for, at forældrenes kvalitative besvarelser er inspireret af det

resterende spørgeskemas indhold. Dette gør sig ligeledes gældende ved de kvalitative temaer, der udspringer af spørgsmål om forældrenes oplevelse af forventninger fra underviseren, rollekonstruktionen og egen self-efficacy i samarbejdet. Det er dermed usikkert, hvorvidt andre temaer ville være fremtrædende i forældrenes besvarelser, hvis de kvalitative spørgsmål var placeret på anden vis. Dette kunne muligvis være undgået, hvis de kvalitative spørgsmål blev placeret først i spørgeskemaet eller blev formuleret mere åbent. Ydermere kunne der med fordel være anvendt kvalitative interviews, der med større sikkerhed kan bidrage med specifikke beskrivelser af forældrenes opfattelse af samarbejdet med underviseren (Brinkmann, 2012b).

5.4.4 Studiets reliabilitet

Af studiets resultater fremgår det, at den interne konsistens ved invitation til involvering ikke lever op til kravene om en høj intern reliabilitet, eller intern konsistens ($\alpha = .60$). Dette modsætter sig Hoover-Dempsey og Sandler (2005), der fandt en høj intern konsistens ved denne skala ($\alpha = .81$). Det ses endvidere, at skalaen vedrørende kommunikation-til-anden befinder sig lige under, hvad der betragtes som en høj intern konsistens ($\alpha = .67$), hvilket er lavere end i Vickers og Minkes (1995) studie ($\alpha = .86$). Dette kan dog muligvis bunde i, at nærværende studie har fjernet ét item fra denne kategori og ydermere omformuleret ét item (jf. tabel 2, p. 28). Da spørgeskemaet oprindeligt kun består af fem items, synes den at fremstå mere skrøbelig for ændringer. Der kan dog sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt en høj intern konsistens her er ønskværdigt. Ved de inkluderede items belyses netop flere aspekter af forældrenes oplevelse, hvorfor dette har negativ indvirkning på den interne konsistens. Her ses det ved brugen af Hoover-Dempsey og Sinders (2005) skala til belysning af invitation til involvering, at vi både undersøger underviserens forventninger til involvering i barnets hjem og barnets skole (jf. bilag 4). Det fremgår dog, at reliabiliteten ikke styrkes ved, at en af de inkluderede items ekskluderes. Således synes der ikke at være nogen specifikke items, der fordrer til en højere intern konsistens, hvis de udelades.

Der kan imidlertid sættes spørgsmålstegn ved studiets eksterne reliabilitet (Coolican, 2009). Dette kan betragtes ud fra test-retest-reliabilitet, hvor det undersøges, hvorvidt studiets resultater korrelerer med resultatet fra samme test af samme sample udført på et senere tidspunkt (Kline, 1986). Det fremgår ikke af de inddragede studier, at der er

foretaget en test-retest undersøgelse af skalaerne (Burns, 2016; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Vickers & Minke, 1995). Der kan dog også argumenteres for, at der ved udførelsen af en test-retest undersøgelse er risiko for, at forældres opfattelse af samarbejdet med tiden kan ændre sig i mindre grad, f.eks. fra “enig” til “meget enig”, hvilket netop indfanges ved anvendelsen af nuancerede items. Ved den statistiske analyse transformeres svarkategorierne dog til tre kategorier i stedet for seks kategorier. Dette kan muligvis styrke test-retest reliabiliteten, da det kan formodes, at forældrenes svar ikke ændres fra den ene pol til den anden, medmindre større ændringer er opstået i samarbejdet. I den forbindelse kan det diskuteres, hvorvidt det er relevant at belyse studiets eksterne reliabilitet ved test-retestning (Coolican, 2009). Studiet bestræber sig netop på at undersøge forældrenes opfattelse, hvilket ikke betragtes som et vedvarende træk, men derimod en foranderlig tilstand. Derfor synes det ikke relevant at test-reteste studiets sample efter en længere periode, da forældrenes opfattelse muligvis har ændret sig. Derimod synes det kun muligt at betragte test-retest-reliabiliteten ved genundersøgelse efter en tidsbegrænset periode, f.eks. en uge, da forældrenes opfattelse formodentlig ikke har ændret sig i dette tidsrum. Dette har imidlertid ikke været formålet med nærværende studie.

5.4.5 Et pilotstudie

Som tidligere pointeret synes dette studie at tage form som et pilotstudie, da det fremgår som det første danske studie, der undersøger forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet gennem de inddragede skalaer (jf. afsnit 3.4, p. 39). Således medfører studiet også en forståelse af, hvorvidt den valgte metode er brugbar til undersøgelsen af studiets interessefelt. Her viser studiets resultater netop, at der er flere aspekter af forældres opfattelse af samarbejdet, der ikke omfavnes af de skalaer, der anvendes.

Det fremgår ved anvendelsen af Vickers og Minkes (1995) spørgeskema PTRS-II, at der indikeres flere aspekter af samarbejdet, som er væsentligt for forældrenes opfattelse, herunder gensidighed og kommunikation-til-anden. Det fremgår dog, at Hoover-Dempsey og Sandler (2005) skalaer ikke nødvendigvis kan beskrive, hvad der kan associeres med forældrenes forskellige opfattelser af samarbejdet, da der ikke findes nogen statistisk signifikans. Her kan der argumenteres for, at skalaen vedrørende forældrenes følelse af invitation til involvering, samt tid og

energi, først må omstruktureres for at kunne bedømme, hvorvidt de kan belyse forældrenes opfattelse af samarbejdet (jf. afsnit 5.2.5, p. 88; 5.3.3, p. 102). Det ses, ved brugen af Hoover-Dempsey og Slanders (2005) skala til belysning af rollekonstruktionen i samarbejdet, at forældre til børn med psykiske lidelser i høj grad tager ansvar for barnets skolegang uafhængigt af deres opfattelse (jf. tabel 11, p. 49). Således skal forældrenes opfattelse af samarbejdet måske i højere grad betragtes ud fra, hvorvidt der fremgår et delt ansvar mellem forældre og undervisere (jf. afsnit 5.2.4, p. 86). Ydermere har de kvantitative og kvalitative spørgsmål vedrørende forældrenes self-efficacy medført en forståelse af, at forældrenes opfattelse må betragtes i lyset af, hvad der ligger til grund for forældrenes manglende tro på egne evner (jf. afsnit 5.3.1, p. 93). Hertil ses det også, at det kan være relevant at undersøge, hvorvidt barnets trivsel eller forældrenes oplevelse af stigmatisering kan associeres med forældrenes opfattelse (jf. afsnit 5.3.2, p. 95).

Ved at betragte disse overvejelser kan der derfor udvikles et stærkere redskab til at undersøge forældrenes opfattelse af samarbejdet med deres barns underviser i Danmark.

Opsummering

Dette afsnit sætter spørgsmålstegn ved studiets repræsentativitet ved videre belysning af indsamlingsmetoden og forældrenes ønske om social ønskværdighed. Ydermere udspringer flere kritiske refleksioner vedrørende studiets overordnede spørgsmål om forældrenes opfattelse, der muligvis belyser forholdet frem for samarbejdet. Ligeledes betragtes der implikationer ved studiets opbygning, da de kvalitative spørgsmål placeres efter de kvantitative skalaer. Der fremgår dog en overvejende stærk intern reliabilitet ved størstedelen af de anvendte skalaer. Slutteligt argumenteres der for at studiet tager form som et pilotstudie, der gennem anvendelsen af kvalitative og kvantitative spørgsmål kan inspirere til videre forskning af interessefeltet.

6. Konklusion

I dette studie har vi belyst forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejdet med barnets underviser. Ved anvendelsen af mixed methods udforskes både kvantitative og kvalitative aspekter heraf.

Det blev formodet, at forældre til børn med psykiske lidelser er særligt udfordrede i samarbejdet med underviseren. Resultaterne af den kvantitative og kvalitative analyse viser imidlertid, at størstedelen af forældrene udtrykker en positiv opfattelse af samarbejdet. Studiet tegner dog alligevel et billede af, at flere forældre til børn med psykiske lidelser kan møde forskellige udfordringer i samarbejdet med underviseren.

Det fremgår af både de kvantitative og kvalitative resultater, at forældrene, der opfatter samarbejdet mangelfuld eller negativt beretter om, at underviseren ikke besidder tilstrækkelig viden og kompetencer til gavn for barnet. Omvendt beretter forældre med en positiv opfattelse af samarbejdet, at de er tilfredse med underviserens faglighed eller bestræbelser på at imødekomme barnet. Dette kan tyde på, at forældrenes opfattelse af samarbejdet kan forbedres af, at underviseren bestræber sig på at opnå en større faglighed.

Imidlertid synes det ligeledes vigtigt, at forældrenes viden bliver anerkendt af underviseren, da flere forældre med en negativ opfattelse oplever, at deres bidrag af viden til tider ikke imødekommes af underviseren. Derfor må både forældre og undervisere bidrage med viden om barnet, hvortil der udspiller sig et delt ansvar for barnets trivsel og udvikling. Dette kommer netop til udtryk hos flere af de forældre, der opfatter samarbejdet mangelfuldt eller negativt, da der efterspørges større inddragelse af forældrene eller større ansvarstagen fra skolen.

Kommunikationen kan her være et redskab til at synliggøre og italesætte de forventninger, som forældre og undervisere har til hinanden. I den forbindelse fremgår det, at forældre med en negativ og mangelfuld opfattelse af samarbejdet synes at opleve en begrænset kommunikation, modsat forældrene med en positiv opfattelse. Derfor kan forældrenes opfattelse af samarbejdet muligvis forbedres ved at styrke kommunikationen mellem de to parter, hvortil behovet om anerkendelse og sikkerhed fra barnets underviser, ligeledes kan imødekommes.

Flere forældre med en negativ opfattelse af samarbejdet beretter ligeledes, at de føler sig negligeret af underviseren, hvilket kan være et udtryk for stigmatisering. Derfor kan en fælles forståelse for barnets lidelse synes væsentligt for en positiv opfattelse af samarbejdet.

Det ses imidlertid også, at forældrenes opfattelse er forskellig alt efter de rammer, der er for barnets skolegang. Det fremgår netop, at forældrenes opfattelse er mere negativ jo færre støtteforanstaltninger barnet får i skolen. Her beretter flere forældre med en mangelfuld eller positiv opfattelse, at de betragter underviseren i en større kontekst, hvorfor de ikke nødvendigvis tildeler underviseren skylden for de udfordringer, der kan forekomme i barnets skolegang. Dermed kan forældrenes opfattelse af samarbejdet muligvis forbedres ved, at der kommer en fælles forståelse for, hvilke tiltag, der er mulige inden for rammerne.

Ved betragtning af disse resultater, synes nærværende studie at bidrage med en større forståelse for, hvad forældre efterspørger i samarbejdet med underviseren. Praktikere, der bestræber sig på at imødekomme forældrene i samarbejdet, kan derfor rette fokus mod de forskelle, der synes at udspille sig i forældrenes opfattelse, så forældre og underviser sammen kan løfte barnets trivsel.

Da der ikke synes at fremgå lignende studier af nærværende interessefelt, betragtes dette studie som et pilotstudie. Dermed synes resultaterne ligeledes at kunne anvendes til videre udvikling af et redskab, der søger at belyse forældre til børn med psykiske lidelsers opfattelse af samarbejde med barnets underviser.

7. Perspektivering

Dette studie har til hensigt at skabe en større forståelse for, hvordan forældre til børn med psykiske lidelser opfatter samarbejdet med barnets underviser. Dette er med henblik på at bidrage med en viden om, hvad forældrene efterspørger i samarbejdet, og hvordan samarbejdet muligvis kan forbedres.

Da underviseren ligeledes indgår i dette samarbejde, synes det imidlertid også væsentligt at belyse underviserens opfattelse af samarbejdet. Det ses netop i studiet af Vickers og Minke (1995), med et sample på henholdsvis 212 forældre og 213 lærere, der belyser samarbejdsforholdet mellem lærer og forældre til normaludviklede børn, at der ikke fremgår en overensstemmelse mellem de to parter opfattelse. Her ses det, at flere forældre er positive over for forholdet (60%) sammenlignet med lærerne (52%), mens flere lærere er negative over for forholdet (33%) sammenlignet med forældrene (23%). Der udspringer således en forståelse af, at forældre og undervisere ikke nødvendigvis har samme opfattelse af samarbejdet.

Det kan derfor betragtes som en nødvendighed at udvikle en forståelse for, hvad både forældre og undervisere efterspørger for på sigt at styrke samarbejdet til gavn for barnets udvikling. Nærværende studie finder eksempelvis, at forældrene beskriver, hvordan der ønskes et delt ansvar mellem dem og underviseren (jf. afsnit 5.2.4, p. 86). Således er det nærliggende ligeledes at belyse, hvorvidt underviserne deler samme forståelse. Hvis underviseren derimod ikke betragter denne ansvarsdeling som ønskværdig, synes det ikke givtigt for samarbejdet udelukkende at bestræbe sig herpå. Det fremgår endvidere af studiets resultater, at nogle af forældrene efterspørger at kunne bidrage med deres egen viden om barnet i samarbejdet med underviseren. Her kan undervisernes forståelse af forældrenes vidensbidrag åbne op for nogle refleksioner om, hvordan forældrenes bidrag kan inddrages uden, at underviserens faglighed kompromitteres.

Det synes derfor væsentligt at undersøge, hvordan undervisere til børn med psykiske lidelser opfatter samarbejdet, og hvilke faktorer, der kan associeres med undervisernes opfattelse. Således kan praktikere inden for det psykologiske felt, der må bestræbe sig på ikke at tage parti, opnå større bevidsthed om forældrenes samt underviseres opfattelse og herigennem imødekomme begge parter.

8. Referenceliste

- Altemueller, L. (2001). A comparison of parent and teacher perceptions of parent involvement in the individualized education program progress in special education.
- Arnfred, J. & Langager, S. (2015). Diagnoser i skolen: Elevkarakteristikker og inklusionspolitikker. In: In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Red.). *Diagnoser - Perspektiver, Kritik og Diskussion* (1.ed., 2. oplag). Århus: Forlaget Klim.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (2.ed). W. H. Freeman and Company.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2000). *Individualization*. London: SAGE.
- Bellair, B. K. (2017). The relationships between parent involvement and reading and mathematics achievement for students with disabilities.
- Bertelsen, P. (2001). Antropologisk Psykologi - et bud på en videnskabsteoretisk bestemmelse af disciplinen. *Journal of Anthropological Psychology*, no. 9.
- Bjerregaard, J. G., Ommel, S.A., Mohr-Jensen, C., (unpub.) Perception of parental needs following a diagnosis in child and adolescent psychiatry: Results of a survey. Artikel under udarbejdelse.
- Boolsen, M. W. & Jacobsen, H. J. (2012). Positivism. In: Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (Red.). *Videnskabsteori - I Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2012a). Forståelse og fortolkning. In. Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (Red.). *Videnskabsteori - I Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2012b). *Kvalitativ Udforskning af Hverdagslivet*. (1. ed., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Burns, K. J. (2016). Quality of parent-teacher communication for students with and without special needs. New York.

- Coolican, H. (2009). *Research Methods and Statistics in Psychology* (5.ed). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design - Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4. ed.). pp. 3-24, 215-223. London: SAGE.
- Danmarks Online Ordbog. Tilgået d. 21.05.2018 fra:
<https://www.ordbogen.com/opslag.php?word=samarbejde&dict=auto>
- Danmarks Statistik. (2016). *It-Anvendelse i Befolkningen*. Tilgået d. 18.05.2018 fra:
<https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=20738&sid=itbef2016>
- Danske Patienter. (2017). *Skoleliv Med Sygdom: Hvilken Støtte Får Børnene?*
 Tilgået d. 18.05.2018 fra:
https://www.danskepatienter.dk/files/media/Publikationer%20-%20Egne/C_Skole%20for%20mig/A_Temaer%20og%20rapporter/skoleliv_med_sygdom_rettet.pdf
- Due, P., Meilstrup C., Obel C., Diderichsen, F., Nordentoft, M., Sandbæk, A. (2014). Børn og unges mentale helbred - Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser. *Vidensråd For Forebyggelse*. Tilgået d. 18.05.2018 fra:
http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforforebyggelse_born-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf
- Due, H. (2018). Flere og flere børn ikke i skole på grund af angst. *P Psykologernes Fagmagasin*. no. 3, 4. årgang, 4-9.
- Elvén, B. H. (2015). *Problemskabende Adfærd ved Udviklingsforstyrrelser eller Udviklingshæmning*. (1. ed.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Epley, P. H. (2009). Early school performance for students with disabilities: Examining the impact of early childhood special education, parent involvement at family quality of life.
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L. & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent-teacher relationships for students with Autism Spectrum Disorder. *Sch Psychol Q*, Vol. 31, No. 4, 478-490. doi: 10.1037/spq0000157
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society - Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press: Cambridge.
- Giddens, A. (1991/1996). *Modernitet og Selvidentitet - Selvet og Samfundet under Senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Goffmann, E. (1963/2010). *Stigma. Om Afvigerens Sociale Identitet*. (2. ed.) København: Samfundslitteratur.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardsen, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K. & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 3. doi: 10.1111/1467-8578.12087
- Hoover-Dempsey K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, Vol. 106, No. 2. 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhance achievement.
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction. Introduction to psychometric design*. pp. 1-5. New York: Routledge.
- Knudsen, H. (2010). *Har Vi En aftale? Magt og Ansvar i Mødet mellem Folkeskolen og Familien*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative Analyseredskaber. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2012). Deltagerobservation i et historisk perspektiv. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.). *Deltagerobservation*. (1. ed., 2. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, M. (2015) ADHD: Når følelser og reaktioner bliver symptomer på en diagnose. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Red.). *Diagnoser - Perspektiver, Kritik og Diskussion* (1.ed., 2. oplag). Århus: Forlaget Klim.
- Ratner, H. (2013). Inklusionspolitikens styringskontekst. In: *Inklusion - Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. (1. ed., 1. oplag). København: Akademisk Forlag.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, Vol. 47, 167-184. doi: 10.1016/j.jsp.2009.02.001

- Sonne-Ragans, V. (2015). *Anvendt Videnskabsteori - Reflekteret Teori i Videnskabelige Opgaver*. (1. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (2002). *Vejledende Retningslinier for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne*. Danish Social Science Research Council.
- Sukys, S., Dumciene, A., Lapeniene, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special needs. *Social Behavior and Personality*. Vol. 43, No. 2, 327-338.
<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327>
- Sundhedsstyrelsen. (2012). Forebyggelsespakke: Mental Sundhed. Tilgået d. 21.05.2018 fra:
<http://www.bedrepsykiatri.dk/media/35193/mentalsundhed.pdf>
- Thomsen, P. H. (2015). Børne- og ungdomspsykiatriske diagnoser. In: Brinkmann, S. & Andersen, P. (Red.). *Diagnoser - Perspektiver, Kritik og Diskussion* (1.ed, 2. oplag). Århus: Forlaget Klim.
- Tordrup, R. Y. (2017) *Markante forældre - En bog til lærere og pædagoger om at håndtere forældre med store krav og stærke følelser*. (1. ed). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Vickers, H. S. & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, Vol. 10, no. 2, 133-150.
- WHO ICD-10, Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Klassifikation og diagnostiske kriterier. (2016). pp. 163-165. (1. ed., 20. oplag). København: Munksgaard.

9. Bilag

Bilag 1: Tilladelse

Fra: "Minke, Kathleen M"

Dato: 14. februar 2018 kl. 17.01.31 CET

Til: Christina Mohr Jensen / Region Nordjylland

Emne: Vedr.: Permission to translate and use the Parent-Teacher Relationship Scale in a Danish Study

Hello! You are most welcome to use the scale. All the information you need is in the 1995 study. Be aware that some items are reverse scored (they are pretty obvious). Best wishes in completing your study. Kathy

—

Kathleen Minke, PhD, NCSP

Professor

School Psychology Program

University of Delaware

Fra: "Hoover-Dempsey, Kathleen V"

Dato: 6. marts 2018 kl. 23.47.52 CET

Til: "Christina Mohr Jensen / Region Nordjylland"

Emne: Vedr.: Kind reminder: Permission to translate and use scales in a Danish study

Dear Dr. Jensen, Sarah Joyce, and Sofie Ommel,

My many apologies for the delay in responding to your kind inquiry of February 13, 2018.

I am very happy to give you permission to translate and use the questionnaires that you identify below from our research, and I am equally happy to give you permission to reprint our model of the parental involvement process in the thesis that you are developing and in any publication that may result from the thesis.

I do wish you all the best, apologize again for my delay in responding, and hope that your research goes very, very well!

All best to you,

Kathleen V. Hoover-Dempsey, Ph.D., Professor Emerita
Department of Psychology & Human Development
Peabody College of Vanderbilt University
Nashville, TN, 37203, U.S.A.

Bilag 2: Opslag

Kære forældre

Vi er to psykologistuderende fra Aalborg Universitet, der er i gang med at skrive vores speciale. Vi ønsker at sætte fokus på **forældre til børn med psykiske lidelser**, og hvordan de oplever **samarbejdet med barnets underviser**, samt hvilke **udfordringer**, der kan opstå i dette samarbejde.

Det vil derfor være en stor hjælp, hvis du vil besvare nogle spørgsmål. Alt du skal gøre er at tilgå spørgeskemaet ved at trykke på nedenstående link - Det tager kun 10 minutter.

Kriterier for deltagelse:

- Du er forælder til et barn/ung der er diagnosticeret med en psykisk lidelse.
- Dit barn er hjemmeboende (deltid eller fuldtid).
- Du bor i Danmark.
- Dit barn går i skole.

Al information behandles anonymt, og du kan til enhver tid afbryde din besvarelse, hvis du ikke ønsker at deltage. Spørgeskemaet er først gennemført når du trykker på 'afslut'. Hvis du ikke trykker på 'afslut' vil din besvarelse ikke blive viderebehandlet.

Din deltagelse vil være en stor hjælp. På forhånd tak!

(link)

Med venlig hilsen Sarah og Sofie

Bilag 3: Oversættelse af PTRS-II af Vickers og Minke (1995)

Vickers og Minke: Parent Teacher Relationship Scale II

Engelsk version	Dansk oversættelse
<i>Feelings of affiliation and support:</i>	
1. We trust each other.	Vi stoler på hinanden.
2. It is difficult for us to work together.	Det er svært for os at arbejde sammen.
3. We cooperate with each other.	Vi samarbejder med hinanden.
4. Communication is difficult between us.	Kommunikationen mellem os er vanskelig.
5. I respect this teacher.	Jeg respekterer underviseren.
6. This teacher respects me.	Underviseren respekterer mig.
7. We are sensitive to each others' feelings.	Underviseren anerkender min forståelse af mit barns udfordringer. _____
	Jeg anerkender underviserens forståelse af mit barns udfordringer.
8. We have different views of right and wrong.	Vi har forskellige meninger om, hvad der er rigtigt og hvad der er forkert i forhold til mit barn.
<i>Dependability and availability of both parties:</i>	
9. When there is a problem with this child, this teacher is all talk and no action.	Når der er udfordringer med mit barn, bliver det italesat uden, at underviseren gør noget ved det.
10. This teacher keeps his/her promises to me.	Underviseren holder hvad han/hun lover mig.

11. When there is a behavior problem, I have to solve it without any help from this teacher.	Når der er et adfærdsproblem, må jeg selv løse det uden hjælp fra underviseren.
12. When things aren't going well, it takes too long to work them out.	Når der er udfordringer med mit barn, går der lang tid, før de bliver løst.
<i>Shared expectations/beliefs about child and each other:</i>	
13. We understand each other.	Vi forstår hinanden.
14. We see this child differently.	Vi forstår mit barns vanskeligheder forskelligt.
15. We agree about who should do what regarding this child.	Vi er enige om, hvem der gør hvad i forhold til mit barn.
16. I expect more from this teacher than I get.	Jeg forventer mere af underviseren, end det jeg får.
17. We have similar expectations of this child.	Vi har de samme forventninger til mit barn.
<i>Communication-from-other:</i>	
18. This teacher tells me when s/he is pleased.	Underviseren fortæller mig når han/hun er tilfreds med samarbejdet.
19. I don't like the way this teacher talks to me.	Jeg kan ikke lide måde, hvorpå underviseren taler til mig.
<i>Sharing of emotions:</i>	
20. I tell this teacher when I am pleased.	Jeg fortæller underviseren, hvis jeg er tilfreds med mit barns udvikling.

21. I tell this teacher when I am concerned.	Jeg fortæller underviseren, når jeg er bekymret for mit barns udvikling.
22. I tell this teacher when I am worried.	%
<i>Sharing of information:</i>	
23. I ask this teachers opinion about my child's progress.	Jeg spørger underviseren omkring hans/hendes opfattelse af mit barns udvikling.
24. I ask this teacher for suggestions.	Jeg spørger underviseren til råds omkring mit barn.
	Supplerende spørgsmål: Underviseren spørger mit til råds omkring mit barns vanskeligheder.

Bilag 4: Oversættelse af Hoover-Dempsey og Sandler (2005) spørgeskema

Hoover-Dempsey og Sandler: Parental Role constructions for Involvement in the Child's Education Scale (part I).

Engelsk version	Dansk oversættelse
<i>I believe it is my responsibility...</i>	Jeg synes, det er mit ansvar...
1. ...to volunteer at the school.	%
2. ...to communication with my child's teacher regularly.	...at kommunikere med mit barns underviser regelmæssigt.
3. ...to help my child with homework.	...at hjælpe mit barn med sit skolearbejde/lektier.
4. ...make sure the school has what it needs.	...sørge for at skolen har det, de har brug for, for at støtte mit barn.
5. ...support decisions made by the teacher.	...at støtte de beslutninger, som underviseren træffer.
6. ...stay in top of things at school.	...at holde mig opdateret omkring det, der foregår i skolen.
7. ...explain tough assignments to my child.	(erstattet med) ...at have viden om mit barns psykiske vanskeligheder.
8. ...talk with other parents from my child's school.	(erstattet med) ...at sørge for, at mit barns adfærd ikke er forstyrrende for klassen.
9. ...make the school better.	...at gøre skolen bedre for mit barn.
10. ...talk with my child about the school day.	...at tale med mit barn om hans/hendes skoledag.

Hoover-Dempsey og Sandler: Parental Self-Efficacy for Helping the Child Succeed in School Scale.

Engelsk version	Dansk oversættelse
1. I know how to help my child do well in school.	Jeg ved, hvordan jeg skal hjælpe mit barn med at klare sig godt i skolen.

2. I don't know if I'm getting through to my child.	Jeg ved ikke, hvordan jeg kommer igennem til mit barn.
3. I don't know how to help my child make good grades in school.	Jeg ved ikke, hvordan jeg støtter mit barn bedst muligt i skolen.
4. I feel successful about my efforts to help my child learn.	Jeg føler, jeg kan håndtere mit barns psykiske vanskeligheder.
5. Other children have more influence on my child's grades than I do.	Når mit barn klarer sig godt i skolen, skyldes det ikke mig.
6. I don't know how to help my child learn.	Jeg ved ikke, hvordan jeg støtter mit barns udvikling.
7. I make a significant difference in my child's school performance.	Jeg udgør en stor forskel for mit barns udvikling i skolen.

Hoover-Dempsey og Sandler: Parents' Perceptions of Personal Time and Energy Scale.

Engelsk version	Dansk oversættelse
<i>I have enough time and energy to...</i>	<i>Jeg har nok tid og energi til...</i>
1. ...communicate effectively with my child about the school day.	...at kommunikere effektivt med mit barn omkring skoledagen.
2. ...help out at my child's school.	%
3. ...communicate effectively with my child's teacher.	...at kommunikere effektivt med mit barns underviser.
4. ...attend special events at school.	...at deltage i begivenheder og møder på skolen.
5. ...help my child with homework.	...at hjælpe mit barn med skolearbejde.
6. ...supervise my child's homework.	...at holde øje med, hvorvidt mit barn laver sit skolearbejde.

Hoover-Dempsey og Sandler: Parent's perceptions of Specific Invitations for Involvement from the Teacher.

Engelsk version	Dansk oversættelse
1. My child's teacher asked me or expected me to help my child with homework.	Mit barns underviser bad eller forventede, at jeg skulle hjælpe mit barn med sit skolearbejde.
2. My child's teacher asked me or expected me to supervise my child's homework.	Mit barns underviser bad eller forventede, at jeg skulle holde øje med, hvorvidt mit barn laver sit skolearbejde.
3. My child's teacher asked me to talk with my child about the school day.	Mit barns underviser bad mig om at snakke med mit barn omkring barnets skoledag.
4. My child's teacher asked me to attend a special event at school.	Mit barns underviser bad mig om at deltage ved begivenheder på skolen.
5. My child's teacher asked me to help out at the school.	%
6. My child's teacher contacted me (for example, sent a note, phoned, e-mailed).	Mit barns underviser har kontaktet mig (f.eks. skrev en besked, ringede, sendte en e-mail).

Bilag 5: Studiets spørgeskema

Hej og velkommen

Dette er et spørgeskema, der har til formål at undersøge samarbejdet mellem undervisere og forældre til børn med psykiske lidelser.

Besvarelsen af spørgeskemaet vil tage omkring 10 minutter.

Ved at deltage i spørgeskemaet erklærer du, at du er forælder til et barn med en psykisk lidelse, at dit barn er hjemmeboende, og at dit barn går i skole.

Du er anonym og alt data vil behandles fortroligt.

Du kan til en hver tid afbryde din besvarelse undervejs ved at lukke vinduet. Hvis besvarelsen ikke er fuldendt, vil den ikke blive brugt til videre behandling.

Ved at trykke "næste" erklærer du, at du er over 18 år og giver samtidig samtykke til at være med i spørgeskemaet, hvor data bruges til Speciale og evt. publicering af undersøgelsens resultater.

Hvis du fortryder din deltagelse, kontakt venligst sabp13@student.aau.dk indenfor 2 uger efter deltagelse.

Husk at trykke "afslut" for at sende dine svar, når spørgeskemaet er slut.

Mange tak for hjælpen.

I de følgende spørgsmål bedes du, i tilfælde af at have flere børn med psykiske lidelser, tage udgangspunkt i **én af dine børn**.

Hvad er din relation til barnet?

- (1) ☐ Mor
- (2) ☐ Far
- (3) ☐ Papmor
- (4) ☐ Papfar
- (5) ☐ Plejemor
- (6) ☐ Plejefar

Bor dit barn hjemme?

- (1) ☐ Ja, fuld tid
- (2) ☐ Ja, deltid (aflastning)
- (3) ☐ Ja, deltid (delt forældremyndighed)
- (4) ☐ Nej

Hvilket køn er dit barn?

- (1) ☐ Pige
- (2) ☐ Dreng
- (3) ☐ Andet

Hvad er dit barns alder?

- (1) ☐ 5-6 år
- (2) ☐ 7-8 år
- (3) ☐ 9-10 år
- (4) ☐ 11-12 år
- (5) ☐ 13-14 år
- (6) ☐ 15-16 år
- (7) ☐ 17- 18 år

Hvilke(n) psykisk diagnose har dit barn? (Med mulighed for at vælge flere)

- (1) ☐ Autisme
- (2) ☐ ADHD/ADD

- (3) ☐ Angst
- (4) ☐ Depression
- (5) ☐ Belastningsreaktion
- (6) ☐ Bipolar
- (7) ☐ Spiseforstyrrelse
- (8) ☐ Kognitiv funktionsnedsættelse
- (9) ☐ Anden psykisk lidelse

Ved anden psykisk lidelse, uddyb venligst hvilken.

Modtager dit barn en af de følgende hjælpeforanstaltninger i skolen?

- ☐ Placering i specialskole
- ☐ Placering i specialklasse i en almen skole
- ☐ Placering i almen skoleklasse, men modtager specialundervisning (f.eks. særligt undervisningsmateriale, teknisk materiale, IT-rygsæk)
- ☐ Placering i almen skoleklasse, men modtager støttetimer (f.eks. to-lærer-ordninger, holdopdelinger)
- ☐ Placering i almen skole, og modtager ingen støtte

Hvor mange elever er der i dit barns klasse?

- (1) ☐ Max 5 elever
- (2) ☐ 6-12 elever
- (3) ☐ 13-18 elever
- (4) ☐ 19-24 elever

- (5) ☐ 25-30 elever
- (6) ☐ 31 elever eller derover

Hvor mange elever er der på dit barns skole?

- (1) ☐ Under 200 elever
 - (2) ☐ Mellem 200-400 elever
 - (3) ☐ Mellem 400-600 elever
 - (4) ☐ Mellem 600-800 elever
 - (5) ☐ Over 800 elever
-

I det følgende bedes du sætte kryds ved dit højst fuldførte uddannelsesniveau

- (1) ☐ Grundskole (folkeskole, efterskole)
- (2) ☐ Gymnasial uddannelse (HHX, HTX, Studenterkursus, Erhvervsgymnasium m.fl.)
- (3) ☐ Erhvervsuddannelse (tømrer, frisør m.fl.)
- (4) ☐ Kort videregående uddannelse (Finansøkonom, markedsøkonom, m.fl.)
- (5) ☐ Mellemlang videregående uddannelse (Professionsbachelor; såsom sygeplejerske, pædagog m.fl.)
- (6) ☐ Bachelor
- (7) ☐ Lang videregående uddannelse (kandidat)
- (8) ☐ Forsker (Ph.D)

I hvilken del af Danmark bor du i?

- (1) ☐ Nordjylland
 - (2) ☐ Midtjylland
 - (3) ☐ Syddanmark
 - (4) ☐ Sjælland
 - (5) ☐ Hovedstaden
-

De følgende spørgsmål omhandler dit forhold til dit barns **primære underviser**. Dvs. den underviser (lærer eller pædagog) du har den primære kontakt med, vedrørende dit barn.

Tag venligst udgangspunkt i **det nuværende skoleår** samt din relation til **barnets primære underviser**.

Hvad er dit barns primære underviser?

- (1) ☐ Lærer
(2) ☐ Pædagog
(3) ☐ Andet

Hvis andet, uddyb venligst her.

I de følgende spørgsmål bedes du sætte kryds ved, hvor meget du er enig eller uenig.

Tag venligst udgangspunkt i **det nuværende skoleår** samt din relation til **barnets primære underviser**.

Forældre-underviser samarbejde

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
Vi stoler på hinanden.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Det er svært for os at arbejde sammen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
Vi samarbejder med hinanden.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Kommunikationen mellem os er vanskelig.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg respekterer underviseren.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Underviseren respekterer mig.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Underviseren anerkender min forståelse af mit barns udfordringer.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg anerkender underviserens forståelse af mit barns udfordringer.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Vi har forskellige meninger om, hvad der er rigtig og hvad der er forkert i forhold til mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Når der er udfordringer med mit barn, bliver det italesat af underviseren uden, at underviser gør noget ved det.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Underviseren holder hvad han/hun lover mig.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Når der er et adfærdsproblem, må jeg selv løse det uden hjælp fra underviseren.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Når der er udfordringer med mit barn, går der lang tid, før de bliver løst.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

Forældre-underviser samarbejde (fortsat)

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
Vi forstår hinanden.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Vi forstår mit barns vanskeligheder forskelligt.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Vi er enige om, hvem der gør hvad i forhold til mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg forventer mere af underviseren, end det jeg får.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Vi har de samme forventninger til mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Underviseren fortæller mig, når han/hun er tilfreds med samarbejdet.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg kan ikke lide måden, hvorpå underviseren taler til mig.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg fortæller underviseren, når jeg er tilfreds med mit barns udvikling.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg fortæller underviseren, når jeg er bekymret for mit barns udvikling.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg spørger underviseren omkring hans/hendes opfattelse af mit barns udvikling.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
Jeg spørger mit barns underviser til råds omkring mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Underviseren spørger mig til råds omkring mit barns vanskeligheder.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

Generelt vil jeg vurdere underviserens kompetencer til at håndtere mit barn som..

- (1) ☐ Meget dårlig
- (2) ☐ Dårlig
- (3) ☐ Lidt dårlig
- (4) ☐ Lidt god
- (5) ☐ God
- (6) ☐ Meget god

Generelt vil jeg vurdere mit forhold til denne underviser som..

- (1) ☐ Meget dårlig
- (2) ☐ Dårlig
- (3) ☐ Lidt dårlig
- (4) ☐ Lidt god
- (5) ☐ God
- (6) ☐ Meget god

Uddyb gerne her dit forhold til dit barns underviser.

I de følgende spørgsmål bedes du sætte kryds ved, hvor meget du er enig eller uenig.
Tag venligst udgangspunkt i **det nuværende skoleår**.

Jeg synes, det er mit ansvar...

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
...at kommunikere med mit barns underviser regelmæssigt.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at hjælpe mit barn med sit skolearbejde/lektier.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at sørge for, at skolen har, hvad de har brug for, for at støtte mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at støtte de beslutninger, som underviseren træffer.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at holde mig opdateret omkring det, der foregår i skolen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at have viden om mit barns psykiske vanskeligheder.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at sørge for, at mit barns adfærd ikke er forstyrrende for klassen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
...at gøre skolen bedre for mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at tale med mit barn om hans/hendes skoledag.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

Uddyb gerne her, ansvarsfordelingen mellem dig og dit barns underviser.

Forældrerollen

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
Jeg ved, hvordan jeg skal hjælpe mit barn med at klare sig godt i skolen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg ved ikke, hvordan jeg kommer igennem til mit barn.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg ved ikke, hvordan jeg støtter mit barn bedst muligt i skolen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
Jeg føler, jeg kan håndtere mit barns psykiske vanskeligheder.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Når mit barn klarer sig godt i skolen, skyldes det ikke mig.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg ved ikke, hvordan jeg støtter mit barns udvikling.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Jeg udgør en stor forskel for mit barns udvikling i skolen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

Uddyb gerne her, hvorvidt du tror på dine egne evner i forældrerollen.

Jeg har nok tid og energi til..

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
...at kommunikere effektivt med mit barn omkring hans/hendes skoledag.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at kommunikere effektivt med mit barns underviser.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at deltage i begivenheder og møder på skolen.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

	Meget uenig	Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig	Meget enig
...at hjælpe mit barn med skolearbejde.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
...at holde med, hvorvidt mit barn laver sit skolearbejde.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

I de følgende spørgsmål bedes du sætte kryds ved, hvor meget det følgende er sket siden **begyndelsen af dette skoleår.**

Involvering

	Aldrig	1-2 gange	4-5 gange	Én gang om ugen	1-2 gange om ugen	Dagligt
Mit barns underviser bad om eller forventede, at jeg skulle hjælpe mit barn med sit skolearbejde.	(1) ☐	(7) ☐	(4) ☐	(8) ☐	(9) ☐	(6) ☐
Mit barns underviser bad om eller forventede, at jeg skulle holde øje med, hvorvidt mit barn laver sit skolearbejde.	(1) ☐	(7) ☐	(4) ☐	(8) ☐	(9) ☐	(6) ☐
Mit barns underviser bad mig om at snakke med mit barn omkring barnets skoledag.	(1) ☐	(7) ☐	(4) ☐	(8) ☐	(9) ☐	(6) ☐
Mit barns underviser bad mig om at deltage ved begivenheder på skolen.	(1) ☐	(7) ☐	(4) ☐	(8) ☐	(9) ☐	(6) ☐
Mit barns underviser har kontaktet mig (f.eks. skrev en	(1) ☐	(7) ☐	(4) ☐	(8) ☐	(9) ☐	(6) ☐

Aldrig	1-2 gange	4-5 gange	Én gang om ugen	1-2 gange om ugen	Dagligt
---------------	----------------------	----------------------	----------------------------	----------------------------------	----------------

besked, ringede, sendte en e-mail).

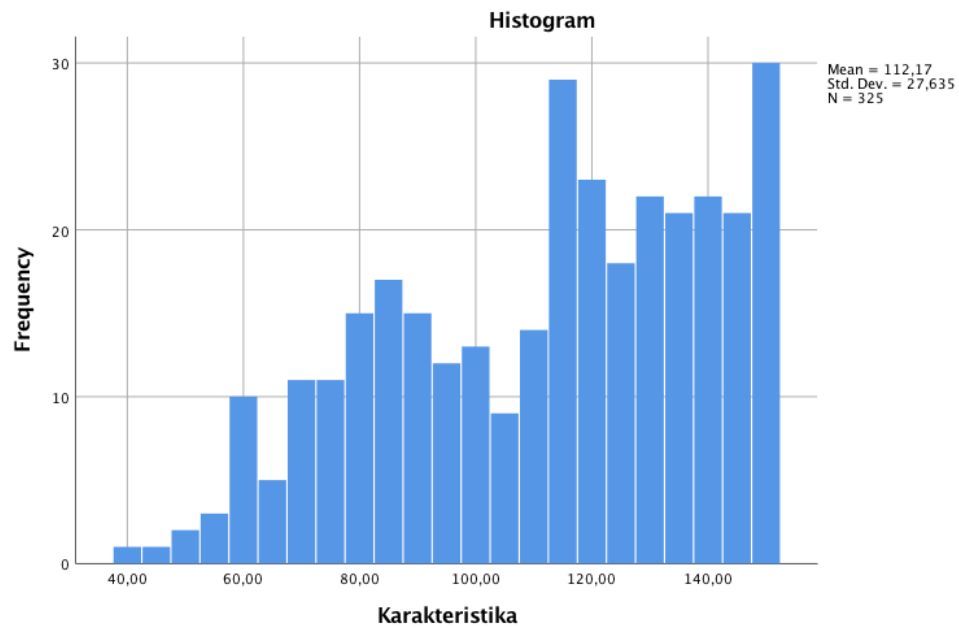
Uddyb gerne her, hvilke forventninger du oplever, at dit barns underviser har til dig.

Mange tak for din hjælp.

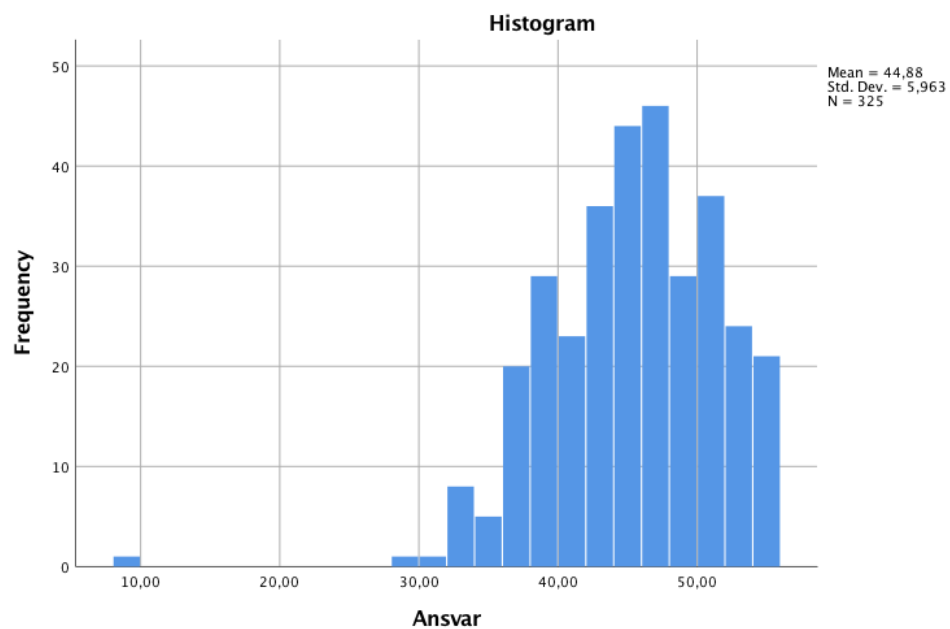
Husk at trykke "afslut"

Bilag 6: Normalfordeling

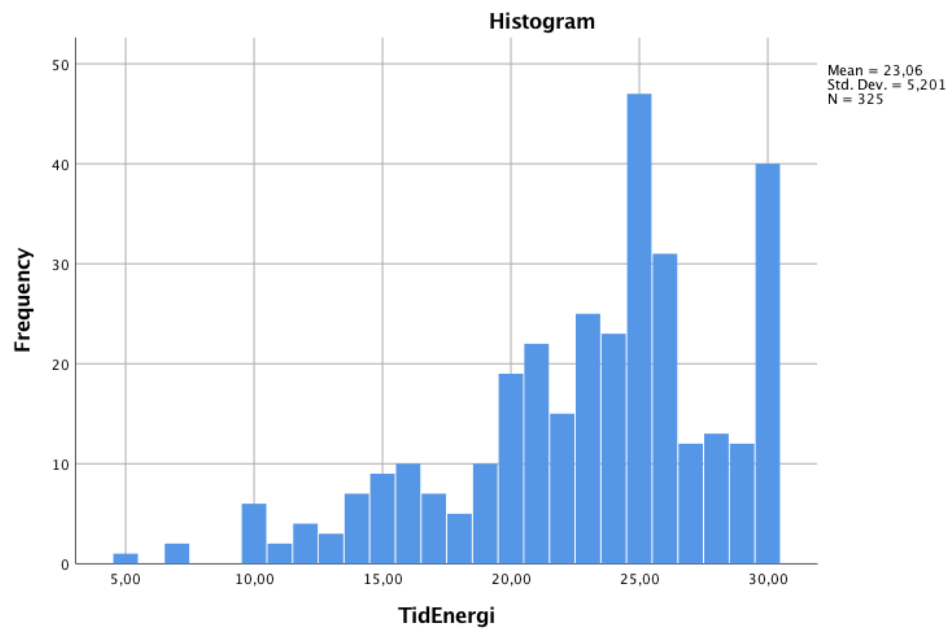
Normalfordeling: *PTRS-II*



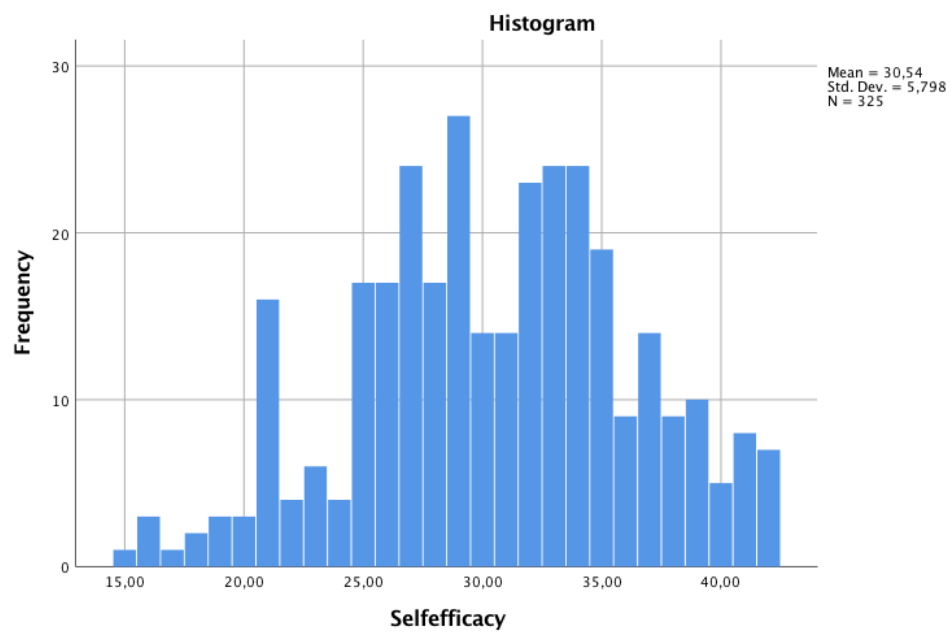
Normalfordeling: *Rollekonstruktion*



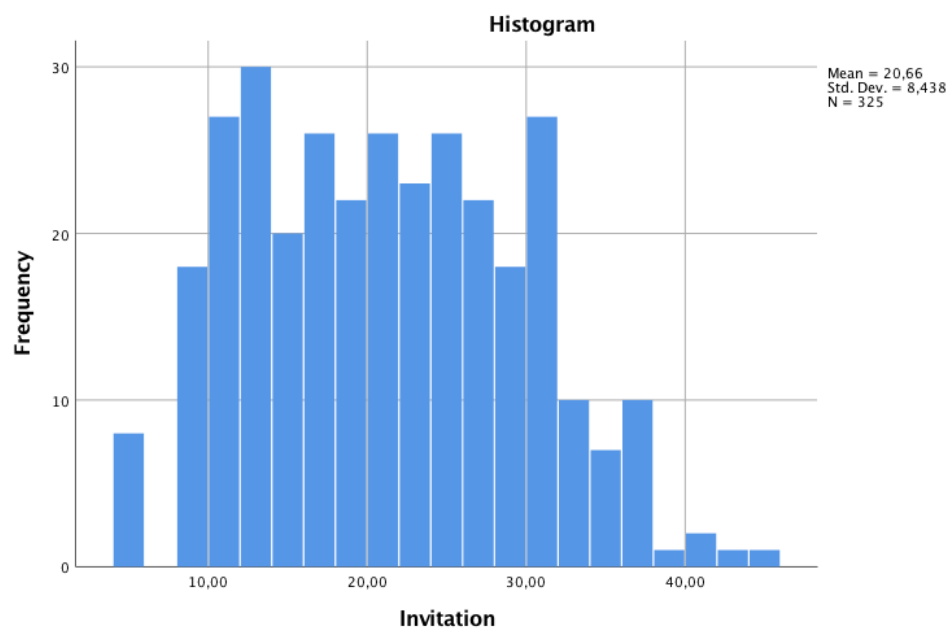
Normalfordeling: *Tid & Energi*



Normalfordeling: *Self-efficacy*



Normalfordeling: *Invitation til involvering*



Bilag 7: Faglighed/Støtteforanstaltninger

Tabel 22: *Faglighed og støtteforanstaltninger*

Variabler	H	df	p
Faglighed/støtte	40.742	4	< .001

Bilag 8: ASD/Støtteforanstaltninger

Tabel 23: *Frekvenstabel over ASD og støtteforanstaltninger*

Støtteforanstaltninger	N	%
Specialskole	53	47%
Specialklasse	34	30%
Alm. klasse med specialundervisning	5	4%
Alm. klasse med støttetimer	7	6%
Alm. klasse uden støtte	15	13%

Bilag 9: Samarbejde/Opfattelse

Tabel 24: *Overordnede opfattelse og samarbejdet*

Variabler	H	df	p
Samarbejde/Opfattelse	155.673	2	< .001