

Heidi Foss Dalen

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Heidi Foss Dalen

*PMTO foreldrekurs – hva beskriver
tre foreldre som viktige verktøy for å
kunne øke sin foreldrekompentanse?*

Juni 2020



Kunnskap for en bedre verden

PMTO foreldrekurs – hva beskriver tre foreldre som viktige verktøy for å kunne øke sin foreldrekompetanse?

Heidi Foss Dalen

Spesialpedagogikk - masterstudium

Innlevert: Juni 2020

Hovedveileder: Lena Haller Buseth

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Bakgrunn for masterprosjektet

Folkehelseinstituttet anslår i en rapport fra 2020 at 5-10 % av barn og unge i Norge har ulike grader av atferdsvansker (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund & Nguyen, 2020). Selv mildere atferdsvansker kan oppleves som svært belastende for hver enkelt familie (Askeland, Apeland & Solholm, 2014). Tidlige atferdsvansker hos barn ser ut til å utgjøre en risikofaktor for vansker på en rekke områder i ungdoms- og voksenlivet (Berg et al., 2020). Det er derfor viktig å tilby tiltak så tidlig som mulig for å forhindre eller snu utviklingen av atferdsvansker hos barn (Ertesvåg, Frønes, Kjøbli & Eng, 2017). Parent Management Training - Oregonmodellen (PMTO) er en foreldreveiledningsmodell rettet mot omsorgspersonene til barn med atferdsvansker (Askeland et al., 2014). Informantene i dette masterprosjektet har fått veiledning gjennom deltakelse på PMTO foreldrekurs.

Metodisk tilnærming

Masterprosjektet har blitt gjennomført som en kvalitativ intervjustudie. Datamaterialet ble innsamlet gjennom forskningsintervjuer med tre informanter som har deltatt på PMTO foreldrekurs.

Problemstilling og temaer fra litteratur

Masterprosjektet har satt søkelys på de tre informantenes beskrivelser av hvilke foreldreverktøy de har opplevd som bidragende til økt foreldrekompetanse. Funnene drøftes hovedsakelig i lys av utvalgt litteratur, som omhandler temaene mestringstro, salutogenese, anerkjennelse, regulering, atferdsvansker og foreldrekompetanse. Det gjøres også kort rede for prinsippene bak PMTO som veiledningsmetode og foreldrekurs som tiltaksform. Prosjektets problemstilling har vært:

«PMTO foreldrekurs – hva beskriver tre foreldre som viktige verktøy for å kunne øke sin foreldrekompetanse?»

Resultater

Funnene fra datamaterialet viser at informantene beskriver verktøyet gode beskjeder samt ros- og oppmuntringsverktøyene spesifikk ros, bra-kort og belønningsskjemaer som verktøyene som i størst grad førte til økt foreldrekompetanse.

Abstract

Background

In a 2020 report, the Norwegian Institute of Public Health estimates that 5-10% of children and adolescents in Norway have different degrees of behavioural difficulties (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund & Nguyen, 2020). Even milder behavioural problems can be perceived as extremely stressful for each family (Askeland et al., 2014). Early behavioural difficulties in children appear to be a risk factor for difficulties in several areas of youth- and adulthood (Berg et al., 2020). It is therefore important to offer measures as early as possible to prevent or reverse the development of behavioural difficulties amongst children (Ertesvåg, Frønes, Kjøbli & Eng, 2017). The Parent Management Training Oregon model (PMTO) is a parental guidance model aimed at the caregivers of children with behavioural difficulties (Askeland et al., 2014). In this master thesis project, the informants received guidance through participation in the PMTO parenting course.

Methodical approach

The master thesis has been conducted as a qualitative interview study. The data was collected through in-depth interviews with three informants who participated in the PMTO parenting course.

Thesis question and themes from literature

The master thesis has highlighted the three informants' descriptions of what tools they have experienced as contributing to increased parental competence. The findings are discussed mainly in the light of selected literature that deals with the themes of self-efficacy, salutogenesis, recognition, regulation, behavioural difficulties and parental competence. The thesis also briefly examines the principles behind PMTO as a guidance method and parenting groups as a form of measure. The thesis question for this master thesis has been:

"PMTO Parent Group - what do three parents describe as important tools for enhancing their parental competence?"

Results

The findings from the data show that the informants describe the tool good directions as well as the encouragement tools specific praise, incentive cards and incentive charts as the tools that most led to increased parental competence.

Forord

Den lange veien mot en ferdig masteroppgave nærmer seg slutten. Veien har inneholdt noen bratte motbakker, et par lange og ensformige sletter samt en og annen gøyal utforbakke. Været langs veien har vekslet hyppig – det har vært harde stormer, gråvær og tindrende klarvær. Jeg tror det er dette som kalles en prosess.

Først og fremst: Tusen takk til informantene som deltok i mitt prosjekt og raust delte sine opplevelser. Det har vært så spennende å få et glimt inn i historiene deres. Takk også til PMTO-terapeutene som hjalp eller prøvde å hjelpe meg med rekruttering av informanter.

En stor takk sendes min veileder Lena Haller Buseth ved NTNU. Din støtte og tydelige tilbakemeldinger har vært verdifulle for meg.

Til familie, venner og kolleger: Takk for all viktig oppmuntring og bistand underveis. Noen har lest korrektur, noen har vært viktige drøftingspartnere og noen har bidratt i form av motivasjon når bakkene har følt tungt. Dere har alle sammen vært betydningsfulle for at dette prosjektet har latt seg utholde i med- og motvind.

Til sist og aller viktigst: Tusen takk til de fine barna mine; Eirik, Tuva og Even. Dere har tatt hensyn til en tidvis stresset mamma så godt dere har kunnet. Dere har gitt gode muligheter for hyggelige avledninger titt og ofte! Kjære mannen min; Ole Kristian – verken dette prosjektet eller særlig mye annet i livet hadde gått bra uten deg. Takk for at du fortsatt henger med!

Kongsberg, mai 2020.

Heidi Foss Dalen

Innhold

Figurer	xi
Forkortelser/symboler	xii
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn for masterprosjektet	13
1.2 Målet med oppgaven og introduksjon av problemstilling	14
2 Litteraturgjennomgang	15
2.1 Mestringstro	15
2.2 Salutogenese	16
2.3 Anerkjennelse	17
2.3.1 Ros og oppmuntring	19
2.4 Regulering	20
2.5 Atferdsvansker	21
2.6 Foreldrekompetanse	23
2.7 Foreldrekurs	24
2.8 Parent management training - Oregonmodellen (PMTO)	24
3 Metode	27
3.1 Den kvalitative metodens kjennetegn	27
3.1.1 Vitenskapeteoretisk tilnærming	27
3.1.2 Forskerens for forståelse og bakgrunn	28
3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju	29
3.2 Kvalitet i forskningen	29
3.2.1 Pålitelighet	29
3.2.2 Gyldighet	31
3.2.3 Generaliserbarhet	32
3.2.4 Transparens og refleksivitet	33
3.2.5 Etske betraktninger	34
3.3 Min forskningsprosess	35
3.3.1 Kriterier ved utvalg av informanter	35
3.3.2 Rekruttering av informantene	36
3.3.3 Intervjuguide	37
3.3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju	38
3.3.5 Etterarbeid og transkripsjon	39
3.3.6 Analyse og valg av kategorier	39
3.3.7 Presentasjon av informantene	40
3.3.8 Informantenes beskrivelser av sin og barnets situasjon ved kursstart	41

4	Presentasjon av funn, tolkning og drøfting	44
4.1	Informantenes beskrivelser av verktøyene som økte foreldrekompentansen	44
4.1.1	Gode beskjeder som verktøy – funn, tolkning og drøfting	44
4.1.2	Ros og oppmuntring som verktøy – funn, tolkning og drøfting	49
4.2	Tolkning og drøfting av informantenes beskrivelser samlet	55
4.3	Tolking og drøfting med fokus på foreldrekurs som tiltak i lys av utvalgt litteratur.....	57
5	Avslutning.....	62
5.1	Oppsummering	62
5.2	Forslag til videre forskning	63
6	Referanser	64
7	Vedlegg	67

Figurer

Figur 1: Utvikling av mestringstro og foreldrekompentanse	47
---	----

Forkortelser/symboler

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
COS	Circle of Security
DUÅ	De utrolige årene
ICD-10	International Classification of Diseases and Related Health Problems, 10 th edition
ICDP	International Child Development Program
NSD	Norsk senter for forskningsdata
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
NUBU	Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge
PMTO	Parent Management Training - Oregonmodellen
SIL	Sosial interaksjon læringsmodell
SOC	Sense of Coherence

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for masterprosjektet

Utfordrende atferd hos barn er en av de vanligste årsakene til at familier henvises ulike deler av hjelpeapparatet i Norge (Frønes, 2016). Studier viser at så mange som 5-10% av barnebefolkningen har ulike grader av atferdsvansker (Berg et al., 2020). Atferdsvansker hos barn kan oppleves som svært krevende for den enkelte familie (Ertesvåg et al., 2017). Relasjonen mellom familiemedlemmene kan bli tungt belastet (Askeland et al., 2014). De samfunnsøkonomiske kostnadene kan også bli høye. Forskning har dokumentert at barn med ulike former for atferdsvansker har økt risiko for senere utvikling av psykososiale problemer som rusmisbruk, kriminalitet, svak arbeidstilknytning, psykiske lidelser og dødelighet. Barn med atferdsvansker har også tre ganger høyere risiko enn sine jevnaldrende uten slike vansker for å være mottaker av trygdeytelser som ung voksen (Frønes, 2016; Langøy, Kvalsund & Myklebust, 2016; Stang & Hydle, 2015).

Tidligere var det vanlig å forklare alvorlige atferdsvansker hos barn som en egenskap ved barnet (Askeland et al., 2014). Over tid har det blitt vanligere å forstå barns atferd som en konsekvens av de erfaringer barnet har fått gjennom sin oppvekst (Killén, 2019). Ny forståelse førte til nye typer tiltak (Sommerschild, Garløv, Grøholt & Weidle, 2015). Gjennom å tilby familier tiltak på ulike nivåer, ønsket en å forebygge og behandle vanskene på et tidligere stadium (Ertesvåg et al., 2017). Dette ble vurdert som bedre og mer effektivt både for de enkelte familier og for samfunnet (Stang & Hydle, 2015).

Utfordringer i relasjonen mellom familiemedlemmer er naturlig. Hvordan utfordringene håndteres vil forme den videre relasjonen (Killén, 2019). Noen familier trenger hjelp til å skape en relasjonell endring. Kunnskapsbaserte tiltak som gir støtte til familien kan være betydningsfulle (Frønes, 2016). Slike tiltak sikter på å styrke relasjonen mellom voksne og barn, utvikle foreldrenes sensitivitet overfor barn samt å øke foreldrenes evne til å regulere egne og barnets følelser. Parent Management Training - Oregonmodellen (PMTO) er et av flere evidensbaserte tiltak som tilbys i Norge (Ertesvåg et al., 2017).

PMTO foreldreveiledning gis i form av ulike tiltak individuelt eller i gruppe. Foreldrekurs er et lavterskeltilbud til familier med barn som har atferdsvansker eller er i risiko for å utvikle dette. Familiene trenger ikke være henvist til hjelpeapparatet for å kunne delta på PMTO foreldrekurs. Metoden legger vekt på å lære foreldre nye måter å utøve sin foreldrepraksis. Gjennom opplæring i håndfaste teknikker og verktøy for hvordan barns atferd kan møtes, tar metoden sikte på å øke foreldres mestring og kompetanse. Dette kan redusere barns atferdsvansker og øke evnen til selvregulering (Askeland et al., 2014).

1.2 Målet med oppgaven og introduksjon av problemstilling

Min yrkesbakgrunn innen ulike hjelpetjenester har gitt meg erfaringer fra arbeid med familier hvor barn har strevd med utfordrende atferd. Det har gjort inntrykk på meg å få innsikt i den store innsatsen foreldrene ofte har gjort for å løse familiens utfordringer – og maktesløsheten de opplever når de ikke lykkes.

Som tidligere PMTO-terapeut har jeg både jobbet individuelt med foreldre og holdt foreldrekurs. Jeg har opplevd begge varianter som spennende og utfordrende. Jeg har de siste årene vært særlig opptatt av hvordan flere foreldre kan få tilbud om hjelp når oppdragsstrategiene de bruker ikke fungerer godt nok. Det var derfor naturlig for meg å fordype meg i hvordan lavterskeltilbudet foreldrekurs kan bidra til at foreldre får økt foreldrekompetanse. Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å få bedre innsikt i foreldrenes opplevelser av hva som har vært nyttig etter å ha vært deltakere på foreldrekurs. Jeg har valgt følgende problemstilling:

«PMTO foreldrekurs – hva beskriver tre foreldre som viktige verktøy for å kunne øke sin foreldrekompetanse?»

For å belyse problemstillingen intervjuet jeg tre foreldre som har deltatt på PMTO foreldrekurs. Jeg vil i oppgaven gjøre rede for mine metodevalg gjennom prosjektet. Jeg vil i litteraturgjennomgangen se nærmere på temaene mestringstro, salutogenese, anerkjennelse, atferdsvansker, PMTO som metode samt foreldrekompetanse. Jeg vil også kort se på temaene regulering av atferd og foreldrekurs som tiltaksform. Jeg vil deretter tolke og drøfte mine funn i lys av hva forskning og teori sier om de overnevnte temaene.

2 Litteraturgjennomgang

2.1 Mestringstro

Begrepet mestringstro (eng. self-efficacy) ble introdusert av psykologen Albert Bandura som del av hans sosial-kognitive teori. Teorien tar utgangspunkt i at læring skjer i interaksjon mellom atferd, personlige faktorer og omgivelsene (Bandura, 1997). Begrepet mestringstro omhandler individets grad av tro på egen mestringsevne (Bandura, 1997). Mestringstro kan defineres som individets tro på egen kontroll og kompetanse til å nå et ønsket mål innenfor et bestemt område (Bandura, 1997). Troen på at egne handlinger kan føre til et bestemt resultat, ser ut til å være faktoren som sterkest påvirker menneskers atferd og utholdenhet i møte med utfordringer (Bandura, 1997). Mestringstro påvirker hvor godt mennesker fungerer konstruktivt i møte med motstand (Bandura, 2002). Menneskers mestringstro vil variere i ulike situasjoner. Har en gjentatte erfaringer med å mislykkes i å nå sine mål for eksempel i akademisk sammenheng, kan dette påvirke mestringstroen negativt når individet skal gjennomføre en eksamen. Mangel på opplevd mestring kan gi lavere mestringstro. Lavere mestringstro kan gi færre mestringsopplevelser. Tidligere suksesser kan gi økt mestringstro også knyttet til framtidige oppgaver. Et balansert forhold mellom opplevde suksesser og erfart motstand beskrives av Bandura som det ideelle forholdet for å bygge opp mestringstro gjennom tidligere erfaringer (Bandura, 1997, 2001, 2002).

Graden av mestringstro hos hvert individ regulerer individets tanke-, motivasjons-, følelses- og beslutningsprosesser (Bandura, 1997). Graden av mestringstro påvirker hvorvidt individet framsnakker eller nedvurderer egne evner med sin indre stemme. Dette vil være betydningsfullt for individets psykiske helse, grad av motstandskraft i møte med utfordringer, samt beslutningsprosesser som angir retningen på livet videre. Høy grad av mestringstro vil styrke individets pågangsmot og utholdenhet i utfordrende situasjoner. Lav grad av mestringstro vil tilsvarende kunne svekke disse egenskapene (Bandura, 1997, 2001, 2002).

Mestringstro beskrives ikke bare som et fenomen som oppstår individuelt. Kollektiv mestringstro forekommer også. Grupper kan oppleve kollektiv mestringstro knyttet til hva gruppa kan påvirke og oppnå gjennom gruppas forente handlinger (Bandura, 2002). Kollektiv mestringstro framstår som noe mer enn summen av gruppedemmenes individuelle mestringstro. Den kollektive mestringstroen eksisterer som del av gruppas indre dynamikk. Den kollektive mestringstroen kan imidlertid ikke sies å eksistere adskilt fra gruppedemmenes individuelle mestringstro (Bandura, 2002). En gruppe handler gjennom medlemmenes individuelle handlinger. Den kollektive mestringstroen kommer til uttrykk gjennom gruppens samlede handlinger. Stor grad av kollektiv mestringstro ser ut til å forbedre gruppens funksjonalitet på de samme områdene som hos hvert enkelt

individ. Den kollektive mestringstroen kan påvirke hvilke mål gruppe-medlemmene sikter mot, hvilken innsats hvert medlem er villige til å yte i møte med motgang og hvordan de disponerer sine ressurser (Bandura, 2002).

2.2 Salutogenese

Begrepet salutogenese ble introdusert av sosiologen Aaron Antonovsky (Antonovsky, 1987). Salutogenese er en teori som fokuserer på hva som fremmer god helse hos mennesker. Teorien vektlegger å identifisere mestringsopplevelser hos den enkelte, og å ta i bruk individets ressurser og potensiale for å fremme utvikling av det positive og funksjonelle (Langeland, 2006; Sommerschild, 1998). Begrepet salutogenese beveget seg vekk fra den tradisjonelle dikotomien «syk» versus «frisk» (Langeland, 2006). En salutogen tilnærming innebærer å betrakte individets fysiske og psykiske helse som en kontinuerlig prosess pågående gjennom hele livet (Lindström, Eriksson & Sjøbu, 2015). Salutogen teori forstår individet som et åpent system som er i aktivt samspill med sine omgivelser. Opplevde utfordringer og motstand gjennom livet forstås som noe mer enn bare risikofaktorer. Utfordringer kan være potensielle helsefremmende faktorer dersom utfordringene serveres individet i passe store porsjoner. Dette forutsetter at individet har indre og ytre ressurser tilgjengelig til å håndtere utfordringene som oppstår (Langeland, 2006).

Et sentralt begrep i den salutogene teorien er *opplevelse av sammenheng* (eng. «sense of coherence», ofte forkortet til SOC) (Antonovsky, 1987). Forskning viser at mennesker som har opplevd store belastninger i livet og likevel har rimelig god helse, ser ut til å ha et fellestrekk i form av høy grad av opplevelse av sammenheng i sine liv (Antonovsky i Langeland, 2006). Opplevelse av sammenheng kan forstås som en vedvarende holdning som angir hvordan individet oppfatter sitt liv, og hvordan det i belastende situasjoner identifiserer og tar i bruk sine indre og ytre ressurser for å opprettholde og fremme sin fysiske og/eller psykiske helse (Eriksson & Lindström, 2007).

Graden av opplevd sammenheng kan påvirke hvorvidt individet evner å tro på et positivt resultat i situasjoner som kan gå begge veier (Antonovsky, 1987). Stor grad av opplevd sammenheng ser ut til å fungere beskyttende mot stressorer som kan gi dårlig helse. Graden av opplevd sammenheng vil være betydningsfullt for menneskers livskvalitet, helseatferd og arbeidsliv (Lindström et al., 2015). Graden av opplevd sammenheng vil henge sammen med hvorvidt

- individet evner å forstå den aktuelle situasjonen (begripelighet)
- det synes mulig å finne en løsning (håndterbarhet)
- det virker meningsfylt å mobilisere ressurser for å søke en løsning (meningsfullhet)

(Sommerschild, 1998)

Begripelighet:

Når mennesker opplever hendelser som oppstår som logiske og forståelige, økes graden av opplevd sammenheng også på lengre sikt. Tilsvarende vil opplevelser av at hendelser er ubegripelige og uforklarlige, bidra til lavere grad av opplevd sammenheng. Å oppleve hendelser som begripelige må ikke forveksles med blind tro på at alt alltid vil gå bra. Begripelighet muliggjør at mennesker kan betrakte og forstå hendelser i en større sammenheng (Antonovsky, 1987).

Håndterbarhet:

Når løsninger på oppståtte situasjoner framstår som innen rekkevidde, økes individets tro på at også kommende situasjoner vil være håndterbare. Dersom mennesker opplever å ha nødvendige ressurser tilgjengelig i en aktuell situasjon, oppleves situasjonen ofte som mer håndterlig. Ressursene kan være i form av personlige egenskaper hos individet. Eksempler på dette kan være tålmodighet, utholdenhet og lignende. Ressursene kan også være i form av ytre faktorer som oppleves som tilgjengelige for individet. Eksempler på dette kan være helsehjelp, sparepenger og lignende (Antonovsky, 1987).

Meningsfullhet:

Når individet ser det som meningsfylt å ta i bruk disponible ressurser for å håndtere utfordringer i sitt liv, antyder det at graden av opplevd sammenheng er relativt høy. Individet vurderer det som hensiktsmessig å møte motstand med innsats – heller enn å resignere (Sommerschild, 1998). Opplevd meningsfullhet kan bidra til at individet makter å tåle utfordringene i sitt liv. Høy grad av opplevd meningsfullhet kan motivere individet til å gjøre det beste ut av den oppståtte situasjonen (Antonovsky, 1987).

De tre ovennevnte komponentene vil være tilstede hos hvert enkelt individ i ulik grad. Høy eller lav tilstedeværelse av hver enkelt komponent vil påvirke individets totale opplevelse av sammenheng. Antonovsky var tilbakeholden med å utpeke én komponent som mer betydningsfull enn de øvrige. Han uttrykte likevel at meningsfullhet ser ut til å utgjøre en essensiell faktor for individets samlede opplevelse av sammenheng gjennom livet (Antonovsky, 1987).

2.3 Anerkjennelse

Barn har et særlig behov for å oppleve anerkjennelse fra sine nærmeste omsorgspersoner gjennom oppveksten (Lyng, 2007; Nordahl & Manger, 2005). Anerkjennelse som begrep kan forstås og forklares på ulike måter.

Psykolog Schibbye omtaler anerkjennelse som del av en dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2012). Hun forklarer anerkjennelse som et fundamentalt dilemma hos mennesker. Individet er avhengig av andre for å oppnå selvstendighet. Mennesket ser

seg selv gjennom andres reaksjoner og anerkjennelse. Alle relasjoner preges av denne dialektikken. Relasjonen mellom foreldre og barn er ikke likevektig. Barn er mer avhengige av anerkjennelse fra sine foreldre enn omvendt; barn er prisgitt at foreldrene ser og bekrefter dem. Å oppleve anerkjennelse skaper tilknytning og fellesskap. Samtidig åpner barnets avhengighet for mulig misbruk av makt fra foreldrenes side. Anerkjennelse - eller mangel på anerkjennelse - er betydningsfullt for barnets utvikling. Foreldrene har makt til å påvirke hvordan barnet opplever og tenker om seg selv (Schibbye i Bae & Waastad, 1992).

Anerkjennelse kan vanskelig forstås som en statisk tilstand; som noe individet enten har eller ikke har. En anerkjennende relasjon kan betraktes som et kontinuum hvor kvaliteten på relasjonen beveger seg mellom lavere og høyere grad av opplevd anerkjennelse (Bae, 2011). En anerkjennende relasjon tillater at individet hevder seg samtidig som det skjer tilknytning og bekreftelse (Schibbye i Bae & Waastad, 1992). I trygge relasjoner mellom voksne og barn er det den voksne som bærer hovedansvaret for relasjonens kvalitet. I en anerkjennende relasjon kreves det at den voksne er observant og lyttende til barnets signaler. Den voksne må utvise fleksibilitet og selvrefleksivitet (Bae, 2011). Anerkjennelse kan bety at den andre opplever å bli fanget opp og kjenner seg likeverdig. Å lytte er en viktig ingrediens i anerkjennelse, sammen med forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Å anerkjenne er ikke først og fremst noe vi gjør - det er noe vi er (Schibbye i Befring, Næss & Tangen, 2019).

Pedagogen Berit Bae beskriver at anerkjennelse innebærer å se, forstå, tolerere og bekrefte barnet gjennom relasjonen mellom den voksne og barnet (Bae, 1992 i Tveit, Hansen & Nordahl, 2012). Anerkjennelse beskrives som noe mer enn å bekrefte barnets egne opplevelser. Å anerkjenne barnet og dets verdi - enten barnets handlinger er positive eller negative - kan sies å være å skille mellom hva barnet gjør og hva barnet er. Barnet kan anerkjennes for personen det er selv om barnets handlinger må korrigeres (Tveit et al., 2012). Ifølge noe litteratur sammenfaller beskrivelser av begrepet anerkjennelse i stor grad med beskrivelser av begrepet effektiv ros. Det vesentlige synes å være å skille mellom god og dårlig forståelse og anvendelse av ros. Dersom ros brukes godt og effektivt, vil betydning av begrepet ros har mange fellestrekk med begrepene oppmuntring og anerkjennelse (Arnesen et al. 2006, Nordahl et al. 2005, Webster-Stratton 2005, Good & Brophy 2000 i Tveit et al., 2012). Begrepene ros og oppmuntring blir nærmere utdypet i neste underkapittel.

Sosialfilosofen Axel Honneth beskrev anerkjennelse som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Han omtalte anerkjennelse som nødvendig for at mennesket skulle utvikle og opprettholde en helhetlig identitet (Honneth i Kermit, 2012). Honneth skilte mellom tre former for anerkjennelse som mennesket søker:

- Anerkjennelse i form av kjærlighet (emosjonell anerkjennelse)
- Anerkjennelse i form av respekt (rettslig anerkjennelse)
- Anerkjennelse i form av sosial anseelse (sosial anerkjennelse)

I følge Honneth speiler hver form en primær hensikt om å bekrefte ulike sider ved individets personlighet. Hvordan mennesket oppfatter seg selv avhenger av dets erfaringer med anerkjennelse (Honneth i Unneland, 2012).

Honneth skrev også om det han omtalte som anerkjennelseskamp. Han anså at mennesket trenger anerkjennelse i en slik grad at det er villig til å kjempe for å oppnå det. Honneth hevdet at manglende anerkjennelse kunne medføre såkalte moralske krenkelser. Dette kunne skade utviklingen og opprettholdelsen av identitet hos individet (Honneth i Kermit, 2012).

Felles for de ovennevnte beskrivelser av begrepet anerkjennelse ser ut til å være en oppfatning av at anerkjennelse kan knyttes til individets menneskesyn. Anerkjennelse innebærer et fokus på en annens opplevelser. Gjennom anerkjennende dialog formidler individet bekreftelse og aksept av en annens perspektiv. En anerkjennende væremåte innebærer å la den andre få være ekspert på sin egen opplevelse (Bae, 1995).

2.3.1 Ros og oppmuntring

Å motta ros og oppmuntring er en vesentlig del av menneskers grunnleggende behov. Ros og oppmuntring har over tid vært et mye brukt og anerkjent virkemiddel i pedagogiske sammenhenger (Tveit et al., 2012). Det finnes eldre og nyere forskning som støtter at det er mer utviklingsfremmende å rose ønsket atferd enn å tilføre negative konsekvenser for uønsket atferd (Ogden, 2001; Weisz & Kazdin, 2017). For at ros og oppmuntring skal fungere optimalt, er det noen prinsipper som bør ligge til grunn:

- Ros bør være sann, spesifikk og formidles konsist
- Verbal ros bør følges opp av et anerkjennende kroppsspråk og stemmeleie
- Ros bør gis så raskt etter ønsket atferd som mulig
- Rosen bør være ren – unngå negative tilleggsutsagn knyttet til rosen

(Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012)

Ros og oppmuntring kan brukes til å lære barn nye ferdigheter. Når en gir oppmerksomhet til en type atferd, øker sjansen for at atferden gjentas (Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012). Foreldre, barnehage- og skolepersonell kan systematisk anvende ros og oppmuntring som et verktøy. Gjennom å definere hva som er ønsket atferd og veilede barn på en støttende måte mot den ønskede atferden, øker sannsynligheten for at denne atferden forekommer hyppigere (Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012). For barn med atferdsvansker vil det ofte være nødvendig å forsterke verbal ros gjennom bruk av konkrete oppmuntringstegn og belønninger (Askeland et al., 2014).

Ros og oppmuntring kan fungere som motivator. Oppmuntrende og støttende foreldrepraksis kan bidra til at barn motiveres til å samarbeide og mestre nye ferdigheter (Ertesvåg et al., 2017). Å anerkjenne barns atferd og innsats gjennom å bruke ros og oppmuntring, kan øke barns mestringsopplevelse (Tveit et al., 2012). Når foreldre og barn får oppleve at de kan mestre nye ferdigheter og nye former for atferd, er det sannsynlig at de får en mer positiv relasjon til hverandre. En bedret relasjon vil ofte føre til en positiv spiral, hvor foreldre og barn mestrer stadig bedre samarbeid og får økt tillit og tiltro til hverandre (Ertesvåg et al., 2017).

Barn som viser mye utfordrende atferd får oftere grensesettende og korrigerende tilsnakk enn andre barn (Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012). De får ofte mindre ros og oppmuntring enn andre barn, men trenger det mer for å oppleve at de mestrer atferd som vurderes som positiv av omgivelsene (Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012). Atferd som gis mye oppmerksomhet vil sannsynligvis forekomme med økende hyppighet. Både tilsnakk ved negativ atferd og oppmuntring av positiv atferd, innebærer å gi den aktuelle atferden oppmerksomhet (Askeland et al., 2014). For å øke barns positive atferd kan et tiltak være å øke frekvensen på ros og oppmuntring barna får (Tveit et al., 2012).

Barn med utfordrende atferd kan oppleves som vanskelige å rose (Tveit et al., 2012). Negativ atferd fungerer som en magnet på voksnes oppmerksomhet – den er lett å få øye på. Det kan være krevende å legge merke til atferd som kan roses og oppmuntres (Tveit et al., 2012). For at disse barna skal få nok ros og oppmuntring i sitt dagligliv til å fremme positiv utvikling, kan det være nødvendig å ta i bruk systemer som øker sannsynligheten for hyppig nok ros (Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012). Eksempler på dette kan være enkle belønningssystemer (Askeland et al., 2014) eller såkalte rosplaner som minner voksne på å lete aktivt etter atferd som kan oppmuntres og roses (Tveit et al., 2012).

2.4 Regulering

Å kunne tilpasse sin atferd og sine følelsesuttrykk til ulike situasjoner er vesentlig for individets fungering. Selvregulering innebærer å kunne styre atferd og følelsesuttrykk hensiktsmessig i en gitt situasjon (Baumeister & Vohs, 2011). Selvregulering er en sammensatt prosess som omfatter tanke- og atferdsprosesser. Selvregulering krever at individet kan kontrollere sin oppmerksomhet og sine impulser, samt kan utsette egne behov (Baumeister & Vohs, 2011; A. Berger, 2011).

Selvregulering deles ofte inn i tre ulike kategorier:

- Kognitiv selvregulering
- Emosjonell selvregulering
- Atferdsmessig selvregulering

(A. Berger, 2011)

Individets evne til oppmerksomhet og konsentrasjon synes å være sentral for å mestre alle reguleringskategoriene. De ulike variantene av regulering kan være utfordrende å skille fra hverandre, fordi de utfyller og påvirker hverandre (Baumeister & Vohs, 2011).

Selvregulering er sammensatt av flere ulike ferdigheter, og krever tid og øvelse å mestre (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Barn er avhengig av at voksne øver sammen med dem for å mestre økende grad av regulering. Barn vil som små være helt avhengig av ytre regulering; altså at en annen person regulerer barnet (Kvello, 2015). Slik regulering kan være i form av for eksempel trøst eller grensesetting. Etter hvert vil barn mestre såkalt samregulering; hvor en omsorgsperson støtter barnets regulering samtidig som barnet delvis kan regulere seg (Kvello, 2015). De voksne bygger støttende strukturer rundt barnet i form av for eksempel beskjeder, rutiner og regler som hjelper barnet til adekvat regulering. Etter som barnet mestrer å regulere seg i økende grad, kan støttestrukturene reduseres (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). På sikt vil det normalutviklede barnet mestre selvregulering – uten spesiell støtte fra andre (Kvello, 2015). Selvregulering som oppnås i tidlig barndom, ser ut til å være basen for videre utvikling og læring. Studier antyder at graden av selvregulering hos barn kan predikere senere sosial og akademisk mestring (Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015). Kvello (2015) hevder at selvregulering er det langsiktige målet for oppdragelsen av barn.

2.5 Atferdsvansker

At barn prøver ut grenser og samarbeider lite i perioder, er en naturlig del av barns utvikling (Matthys & Lochman, 2010 i Solholm, 2019). Det forventes at forekomsten av slik atferd synker i takt med barnets økende alder og modning. Noen barn utvikler imidlertid mer utfordrende atferd. Dersom dette vedvarer over tid, betegnes det ofte som atferdsvansker (Solholm, 2019). Atferdsvansker hos barn omtales med ulike begreper. Problematferd, utfordrende atferd, atferdsvansker, antisosial atferd, atferdsforstyrrelser og psykososiale problemer er eksempler på dette (Ogden, 2001; Solholm, 2019; Sørli, 2000).

Atferdsvansker er blant de plager som opptrer hyppigst i den norske barnebefolkningen (Skogen & Torvik, 2013 i Solholm, 2019). Atferdsvansker av ulikt omfang er en av de vanligste årsakene til at barn og ungdom henvises til psykisk helsehjelp eller andre deler av hjelpeapparatet (Askeland et al., 2014). Det er vanskelig å angi presist hvor stor del av barnebefolkningen som har eller har hatt en atferdsvanske (Berg et al., 2020). Hvorvidt forskningen legger til grunn diagnostiske kriterier knyttet til atferdsvanskene, vil påvirke hvilket tallmateriale forskningen finner (Askeland et al., 2014).

Folkehelseinstituttet anslår i en rapport fra 2020 at om lag 5-10 % av barn og unge i Norge har ulike grader av atferdsvansker (Berg et al., 2020). Rapporten tar for seg

effekten av ulike tiltak for barn og unge med atferdsvansker, og peker blant annet på at selv milde atferdsvansker kan utgjøre store utfordringer for det enkelte barn og familie. Rapporten trekker også fram at tidlige atferdsvansker hos barn utgjør en risikofaktor for mange psykiske, fysiske og sosiale problemer i ungdoms- og voksenlivet. Det synes derfor viktig å forhindre utvikling av atferdsvansker gjennom tidlige tiltak (Berg et al., 2020).

I psykiatrien brukes begrepet atferdsforstyrrelser i diagnostisk sammenheng. I spesialisthelsetjenesten brukes ICD-10 til å rapportere diagnoser og kontaktårsaker til Norsk Pasientregister (Direktoratet for e-helse, 2020). Diagnostiske kriterier for atferdsforstyrrelser vil ikke bli nærmere omtalt i prosjektoppgaven da det ikke er krav om diagnostisering av barns atferdsvansker for at familier skal kunne delta på PMTO foreldrekurs.

Atferdsvansker kan opptre utelukkende på én arena, men vil oftest være synlige i flere settinger (Askeland et al., 2014; Ertesvåg et al., 2017). Atferdsvansker i skolen beskrives av forskeren Terje Ogden slik:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.»

(Ogden, 2001, s. 15)

Her omtales atferdsvansker i en spesifikk kontekst; i skolen. Ogden peker på at barnets atferdsproblemer ikke oppstår et vakuum – men i møte med regler, normer og forventninger (Ogden, 2001, 2015).

En gruppe australske og amerikanske forskere beskriver atferdsvansker hos barn og unge slik:

«Youth with conduct problems comprise a heterogeneous group of children and adolescents who engage in a broad array of problem behaviors ranging from defiance, argumentativeness, and temper outbursts to physical aggression, destructiveness, and stealing. Taken together, these problem behaviors continue to be the most frequent basis for child and adolescent referrals to mental health clinics and residential treatment facilities and are of great concern because of the high degree of impairment associated with them, their potential for persistence over time, and their association with negative life outcomes»

(Murrihy, Kidman & Ollendick, 2010, s. 3)

En slik beskrivelse framstår – likhet med Ogdens (2001) definisjon – som en bred forståelse av atferdsvanskebegrepet.

Atferdsvansker framstår som et komplisert fenomen med bakgrunn i ulike, sammensatte årsaker. Det finnes ikke én allment akseptert definisjon av atferdsvansker, men det refereres til vedvarende opposisjonell, aggressiv og/eller destruktiv eksternaliserende atferd som er tydelig utenfor atferd som vurderes som sosialt akseptabelt (Berg et al., 2020, s. 6). Betegnelsen atferdsvansker beskriver et bredt utvalg av atferd hos barn og unge, fra relativt mild opposisjonell atferd som trass og raserianfall, til mer alvorlig fysisk aggresjon, ødeleggelse og stjeling (McMahon, Wells & Kotler, 2006 i Solholm, 2019, s. 4).

I denne oppgaven vil en vid forståelse av atferdsvanskebegrepet legges til grunn. Jeg vil primært bruke begrepene atferdsvansker og utfordrende atferd videre i teksten.

2.6 Foreldrekompetanse

Hvordan foreldre utøver sin foreldrepraksis ser ut til å være en viktig indikator for hvorvidt barn utvikler atferdsvansker. Svake foreldreferdigheter innebærer økt risiko for senere atferdsvansker hos barn (Askeland et al., 2014; Solholm, 2019). Kjennetegn på svake foreldreferdigheter innebærer

- uklare forventinger til barnets atferd
- utilstrekkelig innsikt i og oversikt over barnets følelsesliv og handlinger
- lav grad av hensiktsmessig veiledning fra foreldrene til barnet
- uforutsigbare og/eller uforholdsmessig sterke negative konsekvenser overfor barnets negative atferd

(Sørli, 2000)

En slik foreldrepraksis medfører økt risiko for at barnet over tid utvikler atferdsvansker (Ogden, 2015; Overland, 2007).

Noen barn er født med et ganske stabilt temperament, og er relativt enkle å regulere. Andre har et mer svingende humør, og kan framstå som mer krevende å regulere for foreldrene helt fra spedbarnsalder (Killén, 2019). Krevende barn trenger foreldre som er særlig trygge i sin foreldrerolle og har god kompetanse i å møte barnas atferd hensiktsmessig (Ertesvåg et al., 2017). Forskning viser at såkalte «vanskelige» barn har økt risiko for å møte nedsatt omsorgsrespons fra foreldrene (Killén, 2019). Foreldre som opplever å ikke klare å regulere barnet sitt, vil oftere enn andre føle at de mislykkes i sitt foreldreskap (Killén, 2019). For at foreldre skal utvikle foreldrekompetanse som er god nok til å møte sitt barns behov, vil noen trenge støtte i form av ulike tiltak (Ertesvåg et

al., 2017). Målet må være at foreldrene har god nok foreldrepraksis og foreldrekompetanse til å støtte og fremme barnets utvikling gjennom en relasjon preget av trygghet og varme (Killén, 2019).

En autoritativ foreldrepraksis innebærer at foreldre oppdrar barn på en myndig, men likevel varm måte. En slik foreldrepraksis fremmer barnets utvikling og emosjonsregulering (Baumrind, 1971 i Askeland et al., 2014). Autoritativ foreldrepraksis kjennetegnes av tre sentrale komponenter:

- Varm, sensitiv og responsiv involvering fra foreldrene overfor barnet
- Foreldrene støtter og oppmuntrer barnet til å utvikle gradvis selvstendighet gjennom ikke-tvingende grensesetting
- Foreldrene justerer krav og forventninger til barnet i takt med alder og modning, samt setter forutsigbare grenser og følger barnet tett nok opp

(Baumrind, 1971 i Askeland et al., 2014)

2.7 Foreldrekurs

I Norge finnes ulike familiestøttende programmer i kursformat som har som mål å hjelpe foreldre til økt foreldrekompetanse. Eksempler på slike programmer er International Child Development Program (ICDP), Circle of Security (COS) og De utrolige årene (DUÅ) (Ertesvåg et al., 2017). Parent Management Training – Oregonmodellen (PMTO) er også et slikt familiestøttende tiltak (Askeland et al., 2014; Ertesvåg et al., 2017).

Det å motta foreldreveiledning i gruppe innebærer at tilbudet i mindre grad skreddersys til den enkelte familie enn ved individuell veiledning. Gjennom et gruppekonsept kan flere foreldre motta veiledning samtidig. Foreldrene får møte andre foreldre som strever med lignende utfordringer. Gjennom kurssamlingene deler foreldrene utfordringer og mestringsopplevelser fra egne familier (Askeland et al., 2014).

2.8 Parent management training - Oregonmodellen (PMTO)

PMTO er et evidensbasert foreldreveiledningstiltak (Askeland et al., 2014; Stormark & Christiansen, 2018; Weisz & Kazdin, 2017). PMTO tar utgangspunkt i sosial interaksjon læringsmodell (SIL) (Askeland et al., 2014). SIL ble utviklet av Gerald Patterson, som omtaler modellen som fjerde generasjon sosial læringsteori med utspring i Banduras og Walters arbeider (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Modellens utgangspunkt er at barn lærer antisosial atferd gjennom erfaringer i familien og nærmiljøet (Solholm, 2019). Modellen forklarer hvordan foreldrepraksis kan forsterke og opprettholde utfordrende atferd hos barn (Askeland et al., 2014). SIL peker på hvordan negative samspillsmønstre – såkalt tvingende samspill (eng. coercion) – kan oppstå mellom voksne og barn.

Tvingende samspill innebærer at foreldre og barn bruker atferd som kraftig argumentering, roping og/eller vold for å oppnå eller unngå noe (Snyder, Reid & Patterson, 2002). Slik bruk av press og negative mestringsstrategier kan fremme atferdsvansker og hemme samarbeid (Askeland et al., 2014; Solholm, Askeland, Christiansen & Duckert, 2005). Modellen understreker at problemforklaringen ikke kan plasseres hos barnet. Utfordringene oppstår i møtet mellom barnets atferd og omgivelsenes reaksjoner (Patterson, 2005).

I Norge ble PMTO (tidl. PMT) tatt i bruk mot slutten av 1990-tallet. Som ett av flere evidensbaserte tiltak, ble PMTO satset på nasjonalt med tanke på å få redusert forekomsten av atferdsvansker hos barn (Norges forskningsråd, 1998). Satsingen på evidensbaserte programmer kan sies å være starten på et epokeskifte i tankesett, forskning og tiltak innenfor hjelpetjenestene for barn og unge (Elgesem, 2009).

PMTOs målgruppe er foreldre til barn i alderen 3-12 år med atferdsvansker. Det er ikke krav om atferdsvanske-diagnose for å tilhøre målgruppen. Det tas utgangspunkt i familiens opplevde problematikk knyttet til barnets atferd og familiens håndtering av atferden (Askeland et al., 2014). Med utgangspunkt i kunnskap om tvingende samspill i familier med barn med utfordrende atferd, søker en å erstatte slike samspillsmønstre med samspill som fremmer prososial utvikling og samarbeid (Solholm et al., 2005). Tiltaket tar sikte på å øke foreldrenes foreldrekompentanse gjennom å gi kunnskap om og øvelse i effektive foreldreferdigheter. Ved å endre grunnleggende faktorer i hvordan foreldrene møter sitt barn, har metoden som mål å legge til rette for bedre samspill mellom barn og foreldre. Med bedret samspill og økte prososiale ferdigheter er målet at atferdsvansker hos barnet reduseres (Askeland et al., 2014). PMTOs grunnleggende antagelse kan oppsummeres slik: For å oppnå varig reduksjon av barns atferdsvansker, må en endre hvordan barnets sosiale omgivelser reagerer på barnets atferd (Patterson, 2005).

Foreldreferdighetene som læres bort i PMTO er i utgangspunktet enkle. Det kan imidlertid være vanskelig å endre etablerte reaksjonsmønstre (Askeland et al., 2014). Det kan oppleves som uvant og unaturlig å gjøre ting på en annen måte enn tidligere. En av de viktigste oppgavene til terapeuten er å gi foreldrene håp og tro på at endring er mulig, samt å gi foreldrene støtte i denne krevende prosessen (Solholm et al., 2005). PMTO legger vekt på at foreldrene skal få øve på nye måter å utøve sin foreldrepraksis (Askeland et al., 2014). Foreldrene øver først sammen med terapeuten. Deretter prøver foreldrene ut ny foreldrepraksis overfor barnet hjemme. Foreldrene evaluerer og eventuelt justerer deretter den nye praksisen sammen med terapeuten i neste veiledningstime (Askeland et al., 2014).

PMTO kan gis som individuell veiledning eller i gruppe (foreldrekurs). Målgruppen for PMTO foreldrekurs er den samme som for individuelle veiledningstimer; foreldre til barn i alderen 3-12 år som har atferdsvansker eller står i risiko for å utvikle dette (Askeland et al., 2014). Tilbudet i gruppe skiller seg fra det individuelle ved at det i mindre grad er mulig å tilpasse tempo og progresjon til hver enkelt forelder. Utover dette inneholder

gruppetilbudet opplæring i de samme foreldreverktøyene som individuell veiledning (Askeland et al., 2014).

Foreldrekurset følger en fast struktur. Foreldregruppa introduseres for ulike temaer og verktøy knyttet til foreldreferdigheter. Etter hver samling får foreldrene en oppgave de skal gjennomføre mellom samlingene. Oppgaven vil vanligvis være å ta i bruk et foreldreverktøy knyttet til samlingens tema (Atferdssenteret, 2010).

PMTO inneholder foreldreferdigheter basert på kunnskap fra forskning om hva som er hensiktsmessig foreldrepraksis. De fem hovedkomponentene i PMTO er

- oppmuntring
- grensesetting
- tilsyn
- problemløsning
- positiv involvering

I tillegg finnes det fem såkalte støttekomponenter;

- gode beskjeder
- regulering av negative følelser
- kommunikasjon med barn
- kartlegging av foreldre- og barneatferd
- involvering av barnehage eller skole

Hovedkomponentene er teoretisk og forskningsmessig forankret (Askeland et al., 2014; Kjølbi, Hukkelberg & Ogden, 2013; Patterson, Forgatch & Degarmo, 2010; Stormark & Christiansen, 2018). Støttekomponentene er hovedsakelig utviklet fra klinisk erfaring som har vist at de bidrar til foreldrenes forståelse og anvendelse av hovedkomponentene (Askeland et al., 2014). I kontakt med foreldre brukes begrepene hoved- og støttekomponenter som regel ikke. Det vesentlige for foreldrene er de konkrete foreldreferdighetene, samt de såkalte verktøyene som brukes for å fremme disse (Askeland et al., 2014). Utdypende informasjon om PMTOs innhold kan finnes i oppgavens vedlegg 5.

3 Metode

Metode kan forstås som de veivalg forskeren gjør som fører fram til et mål (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Valg av forskningsmetodisk tilnærming styres av prosjektets problemstilling - hvilken innsikt og forståelse søker forskeren (Postholm, 2010)? Jeg vil i metodekapittelet gjøre rede for valgene som er tatt gjennom dette forskningsprosjektet og min prosess som forsker.

3.1 Den kvalitative metodens kjennetegn

Denne oppgavedelen vil omhandle kvalitativ metode, forskerens forforståelse og det kvalitative forskningsintervjuet.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

En tradisjonell forståelse av kvalitativ forskningstilnærming kan være større fokus på forståelse enn forklaring (Tjora, 2017). Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15). Ifølge Postholm (2010) innebærer kvalitativ forskning å granske menneskelige prosesser i en virkelig setting, og forskeren skal løfte fram informantenes perspektiver. Kvalitative data beskrives best med ord framfor tall (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 21). En kvalitativ tilnærming ble vurdert som best egnet for mitt forskningsprosjekt.

En forsker bør gjøre sin subjektivitet og forforståelse eksplisitt i sitt arbeid, da dette vil kunne bidra til å sikre kvaliteten på studiet (Postholm, 2010). Jeg ønsker derfor å synliggjøre mitt ståsted ved kort å greie ut den vitenskapsteoretiske tilnærmingen forskningsprosjektet er utarbeidet innenfor.

En hermeneutisk tilnærming er valgt som analytisk tolkningsgrunnlag i dette forskningsprosjektet. En slik tilnærming innebærer at tolkningsprosessen skjer dynamisk mellom deler og helhet (Thagaard, 2018). Forskeren søker en mer helhetlig forståelse av et budskap gjennom å tolke det i en kontekstuell sammenheng – og samtidig å forstå konteksten gjennom det enkelte budskap (Thagaard, 2018). Denne vekselvirkningen omtales ofte som den hermeneutiske spiral. Interaksjonen mellom deler og helhet vil føre til en dypere forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Hermeneutikken som metode har som hensikt å gi oss økt forståelse gjennom tolkning (Postholm, 2010; Thagaard, 2018). Jacobsen (2015) bruker begrepet *fortolkningsbasert tilnærming* som et synonym til hermeneutisk tilnærming.

En abduktiv tilnærming blir av Jacobsen (2015, s. 34-35) beskrevet som en pragmatisk tilnærming med utgangspunkt i at all vitenskapelig tenkning starter med observasjoner som danner base for spekulasjoner – som forskeren kan omsette til antakelser eller hypoteser. Forskeren kan deretter undersøke om antakelsene stemmer gjennom om å innhente data (Jacobsen, 2015). Abduktiv tilnærming kan sees som en slags hybrid som kombinerer induktiv og deduktiv tilnærming, hvor fokus er det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2018). Abduksjon kan ha sin base i forskerens bakgrunnsforståelse forut for datainnsamlingen. Denne forforståelsen kan gi forskeren bestemte perspektiver når de innsamlede data senere skal tolkes (Thagaard, 2018). I lys av min forforståelse som forsker knyttet til prosjektets problemstilling, ble en abduktiv tilnærming naturlig. Å veksle mellom datamateriale, kontekst og teori i forskningsprosessen, vil kunne bidra til dypere innsikt i beskrivelsene informantene har gitt i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil nå gjøre rede for min forforståelse som forsker i dette prosjektet.

3.1.2 Forskerens forforståelse og bakgrunn

All forståelse bygger på en forforståelse (Dalen, 2011). Informanter har sin historie og sin forforståelse. Informantenes beskrivelser er et produkt av dette, og vil også påvirkes av konteksten beskrivelsen gis i (Thagaard, 2018). På samme måte har forskeren sin forforståelse og kontekstpåvirkning. Både forskerens og informantens begrepsforståelse, samt relasjonen mellom dem, vil sette sitt preg på de data forskeren sitter igjen med etter datainnhenting (Thagaard, 2018). Forskerens subjektivitet kan være både en positiv og negativ faktor i forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er vesentlig at forskeren åpent tilkjenner sin forforståelse, og reflekterer rundt hvilken innvirkning denne kan ha hatt på forskningsprosjektet (Tjora, 2017).

Min egen forforståelse vil i dette prosjektet kunne handle om flere faktorer. Noen er åpenbare og relativt enkle å redegjøre for: Jeg er selv PMTO-terapeut. Jeg har vært kursleder for PMTO foreldrekurs. Jeg jobber som rådgiver i pedagogisk-psykologisk tjeneste, og har i jobbsammenheng møtt mange foreldre og barn hvor utfordrende atferd har vært et tema. Andre faktorer som kan ha påvirket min posisjon som forsker kan være forhold av mer generell karakter: Jeg har gjennom ulike arbeidserfaringer en oppfatning av hvordan det kan være hensiktsmessig å møte utfordrende atferd hos barn. Jeg er selv forelder, og kan bevisst eller ubevisst ha tolket andres fortellinger i lys av egne foreldrerfaringer.

En forforståelse som direkte har påvirket hvordan jeg som forsker har tilnærmet meg dette forskningsprosjektet, er mine tidligere erfaringer som kursleder for PMTO foreldrekurs. En erfaring jeg har fra kurs jeg selv har holdt, er at mange foreldre før eller i oppstarten av kurset fortalte om behov for å lære teknikker knyttet til grensesetting for sine barn. Mot slutten eller etter gjennomført kurs, synes imidlertid mange av foreldrene å beskrive endrede behov. Denne erfaringen var en del av bakgrunnen for at jeg ønsket å se nærmere på hvilke verktøy foreldrene beskriver som virksomme etter å ha gjennomført foreldrekurs.

De ovennevnte faktorene er forhold jeg har etterstrebet å være bevisst gjennom hele forskningsprosessen. Målet har vært å gjennomføre analyser, tolkninger og drøftinger av datamaterialet med innsikt i og åpenhet rundt egen forforståelse.

3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

Samtale har alltid vært en vesentlig del av menneskers livsverden (Postholm, 2010, s. 68). Hensikten med et intervju er å få fylldige beskrivelser fra et annet menneskes livssituasjon, ofte knyttet til et bestemt tema (Thagaard, 2018). Det kvalitative forskningsintervjuet ble valgt som metode for å innhente data i mitt forskningsprosjekt, fordi det er godt egnet til å få tak i erfaringer, tanker og følelser hos informantene (Dalen, 2011). Intervjuene ble gjennomført etter en delvis strukturert modell. Hensikten var å skape en mer uformell atmosfære under intervjuene, samtidig som det var behov for en viss struktur for å øke sannsynligheten for å få mest mulig relevant informasjon (Tjora, 2017).

Beretningene fra informantene i intervjuene forstås innenfor en konstruktivistisk tradisjon. Dataene tolkes i en forståelsesramme hvor mennesket er aktivt handlende, og kunnskap er foranderlig og kontekstavhengig (Postholm, 2010).

3.2 Kvalitet i forskningen

I dette underkapittelet vil jeg forsøke å vurdere kvaliteten på studien gjennom å se nærmere på indikatorene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet i tråd med Tjoras (2017) faktorer knyttet til forskningskvalitet. Jeg ser også nærmere på oppgavens transparens og refleksivitet (R. Berger, 2015; Tjora, 2017), samt gjør rede for etiske betraktninger (Tjora, 2017) rundt mitt forskningsprosjekt.

3.2.1 Pålitelighet

I kvalitativ forskning er forskeren selv en faktor som vil påvirke dataene som samles inn. Dette vil være på godt og vondt; forskerens interesse for et spesifikt fagområde er ofte utgangspunktet for at forskningen gjennomføres innenfor nettopp denne tematikken (Tjora, 2017). Forskerens innsikt i fagområdet det forskes på kan være viktig for å kunne stille presise spørsmål og å møte informantene med en viss kompetanse (Tjora, 2017). Samtidig kan forskerens kjennskap til forskningsområdet forstås som en form for forstyrrelse av forskningsprosessen, både når det gjelder hvordan dataene samles inn og dernest hvordan de tolkes (Tjora, 2017). Bevissthet og balanse blir viktige faktorer for at forskningsprosjektet og resultatene skal framstå som pålitelige (Tjora, 2017).

Begrepet pålitelighet refererer tradisjonelt til hvorvidt forskning kan gjentas med samme resultat (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning kan en undre seg over om repliserbarhet er et relevant kriterium (Thagaard, 2018). I kvalitative studier hvor forskeren samhandler direkte med informantene, vil forskningsresultatene i større eller mindre grad påvirkes av relasjonen mellom forsker og informant (Thagaard, 2018). Det vil derfor ikke være mulig å gjenta en kvalitativ studie nøyaktig, med en annen forsker eller andre informanter (Thagaard, 2018). Forskeren bør derfor argumentere for forskningens pålitelighet gjennom å synliggjøre forhold ved forskeren, informantene og relasjonen mellom dem, som kan ha innvirket på resultatene (Tjora, 2017).

I mitt forskningsprosjekt ble informantene i forbindelse med rekrutteringen gjort kjent med at jeg som forsker/intervjuer også var PMTO-terapeut. Jeg opplyste at jeg tidligere hadde ledet foreldrekurs. Dette kan ha gitt informantene en trygghet rundt at jeg har en viss kjennskap til både atferdsvansker hos barn og veiledning av foreldre til barn med slike utfordringer. Samtidig kan min bakgrunn ført til at informantene opplevde som vanskelig å fortelle meg om eventuelle negative erfaringer knyttet til kurset eller metoden. Kanskje ville informantene følt seg friere til å formidle alle slags erfaringer dersom intervjueren ikke var PMTO-terapeut selv? Jeg kan ikke vite sikkert hvordan informantene opplevde dette. Jeg ser det imidlertid som positivt at informantene fortalte åpent om både verktøy fra kurset de brukte og verktøy de ikke brukte. Jeg tolket dette som at informantene i alle fall i noen grad følte seg frie til å formidle ulike typer erfaringer fra foreldrekurset. Jeg viser for øvrig til underkapittel 3.1.2, som omhandler forskerens forforståelse, for ytterligere informasjon.

Størrelsen på utvalget kan være en utfordring i kvalitativ forskning. Kvale et al. (2015, s. 148) skriver at en må «intervjue så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Hensikten med studien vil bestemme det riktige antallet informanter (Kvale et al., 2015). I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt tre informanter, altså et lavt antall. Dette kan være en svakhet knyttet til forskningens pålitelighet. På et tidspunkt i prosessen med å rekruttere informanter, vurderte jeg å bruke en kombinasjon av ukjente informanter og informanter som hadde deltatt på foreldrekurs jeg selv hadde vært kursleder for. Dette kunne gitt meg tilgang til flere informanter, men noen av informantene ville hatt en direkte tilknytning til meg som tidligere kursleder. Dette kunne påvirket informantenes vilje og evne til å uttrykke sine sanne opplevelser fra foreldrekurset. Jeg valgte derfor å bare rekruttere informanter uten tidligere relasjon til meg. Tilfeldigheten gjorde at samtlige informanter deltok på det samme foreldrekurset. Alle erfaringene som formidles kommer altså fra samme kurs med de samme kursholderne. Dette kan være en svakhet knyttet til prosjektets pålitelighet. Informantene har likevel delt ulike erfaringer fra kurset de deltok på. Deres subjektive opplevelser har vært ulike fra det samme kurset. Tross et lite utvalg informanter mener jeg at historiene de forteller gir innsikt i varierte erfaringer fra deltakelsen på foreldrekurs. Dette kan styrke forskningsprosjektets pålitelighet. Jeg støtter meg her til Kvale et al. (2015, s. 148) som hevder at det kan være en fordel med færre informanter, og heller bruke mer tid på forberedelser og analyser av intervjuene.

3.2.2 Gyldighet

Gir forskningsprosjektet svar på spørsmålene som stilles gjennom problemstillingen? Dette vil kunne indikere studiens grad av gyldighet (Tjora, 2017). Kvale & Brinkmann (2015) presenterer en bredere fortolkning, hvor gyldighet omhandler hvorvidt forskningen gjenspeiler de fenomener og variabler en ønsker å vite noe om. Både metodene som benyttes i forskningen og forskerens egenskaper innvirker på forskningens gyldighet (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskningsmetode handler det om hvordan en skal beskrive og gi liv til datamaterialet (Larsson, 2005). Det er særlig viktig i all kvalitativ forskning å begrunne datamaterialets tolkninger (Kleven & Hjordemaal, 2018). Slik kan leseren få mulighet til innsyn i prosessen som ligger bak – og slik kunne gjøre sine egne vurderinger av forskningens grad av gyldighet (Tjora, 2017).

Det anses som vesentlig at en forsker åpent redegjør for faktorer som kan påvirke forskningens gyldighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg vil nå reflektere over ulike aspekter knyttet til gyldigheten i mitt forskningsprosjekt.

Den praktiske gjennomføringen av intervjuene hadde faktorer ved seg som kan ha vært betydningsfulle for hvilket datamateriale det utledet. Ett intervju ble gjennomført med informantene alene med hennes baby tilstede. Babyen sov gjennom størstedelen av intervjuet. Det krevde imidlertid aktiv ignorering fra min side å ikke søke babyen med blikket mens informantene snakket. Informantene selv virket i liten grad preget av at babyen var i rommet så lenge hun sov. De korte øyeblikkene hvor babyen var våken, framsto informantene komfortable med å dele sin oppmerksomhet mellom babyen og meg som intervjuer. Jeg kan likevel ikke utelukke at babyens tilstedeværelse kan ha innvirket på informantens tankeprosess og formidling, samt på mitt fokus og respons.

De to andre intervjuene ble gjennomført felles. Dette ble gjort av praktiske hensyn overfor de to informantene som er samboende. Det kan være at intervjuene ble gjennomført ulikt fordi rammene var noe ulike. Dette kan også ha påvirket meg som intervjuer i min tilnærming til informantene. Jeg kan heller ikke utelukke at de to informantene som ble intervjuet sammen, kan ha blitt påvirket av hverandres fortellinger. Dette kan ha hatt en positiv effekt, ved at de sammen kunne belyse flere sider og utdype hverandres fortellinger. Det kan også ha hatt en negativ innvirkning, ved at den enkelte informant kan ha følt lojalitet overfor den andre informant og derfor ikke følt seg fri til å fortelle om eventuelle ulike erfaringer. Min oppfatning av alle intervjuene var at samtalen fløt lett og uhindret. De to informantene som ble intervjuet sammen, vekslet fint mellom å ta ordet selv og gi ordet til den andre. Jeg opplevde ikke noen av informantene som tilbakeholdne eller bundne gjennom intervjuene. Jeg kan likevel ikke utelukke at rammene kan ha påvirket hvilke erfaringer informantene valgte å formidle i intervjusituasjonen.

En annen faktor som kan ha betydning for gyldigheten i intervjuene, er meg som forsker og intervjuer. Jeg har liten erfaring i begge roller. Dette kan ha spilt en rolle i flere ledd i

forskningsprosessen. Et eksempel kan være utarbeiding av intervjuguiden. Det er mulig at min manglende erfaring kan ha ledet til en utydelig intervjuguide. Dette vil i så fall kunne ført til at spørsmålene ledet informantene i retninger som ikke belyste problemstillingen. Jeg har forsøkt å motvirke dette gjennom å bruke god tid på å utforme intervjuguiden. Jeg søkte veiledning fra kolleger og studieveileder for å få evaluert de enkelte spørsmålene samt helheten i intervjuguiden sett opp mot problemstillingen. Jeg gjennomførte også et prøveintervju for å øke egen trygghet i rollen som intervjuer og for å bli komfortabel med bruk av intervjuguiden. Jeg forsøkte gjennom intervjuene å være bevisst egen stemmebruk og kroppsspråk, for å forsøke å skape en trygg atmosfære. Jeg opplevde alle informantene som veltilpass i situasjonen. Jeg kan ikke være sikker på om denne tolkningen er korrekt. Alle informantene beskrev i etterkant intervjuene som greie å ha deltatt på.

Tematikken i studien omhandler indirekte foreldres håndtering av barns utfordrende atferd. Atferdsvansker hos barn kan være et tema som oppleves som krevende å snakke om for noen foreldre. Foreldrekompetanse vil på samme måte kunne være et sensitivt tema for noen foreldre. Tematikken kan ha påvirket i hvilken grad informantene ønsket eller var i stand til å fortelle åpent om sine erfaringer (Tjora, 2017). Tematikken i seg selv kan altså være en mulig feilkilde. Jeg forsøkte å motvirke dette gjennom å velge så nøytrale ord som mulig da jeg utformet intervjuguiden. Samtidig var det viktig for meg å stille så presise spørsmål som mulig for å unngå eventuelle misforståelser. Under intervjuene la jeg vekt på å ta imot all informasjon fra informantene på en respektfull og nøytral måte.

Såkalt «member checking» framheves som en prosedyre som kan bidra til å sikre gyldighet i kvalitative studier, gjennom at informantene får gjennomgå forskerens analyse og tolkning av intervjuene (Postholm, 2010). I min studie har enkelte opplysninger gitt i intervjuene blitt forelagt noen av informantene, for å sikre at jeg som intervjuer hadde forstått opplysningene rett. Informantene har ikke lest min analyse og tolkning av intervjuene. Det kan være at en slik tilbakemelding fra informantene kunne økt oppgavens begrepsvaliditet.

3.2.3 Generaliserbarhet

Tjora (2017) hevder at generalisering vil være et eksplisitt eller implisitt mål i størstedelen av samfunnsforskning. Jacobsen (2015) skriver at det i kvalitativ forskning vanligvis vil være vanskelig å generalisere funn fra utvalg til populasjon. Utvalget er som regel lite og valgt med bakgrunn i et spesielt formål, og en vil sjelden kunne hevde at utvalget er representativt for en større populasjon (Jacobsen, 2015).

En kan skille mellom ulike former for generalisering, slik blant annet Tjora (2017) og Kvale & Brinkmann (2015) gjør. En naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer. Gjennom å uttrykke erfaringene kan skjult kunnskap utvikles til å bli uttalt, konkret kunnskap (Kvale et al., 2015). Slik kan lesere av forskningen vurdere om

funnene vil ha gyldighet for egne forskningsprosjekter (Tjora, 2017). En utfordring ved naturalistisk generalisering kan være at et begrenset antall lesere vil ha god nok kjennskap til et tema til å kunne vurdere forskningens generaliserbarhet på egenhånd (Tjora, 2017). Generaliseringseffekten kan dermed bli svært avgrenset. En annen form for generalisering omtales som moderat generalisering. Her kan forskeren beskrive i hvilke situasjoner forskningsfunnene vil kunne være frampekende og gyldige (Tjora, 2017).

I kvalitative studier gir tolkningen grunnlag for overførbarhet – de beskriver ikke mønstre i forskningsdataene (Thagaard, 2018). Mitt forskningsprosjekt er ikke gjennomført med utgangspunkt i mulighet for statistiske generaliseringer. Studier som denne er mer egnet som utgangspunkt for videre analyser og undersøkelser, snarere enn til målbare sammenligninger. Funnene som presenteres i oppgaven vurderes som mulig grunnlag for videre forskning på utvalg trukket fra samme populasjon. En kan således argumentere for at forskningsfunnene vil være naturalistisk generaliserbare; i tråd med Tjoras (2017) redegjørelse for dette begrepet.

Til en viss grad kan en også tenke at funnene kan være moderat generaliserbare. Dette krever at forskeren har tydelig definerte kjennetegn ved sitt utvalg samt ved forskningsprosjektets kontekst (Tjora, 2017). Tjora beskriver at forskeren selv kan gjøre rede for i hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige (Tjora, 2017, s. 239). Mitt forskningsprosjekt har et utvalg på tre foreldre som har deltatt på PMTO foreldrekurs. Det var klare kriterier knyttet til rekrutteringen av informantene. Hensikten med prosjektet var å få innsikt i hvilke verktøy foreldrene har opplevd som virksomme knyttet til økning av sin foreldrekompetanse. Jeg vurderer at til tross for et begrenset utvalg, vil funnene kunne være betydningsfulle og gjenkjennelige for andre foreldre som har deltatt eller vurderer å delta på foreldrekurs. Jeg har også et håp om at funnene kan være nyttige for kursledere for framtidig PMTO foreldrekurs, ved at det gir innsyn i hvordan foreldrenes opplevelser under og etter kurset har vært.

3.2.4 Transparens og refleksivitet

For å gi leseren av forskning anledning til å gjøre egne vurderinger av kvaliteten på forskningsresultater, er det vesentlig at forskeren gir leseren innsyn i de mange valg og bortvalg som er gjort underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017). Slik vil leseren få tilgang til ikke bare funnene i et forskningsprosjekt; men også til de faktorer som har ført til nettopp disse funnene. Å gi slikt innsyn omtales gjerne som transparens (Tjora, 2017) eller åpenhet (Jacobsen, 2015) gjennom forskningsprosessen.

Roni Berger (2015) skriver at refleksivitet i kvalitativ forskning kan bidra til økt grad av gyldighet, generaliserbarhet og pålitelighet i forskningen. Berger (2015) hevder også at forskeren selv er det sentrale instrumentet når forskeren velger en kvalitativ tilnærming. Det blir dermed særlig viktig å reflektere rundt hvordan forskerens forforståelse og egne erfaringer kan innvirke på dataene som innhentes så vel som tolkningene av

forskningsdataene (R. Berger, 2015). Tjora (2017, s. 251) omtaler dette som «å tolke sin egen tolkning». Berger (2015) peker også på at problemstillingen i seg selv kan bidra til å begrense funnene fra dataene. På den annen side vil det i et forskningsprosjekt være vesentlig nettopp å avgrense problemstillingen for å gjøre den håndterbar innenfor prosjektets rammer (Thagaard, 2018).

Jeg har gjennom de ulike delkapitlene i metodekapittelet forsøkt å reflektere over egen påvirkning gjennom hele forskningsprosessen. Jeg etterstreber gjennom dette å styrke prosjektets grad av transparens, gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

3.2.5 Etske betraktninger

Etikk bør ligge som en grunnleggende forutsetning for all forskning (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning kommer forskeren ofte tett på informantene. Høflighet og respektfullhet er selvsagte forutsetninger for all likeverdig kommunikasjon. Forskeren har utover dette et særlig ansvar for å vurdere etske prinsipper, fordi forholdet mellom forsker og informant er usymmetrisk (Tjora, 2017). Det er forskerens ansvar å gjøre vurderinger for å unngå at informantene utsettes for belastninger (Thagaard, 2018). Etikk innebærer å vurdere hva som er etsk og moralsk rett og galt i forskningen – og å gjøre valg i tråd dette (Thagaard, 2018). Etske vurderinger må gjøres kontinuerlig gjennom alle ledd i forskningsprosessen (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018).

Fordi forskningsprosjektet omhandler personopplysninger, ble prosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Saksbehandler der ga god veiledning rundt at jeg burde søke godkjenning til å omtale eventuelle medisinske diagnoser (hos informantens barn), selv om jeg ikke eksplisitt etterspurte dette. Dette var et element jeg ikke selv hadde reflektert over, men i ettertid er glad for å ha blitt gjort oppmerksom på. Prosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 4), og jeg kunne begynne med rekruttering av informanter.

I mitt forskningsprosjekt har potensielle informanter først fått informasjon videreformidlet på e-post via en kursleder eller annen kommunal ansatt i kommunen de tilhørte. Informantene valgte deretter selv aktivt å kontakte meg på e-post eller telefon dersom de ønsket å delta i prosjektet. Jacobsen (2015) peker på at frivillighet hos informanter kan være mer komplisert enn det kan se ut til ved første øyekast. Kan informantene ha opplevd en forventning fra kursholderne om å delta på undersøkelsen? Det store antallet potensielle informanter som valgte å ikke delta i prosjektet, antyder at det generelle presset ikke har vært stort. Det kan likevel ikke utelukkes at den enkelte informant kan ha følt et press om å bidra.

Forskeren har et ansvar for å ta hensyn til mulige negative konsekvenser for tredjepart. Dette er særlig viktig der sårbare informanter, slik som barn og mindreårige, er indirekte involvert i forskningen (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016, s. 19). I mitt prosjekt ber jeg mine primære

informanter – foreldrene – fortelle om sine erfaringer fra et foreldrekurs. Utgangspunktet for foreldrekursdeltakelsen er begynnende eller uttalte vansker med atferd hos ett eller flere barn. Noen av spørsmålene som stilles informantene, tar sikte på å få informasjon om deres opplevelser av barnas atferd. Barna vil altså være indirekte involvert i forskningsprosjektet. Samtlige barn som er indirekte berørte av prosjektet er under 12 år gamle. Foreldrene har samtykkekompetanse på deres vegne. Det er ikke bedt om samtykke fra barna selv i dette prosjektet. Jeg har stor respekt for at foreldrene har valgt å dele høyst personlige opplevelser knyttet til sitt foreldreskap og sine barns atferd. Jeg har gjennom hele prosjektet vært opptatt av å behandle alle opplysninger respektfullt og med stor varsomhet, i tråd med forskningsetiske anbefalinger (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016). Jeg håper og tror at verken primære eller sekundære informanter har blitt skadelidende som følge av mitt prosjekt.

3.3 Min forskningsprosess

I de kommende underkapitlene vil jeg gjøre rede for prosessen rundt informantutvalget. Jeg vil gi innsyn i forberedelser, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene. Jeg vil redegjøre for analysen av datamaterialet og valg av kategorier. Til sist vil jeg presentere forskningsprosjektets informanter samt gjengi informantenes beskrivelser av sin situasjon før deltakelsen på foreldrekurs.

3.3.1 Kriterier ved utvalg av informanter

I en kvalitativ intervjustudie velger man vanligvis informanter som antas å være i stand til å uttale seg på en reflektert måte om et definert tema (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Dette omtales gjerne som et strategisk utvalg, fordi informantene ikke er tilfeldig trukket fra en populasjon (Thagaard, 2018; Tjora, 2017).

I mitt forskningsprosjekt ble utvalget hentet fra en nokså begrenset populasjon. Følgende inklusjonskriterier ble brukt for å definere aktuelle informanter i prosjektet:

- Informanten måtte være forelder eller steforelder til et barn med begynnende eller uttalt utfordrende atferd
- Informanten måtte ha gjennomført PMTO foreldrekurs
- Foreldrekursdeltakelsen måtte være gjennomført i løpet av de siste fem årene

De to første inklusjonskriteriene ga seg selv som følge av prosjektets problemstilling. Det siste kriteriet ble valgt for å øke sannsynligheten for at informantene kunne gjenkalle sine erfaringer fra selve kurset i tillegg til beskrivelser av nåværende fungering.

Følgende eksklusjonskriterier ble benyttet:

- Informanten kunne ikke ha deltatt på foreldrekurs hvor jeg var en av kursholderne
- Foreldrekurset informanten hadde deltatt på skulle ikke være spesielt rettet mot målgruppen fosterforeldre
- Foreldrekurset informanten hadde deltatt på skulle ikke være spesielt rettet mot målgruppen språklige minoriteter

Det første eksklusjonskriteriet ble valgt for å unngå usikkerhet rundt i hvilken grad informantenes relasjon til meg som kursholder kunne ha påvirket de data informantene ville gitt. En ulempe med dette kriteriet var at jeg muligens kunne hatt nytte av en slik relasjon i rekrutteringsprosessen, og fått tilgang til et større utvalg enn jeg gjorde. Jeg vurderte å bruke et blandet utvalg med kjente og ukjente kursdeltakere, da det viste seg å bli svært vanskelig å rekruttere ukjente informanter. Jeg valgte likevel å beholde dette eksklusjonskriteriet for å kunne være sikrere på at informantene følte seg frie til å beskrive sine erfaringer uten forbehold.

De to siste eksklusjonskriteriene ble valgt for å forsøke å få et nokså ensartet utvalg. Det betyr at selv om informantene jeg forsøkte å rekruttere godt kunne være fosterforeldre og/eller tilhøre en språklig minoritet, ønsket jeg at de som kursdeltakere hadde deltatt på samme type foreldrekurs. Tanken bak var at tolkningsmulighetene knyttet til informantdataene ville bli store uansett, og at det syntes hensiktsmessig å begrense ulikheten i informantenes bakgrunn noe.

3.3.2 Rekruttering av informantene

Fordi jeg ikke ønsket å bruke kursdeltakere fra egne kurs som informanter, var jeg avhengig av å få hjelp fra andre til å få kontakt med aktuelle informanter. Jeg brukte kommunale nettsider til å finne kontaktinformasjon til kommuner som så ut til å ha PMTO som et tiltak. Jeg sendte deretter ut en enkel forespørsel til den aktuelle kommunen for å avklare om de i løpet av de siste fem årene hadde holdt PMTO foreldrekurs, og i så fall for hvilke primære målgrupper.

Jeg fikk etter hvert kontakt med fem kommuner i ulike landsdeler som holdt eller hadde holdt ordinære foreldrekurs relativt nylig. Jeg fikk i fire av kommunene kontakt med en eller flere PMTO-terapeuter som sa seg villig til å viderefremde en e-post til tidligere foreldrekursdeltakere. Denne e-posten inneholdt kort, uformell informasjon om meg som forsker, hva det ville innebære å delta som informant og kontaktinformasjon til meg. Vedlagt e-posten lå også et mer formelt skriv (vedlegg 1) med informasjon om forskningsprosjektet. Samtykkeerklæring (vedlegg 2) lå også ved e-posten.

To PMTO-terapeuter fra to kommuner sa seg villige til å videresende e-posten fra meg til tidligere foreldrekursdeltakere. I de to kommunene var det arrangert mange foreldrekurs de siste årene. Jeg klarte ikke å oppnå kontakt med de to PMTO-terapeutene på nytt, og hørte aldri noe fra aktuelle informanter. Én PMTO-terapeut sa seg villig til å videresende e-posten fra meg til en foreldregruppe som nettopp hadde hatt sin siste kursdag. Denne terapeuten kontaktet meg etter noe tid, og formidlet at ingen av foreldrekursdeltakerne hun hadde kontaktet ønsket å delta som informanter.

Én PMTO-terapeut sa seg villig til å videresende e-posten til en foreldregruppe som hadde avsluttet kurs høsten 2018. Tre foreldrekursdeltakere sa seg villige til å delta som informanter i forskningsprosjektet. Jeg gjorde raskt avtaler om gjennomføring av intervjuene med alle tre i deres hjemkommune.

Til tross for oppfølgende mailer til PMTO-terapeuter i andre kommuner, lot det seg ikke gjøre å rekruttere ytterligere informanter. Som gjort rede for tidligere, valgte jeg å ikke rekruttere informanter fra egne tidligere kursdeltakere. En konsekvens av dette er at utvalget mitt ble mindre enn jeg ønsket. Med tanke på at dette er en kvalitativ studie, valgte jeg å gjennomføre studien med de tre informantene. Tjora (2017) peker på at en forsker alltid bør spørre seg hvilke informanter som *ikke* deltar i en studie og hva årsakene til dette kan være. Dette har vært en bekymring gjennom min forskningsprosess. Ville datamaterialet sett annerledes ut med andre informanter? Kan det være at foreldrekursdeltakere med overveiende negative erfaringer ikke ønsker å stille som informanter? Noen fasit på dette finnes ikke. Jeg tolker imidlertid variasjonene i informantenes beskrivelser som positivt i denne sammenheng.

3.3.3 Intervjuguide

Postholm (2010) skriver at alle typer intervjustudier vil ha behov for en intervjuguide. Tjora (2017) hevder at forskeren kan velge å fullstendig formulere spørsmål i forkant eller fristille seg i større grad ved å velge mer stikkordspregede spørsmål. Det er fordeler og ulemper med begge variantene.

Jeg valgte å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 3) med ganske stor grad av ferdig formulerte spørsmål. Jeg jobbet med intervjuguiden i flere runder. Jeg opplevde det som særlig utfordrende å stille så åpne spørsmål som mulig, samtidig som det var viktig å ha presise nok formuleringer til at informantene ville svare innenfor et avgrenset tema (Dalen, 2011). Som et ledd i prosessen med å utforme intervjuguiden, fikk jeg bistand fra en kollega med å evaluere spørsmålsformuleringene og rekkefølgen på spørsmålene. Dette var svært nyttig, da jeg opplevde det som krevende å se på spørsmålene med nytt blikk etter å ha jobbet med dem over tid. I tråd med anbefalinger fra metodelitteratur (Dalen, 2011) gjennomførte jeg et prøveintervju for å få erfaring med hvordan de ulike formuleringene og rekkefølgen opplevdes i praksis. Dette var til hjelp blant annet ved at overlappende spørsmål som var med i de første utkastene til intervjuguiden kunne

fjernes fra den endelige versjonen. Jeg som forsker fikk også en nyttig øvelse i hvordan formuleringer, tonefall og kroppsspråk kunne spille en rolle inn i en intervjusituasjon.

3.3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i informantenes hjemkommune. Jeg fikk låne et rom i et kommunalt bygg der alle informantene var kjent fra før. Avtalene om tidspunkt ble gjort via e-post og/eller tekstmeldinger. Alle informantene møtte opp som avtalt. Informant Stine ble intervjuet alene; men hadde med seg sitt yngste barn (7 mnd. gammel) under hele intervjuet. Informantene Guro og Henrik ble intervjuet sammen for å redusere deres tidsbruk så mye som mulig. Intervjuene ble gjennomført samme dag. Stines intervju varte omlag en time. Intervjuet med Guro og Henrik tok rundt halvannen time.

Det er vanlig å gjøre lydopptak av intervjuer, når informanten samtykker til dette (Tjora, 2017). Informantene hadde på forhånd samtykket i bruk av lydopptaker under intervjuene. Etter å ha tatt imot informantene og hilst på dem, sjekket jeg på nytt om det var i orden å gjøre lydopptak av intervjuene. Etter at dette ble bekreftet, ble lydopptakeren skrudd på. Jeg gikk deretter gjennom den tidligere utsendte informasjonen om forskningsprosjektet (vedlegg 1). Informantene signerte deretter på hver sin samtykkeerklæring (vedlegg 2).

Hoveddelen av intervjuene ble deretter gjennomført. Jeg noterte ikke underveis i intervjuene for å kunne fokusere fullstendig på informantene, i tråd med Thagaards (2018) anbefalinger. Jeg hadde imidlertid penn og papir liggende framme, i fall tekniske problemer med lydopptaksutstyret skulle oppstå. Jeg tok meg frihet til å avvike fra den forberedte spørsmålsformuleringen dersom jeg vurderte et annet ordvalg som mer passende i situasjonen. Jeg følte meg også fri til å endre noe på spørsmålenes rekkefølge etter som det passet med informantenes tidligere svar. Dette opplevde jeg som viktig for å forsøke å skape en mer dynamisk situasjon med større samtalepreg enn et mer rendyrket intervju. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg opplevde det som nyttig. Som hovedregel opplevde jeg at informantene på eget initiativ ga tilstrekkelig svar på spørsmålene som ble stilt. Særlig informantene som ble intervjuet sammen ga utfyllende svar; kanskje fordi de ofte spilte videre på den andre informantens tidligere svar.

Gjennom intervjuene opplevde jeg det som utfordrende å vurdere hvor aktiv jeg skulle være, utover å stille de forberedte spørsmålene. Jeg valgte en stil som føltes naturlig for meg, hvor jeg bekreftet informantenes fortellinger med nikk, bekreftende lyder («mmm») og bekreftende fraser («ja, javel, akkurat, ok» o.l.). Fordi informantene var gjort kjent med at jeg selv er PMTO-terapeut og har holdt foreldrekurs, var jeg særlig varsom med å gi for mye respons på deres fortellinger. Jeg var oppmerksom på at min eventuelle respons ville kunne påvirke de videre svarene i bestemte retninger (Jacobsen, 2015; Postholm, 2010). Det var derfor viktig for meg å forsøke å ha et interessert, men nøytralt, ansiktsuttrykk og kroppsspråk gjennom intervjuene.

Avslutningsvis fikk informantene anledning til å komme med eventuelle spørsmål og kommentarer. Jeg takket for at de var villige til å dele sine erfaringer med meg. Jeg minnet på nytt om muligheten for å trekke tilbake samtykket når som helst. Informantene uttrykte at det hadde vært greit å delta på intervjuene.

3.3.5 Etterarbeid og transkripsjon

Når en forsker bruker dybdeintervju for å samle inn data, anbefales gjerne bruk av lydopptak og fullstendig transkribering av lydopptaket i etterkant (Tjora, 2017). Jeg valgte å følge en slik framgangsmåte.

I etterkant av hvert intervju noterte jeg kort ned observasjoner og tanker jeg satt med, for å kunne supplere lydopptakene. Lydopptakene transkriberte jeg raskt etter at intervjuene var avsluttet. Hensikten med å transkribere var å få bedre oversikt over de innsamlede data, slik at det ville bli enklere å bearbeide og tolke materiale (Postholm, 2010). Den skriftlige framstillingen av dataene gjorde det også enklere å bevege seg fram og tilbake mellom ulike deler av intervjuene (Jacobsen, 2015). Det var god kvalitet på lydopptakene, slik at den praktiske overføringen fra tale til tekst var enkel å gjennomføre. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at vesentlig informasjon kan gå tapt i overgangen fra lydopptak til skriftlig materiale. Ikke-språklig kommunikasjon som latter, tenkepauser og lignende bør skriftliggjøres dersom det har betydning for hvordan datamaterialet tolkes. I dette forskningsprosjektet vurderte jeg det som vesentlig å angi slik ikke-språklig kommunikasjon for å signalisere informantens stemningsleie og tempo gjennom intervjuene. Latter hos informantene eller intervjuer er markert med «(ler)». Tenkepauser er markert med «...».

Forskeren bør vurdere om en ønsker å transkribere på dialekt eller omgjøre lydopptak til bokmål (Tjora, 2017). Noen av mine informanter snakket en annen dialekt enn min. Jeg er imidlertid godt kjent med den aktuelle dialekten, og følte meg trygg i min forståelse av informantens talespråk. Jeg har valgt å transkribere intervjuene på bokmål, for å skape en mer helhetlig flyt gjennom oppgaven. Det betyr at jeg har «oversatt» enkelte dialektord til bokmål.

Varigheten på intervjuene var på henholdsvis 55 minutter og 70 minutter. Dette utgjorde til sammen 28 sider transkripsjon.

3.3.6 Analyse og valg av kategorier

Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale et al., 2015, s. 219). Analyse i kvalitativ forskning har som hensikt å gi leseren tilgang til forskningsfunnene, uten at leseren selv må gjøre seg kjent med alle forskningsdata som foreligger (Tjora, 2017).

Jeg har brukt mye tid på å jobbe med datamaterialet i etterkant av transkriberingen. Det har vært spennende å jakte på likheter og ulikheter i informantenes beskrivelser. Selv med et lite informantutvalg var det en krevende jobb å gjøre seg godt kjent med datamaterialet.

Jeg har vurdert datamaterialet nøye og organisert dataene i tråd med en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2018). Temaene ble delvis til som følge av hvilke spørsmål jeg i forkant valgte å inkludere i intervjuguiden, og delvis åpenbarte temaene seg da jeg analyserte forskningsdataene i etterkant av intervjuene. Følgende temaer pekte seg ut:

- Gode beskjeder
- Ros og oppmuntring

De ovennevnte temaene blir dermed hovedkategoriene i min oppgave.

Problemstillingen for mitt forskningsprosjekt er knyttet til hvilke verktøy informantene i studien opplevde som funksjonelle og virksomme, i den forstand at informantene beskrev at verktøyene bidro til en økning i sin foreldrekompentanse. Gjennom analysen har jeg derfor lett etter informantenes utsagn om positive endringer, og beskrivelser som handlet om økende foreldrekompentanse. Som del av analysen ble utsagnene sortert og vurdert. Dette ledet til dannelsen av de overnevnte kategoriene for oppgaven.

Informantene ga gjennom intervjuene også informasjon om verktøy de opplevde som mindre funksjonelle eller som de valgte ikke å ta i bruk. Disse funnene er interessante, men har ikke blitt tatt med som del av min oppgave. Gjennom problemstillingen jeg har valgt, har jeg ønsket å belyse «det som virket». Jeg har derfor valgt å ikke skape kategorier knyttet til funn som omhandlet verktøy som ble opplevd som uvirksomme eller som informantene ikke tok i bruk. Disse bortvalgene ble gjort som del av analysen for å avgrense oppgavens omfang.

3.3.7 Presentasjon av informantene

Mitt utvalg består av tre tidligere foreldrekursdeltakere. Alle deltok på samme kurs i 2018. To av informantene er et foreldrepar som deltok sammen på kurset. Disse ble intervjuet sammen av praktiske hensyn. Jeg regner dem som ulike informanter, da de forteller om hver sine opplevelser av kurset. Den siste informanten hadde ingen tilknytning til de to andre informantene i forkant av kurset. En av foreldrene hadde fått informasjon om foreldrekurset fra barneverntjenesten. De to andre foreldrene hadde fått informasjon fra helsestasjonen.

Barna til foreldrekursdeltakerne nevnes hyppig gjennom intervjuene. I mitt forskningsprosjekt har jeg ikke stilt spørsmål til foreldrene rundt eventuelle atferdsdiagnoser hos barna. Diagnoser knyttet til atferd hos barna var verken et inklusjons- eller eksklusjonskriterium for at foreldrene kunne delta som informanter. Det er ikke krav om diagnoser hos barn for å få delta på PMTO foreldrekurs (Askeland et al., 2014).

Jeg har anonymisert og pseudonymisert informantene. Jeg har gitt dem følgende navn i forskningsprosjektet:

- Stine med målbarnet Stian (7 år)
- Guro med målbarnet Anna (4 år)
- Henrik med målbarnet Anna (samme målbarn som Guro)

Barnas alder er oppgitt slik den var på tidspunktet for foreldrekurset.

3.3.8 Informantenes beskrivelser av sin og barnets situasjon ved kursstart

Informant Stine

Informant Stine deltok på PMTO foreldrekurs i 2018 med sønnen Stian som målbarn. Hun opplyste at hun hadde fulgt begynnelsen av et PMTO foreldrekurs for flere år tilbake, da sønnen var bare 1,5 år gammel. Hun hadde tidligere også deltatt på et Circle of Security-kurs (COS). Begge kursdeltakelsene ble initiert i samarbeid med barneverntjenesten.

Stine beskrev atferdsvansker hos sønnen som hovedsakelig antok verbale former, men som også kunne ha fysisk form. Stine fortalte om sønnens utfordrende atferd:

«Utagering. Det er mest verbalt. Han kan bli sur og slå, men det er sjeldent, altså. Det er mest verbalt, og det kommer i tomme trusler. Det er litt fælt å høre på når du får slengt i ansiktet «jeg er så sur på deg, gå vekk, jeg vil ikke ha deg» ... Sterke ord fra en liten unge som sikkert ikke har det så greit når han kommer med sånne ord ... Nå var tida inne. Han var blitt veldig utagerende, og jeg tror det har litt med å bli storebror å gjøre. Hardt å dele mamma (ler).»

Stine beskrev videre hvordan hun som forelder vekslet i måten hun møtte sønnens utfordrende atferd. Hun beskrev at hun noen ganger møtte ham med forståelse. Hun

beskrev at hun oftest møtte atferden med negative reaksjoner som å bli sur eller kjeft på sønnen. Hun uttrykte imidlertid at hun følte at sønnen trengte noe annet fra henne som forelder i disse situasjonene. Stine uttrykte frustrasjon over at hun ikke opplevde samhandlingen med sønnen som god. Hun beskrev at hun strevde med å regulere egne følelser på en adekvat måte. Stine fortalte hvordan hun som forelder pleide å møte sønnens utfordrende atferd:

«Før kurset så gikk jeg jo inn med nebb og klør. Da var det liksom «nå ser du til å holde kjeft og så skjerper du deg». Altså jeg var så frustrert at jeg ikke visste hvor jeg skulle gjøre av meg. Jeg har jo vært ganske hissig på ham, i forhold til at han har vært så ... kall det hva du vil; litt drittunge der han oppfører seg. Men det er jo han som har det vanskelig. Det hjelper jo ikke når mamma er sur og kjefter hele tida.»

Informantene Guro og Henrik

Informantene Guro og Henrik deltok begge på PMTO foreldrekurs i 2018 med datteren Anna som målbar. Informantene bor sammen. Guro fikk informasjon om foreldrekurset fra helsestasjonen, og informerte deretter Henrik. Guro trakk fram utfordringer med å regulere eget sinne i møte med datterens atferd som hovedårsak til at hun ønsket å delta på foreldrekurset. Hun beskrev en følelse av maktesløshet over å ikke mestre samspillet med datteren på en mer hensiktsmessig måte. Guro beskrev sin opplevelse av situasjonen før foreldrekurset:

«Jeg var så sinna (ler). Det var vel egentlig det. Hun eldste var knapt fire år; hun fylte fire mens vi holdt på med dette her. Og hun kunne bli ganske sinna og ikke samarbeide så godt alltid. Og så ble jeg så hissig; jeg synes det var ganske vanskelig å håndtere det.»

Henrik uttrykte at han opplevde at datterens atferd tok plass i familien, men opplevde i mindre grad å oppleve direkte utfordringer med datteren. Han valgte å delta på foreldrekurset primært for å støtte Guro:

«Eh ... nei, altså, når man hører om noe sånt så er man jo litt skeptisk ... har vi behov for det, liksom? Selv har jeg jo ikke opplevd de utfordringene, det var jo mest Guro. Men de var jo tilstede, de utfordringene. Og det gikk jo utover familien og ... Jeg synes egentlig det hørt ut som et greit tilbud, egentlig ... Jeg var i utgangspunktet mest med som støtte, ja.»

Guro og Henrik beskrev at de observerte den samme atferden hos datteren. De beskrev at atferden forekom hyppigere hos datteren overfor Guro enn overfor Henrik. De beskrev at hvordan de møtte datterens atferd så ut til å spille en rolle for datterens

videre reaksjoner. Guro (G) og Henrik (H) fortalte hvilken atferd datteren kunne ha som de opplevde som krevende, og hvordan hver av dem oftest møtte atferden:

G: *«Det var det at hun ikke samarbeidet. Altså, hun gjorde ikke som hun fikk beskjed om. Det var vel egentlig det jeg opplevde som tungt, da ... Jeg ga beskjeder og beskjeder og beskjeder, og hun bare gjorde ikke som hun fikk beskjed om. Og så kunne hun få litt sånn ...*

H: *«Kveldene var ganske ille.»*

G: *«Ja, og hun gråt og skrek en del; løp og gjemte seg ... Jeg nådde ikke inn til henne da, når hun ble veldig sinna. Jeg valgte ... «nå må du slutte å skrike!» valgte jeg ganske mye, da (ler). Jeg skrek «slutt å skrike» (ler).»*

H: *«For meg ... den (les: atferden) var jo tilstede, men det var ikke samme hyppigheten. Og så klarte jeg vel å ta det litt mer med ro, hadde litt mer tålmodighet, vil jeg tippe.»*

G: *«Mm ... ja.»*

4 Presentasjon av funn, tolkning og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra datamaterialet. Kategoriene som ble valgt ut gjennom analyse av datamaterialet, var gode beskjeder samt ros og oppmuntring. Jeg vil gjøre rede for funn som belyser verktøyene informantene opplevde som bidragende til økt foreldrekompentanse. Funnene vil bli tolket og drøftet mot utvalgt litteratur.

4.1 Informantenes beskrivelser av verktøyene som økte foreldrekompentansen

På PMTO foreldrekurs introduseres foreldrene for ulike verktøy knyttet til PMTOs kjerne- og støttekomponenter (Askeland et al., 2014). Foreldrene får i oppgave å prøve ut verktøyene hjemme. Erfaringene de gjør seg hjemme blir deretter evaluert av foreldrene og kurslederne sammen. På denne måten kan en gjøre eventuelle justeringer i bruken av verktøyene mens foreldrene fortsatt deltar på kurset (Askeland et al., 2014).

Gjennom analyse av datamaterialet framkom det at informantene beskrev verktøyene gode beskjeder samt verktøyene knyttet til ros og oppmuntring som de som i størst grad bidro til økt foreldrekompentanse. Jeg vil nå beskrive, tolke og drøfte funnene innenfor disse kategoriene nærmere.

Informasjon om de enkelte verktøyene kan finnes i vedlegg 5.

4.1.1 Gode beskjeder som verktøy – funn, tolkning og drøfting

Informanten Stines beskrivelser av verktøyet gode beskjeder

Stine opplyste i sitt intervju at gode beskjeder var et verktøy hun opplevde som nyttig. Hun beskrev at sønnen lettere fulgte beskjeder når hun ga ham enkeltstående beskjeder rolig og tydelig. Stine fortalte:

«Enten så gir jeg ham en kort, enkel beskjed med en gang. Ellers så må jeg gi ham den samme beskjeden fem ganger uansett da ... Hvis den er for lang første gangen.»

Stine ga et eksempel på hvordan hverdagen kunne forløpe hvis hun var for rask og ga sønnen flere beskjeder samtidig:

«Jeg merker jo godt at hvis jeg er litt stresset, så går det litt fort da. Da er det jeg som slurver. Hvis vi skal rekke noe, så kan det godt komme «nå må du kle på deg, gå på do, gå og sett deg i bilen». Altså, det går litt for fort i svingene, ikke sant, og da merker man at han står der og bare «hæ»».

Stine fortalte at sønnen samarbeidet oftere etter at hun tok i bruk gode beskjeder hjemme. Når sønnen samarbeidet oftere, beskrev Stine at hun maste mindre på ham. Når hun maste mindre, opplevde Stine at sønnen ble sjeldnere irritert – og hun ble selv mindre irritert. Stine beskrev seg selv som et følelsesmenneske som raskt kunne bli emosjonelt aktivert når sønnen ikke samarbeidet. Stine beskrev at hun opplevde det som lettere å holde seg rolig når hun hadde en plan på hvordan hun skulle snakke til sønnen. Stine fortalte:

«Så det er ... Han merker at jeg snakker roligere til ham. Jeg føler liksom at han kan fortsatt få de der toppene hvor alt er galt ... og det er normalt. Men det er ikke like mange av dem, som det en gang var. Før kurset så var det hver dag og flere ganger om dagen. Det roer seg også mye fortere nå enn det gjorde før. Altså, det kunne gå veldig lang tid fra han ble sinna til han ble blid igjen, da.»

Stine fortalte at gode beskjeder ble brukt med god effekt både hjemme og på skolen:

«Så han har veldig god nytte av de effektive, gode beskjedene. Og de gjør jo det samme som vi gjør; på skolen. Jeg sier fra til dem at «dere må snakke en og en beskjed om gangen». Det nytter ikke å komme med fem ting om gangen. Da står han der og har fått med seg bare slutten.»

Stine beskrev gode beskjeder som et verktøy hun raskt tok i bruk under kurset og opplevde en positiv effekt av. Hun fortalte at hun fortsatt bruker verktøyet daglig overfor sønnen.

Informantene Guro og Henriks beskrivelser av verktøyet gode beskjeder

Guro og Henrik beskrev også gode beskjeder som et av de mest virksomme verktøyene for å øke sin foreldrekompetanse. Begge beskrev en opplevelse av at gode beskjeder var et verktøy som var enkelt å ta i bruk som del av deres familieliv. Guro og Henrik fortalte at bruken av gode beskjeder utgjorde en positiv forskjell i samarbeidet og samspillet med datteren. Guro beskrev hvordan hun opplevde at verktøyet hjalp henne med å regulere egne følelser bedre når hun ga datteren beskjeder:

«Altså, vi begynte med gode og effektive beskjeder. Og det ... (ler) det gjorde jo underverker. Det var litt sånn «å ja, var det så lett». Og ... det å bli bevisst på å gi ungene tid. Det gjorde veldig mye for meg. Da rakk jeg å stoppe og tenke meg om. Ja, når jeg ga beskjeder. Jeg maste veldig mye mindre etter at vi begynte på kurset (ler). Nå kan du (les: Henrik) godt si ja (ler).»

Henrik supplerte med sin opplevelse av verktøyet gode beskjeder:

«Jeg tok jo i bruk gode beskjeder og det vi lærte, og så skjedde jo noe umiddelbart. Og du ser effekten av det umiddelbart, egentlig, fra dag én. Det blir jo en annen ro. Det blir jo en annen stemning i huset. Når ganske krevende problemer forsvinner fra den ene dagen til den andre, så merker man jo det (ler).»

Tolkning og drøfting av informantenes beskrivelser av verktøyet gode beskjeder i lys av utvalgt litteratur

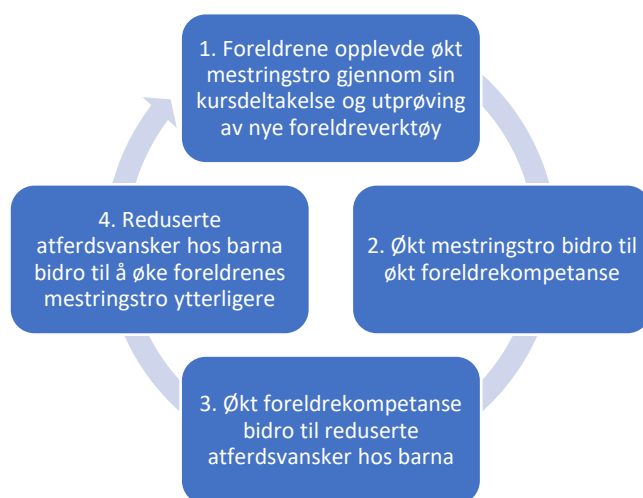
Foreldrene forteller om relativt like erfaringer med verktøyet gode beskjeder. Alle tre beskriver at verktøyet førte til positiv endring i barnas atferd. Foreldrene beskriver også at de oppfatter at endringene hos barna hang sammen med at de selv endret sin foreldrepraksis overfor barna. Foreldrene beskrev seg selv som roligere i møte med barna da de tok i bruk verktøyet gode beskjeder. Foreldrene syntes å regulere sine egne følelser bedre – og gjennom dette, regulerte barna seg bedre. Det kan se ut som foreldrene og barna i større grad mestret samregulering (Kvello, 2015) når foreldrene brukte verktøyet gode beskjeder. Når foreldre har en plan for hvordan beskjeder skal formidles og følges opp, kan det være enklere å regulere egne følelser (Askeland et al., 2014). Verktøyet gode beskjeder kan fungere som støtte til å kommunisere rolig og vennlig med barnet i situasjoner som tidligere har blitt beskrevet som konflikthytte av informantene. Gjennom å opptre rolig, kan foreldrene i større grad fungere som adekvat støtte når barna trenger hjelp til å regulere sine følelser og sin atferd. Dette er i tråd med hvordan samregulering beskrives – de voksne gir adekvat støtte slik at barnet i økende grad kan regulere seg selv (Kvello, 2015). Det kan se ut som verktøyet gode beskjeder hadde en regulerende effekt både på foreldrene og barna.

Sosial interaksjon læringsmodell (SIL) hevder i tråd med foreldrenes beskrivelser at såkalt tvingende samspill oppstår i møtet mellom barns atferd og omgivelsenes reaksjoner (Patterson, 2005; Solholm et al., 2005). Foreldrenes reaksjoner predikerer eventuell eskalering av en situasjon i større grad enn barnets opprinnelige atferd (Ertesvåg et al., 2017; Patterson, 2005). Å mestre å regulere egne (foreldrenes) følelser og atferd kan altså være et viktig tiltak for å redusere utfordrende atferd hos barn. Verktøyet gode beskjeder beskrives av foreldrene å ha hatt en regulerende funksjon på foreldrenes og barnas følelsesuttrykk og atferd. Som Guro så fint formulerte:

«Da rakk jeg å stoppe og tenke meg om.»

Dersom en ser på foreldrenes erfaringer før og etter kurset, ser det ut som foreldrene med relativt små grep i sin foreldrepraksis oppnådde endringer i barnas atferd. Særlig Guro og Henrik uttrykte overraskelse over hvor lett og raskt endringene i datterens atferd ble synlige da de endret egen foreldrepraksis i situasjoner hvor de formidlet beskjeder til datteren. Det kan synes som foreldrene opplevde økt tro på egen evne til å mestre datterens utfordrende atferd. Begrepet mestringstro tar for seg i hvilken grad mennesker har tro på egen mestringsevne i en gitt situasjon (Bandura, 1997). Foreldrene synes å beskrive økt opplevelse av mestring gjennom å ha gjort en liten endring i sitt daglige samspill med sitt barn. Foreldrene tok kontroll over en situasjon som de tidligere beskrev som frustrerende og som ga dem en følelse av ikke å mestre forelderrollen slik de ønsket. I tråd med teorien om mestringstro (Bandura, 1997), kan det tolkes som at foreldrene opplevde økt tro på at de gjennom sine handlinger maktet å endre samspillet med sitt barn. Foreldrene opplevde å nå et mål som var betydningsfullt for dem – de opplevde at datteren begynte å samarbeide oftere. Foreldrene hadde nå tilgang til en ressurs (gode beskjeder) som myndiggjorde dem i møtet med barnets utfordrende atferd. En god balanse mellom motstand og suksess beskrives i litteratur som det ideelle forholdet for å bygge opp mestringstro (Bandura, 1997, 2001, 2002). Verktøyet gode beskjeder ga foreldrene flere opplevde suksesser slik at deres mestringstro knyttet til lignende framtidige utfordringer kan ha blitt styrket.

Verktøyet gode beskjeder er vanligvis det første verktøyet foreldrekursdeltakerne introduseres for. Alle informantene beskrev en opplevelse av mestring og positiv effekt av dette verktøyet. En kan tenke seg at økt mestringstro tidlig i et kursforløp kan være betydningsfullt for foreldrenes innstilling til resten av foreldrekurset. Troen på at egne handlinger kan føre til et bestemt resultat, ser ut til å være faktoren som sterkest påvirker menneskers atferd og utholdenhet i møte med utfordringer (Bandura, 2002). En kan tenke seg at foreldrenes økte tro og tillit til egen foreldrekompetanse kan ha fungert som en slags katalysator for ytterligere mestringsopplevelser – som igjen førte til flere positive endringer i barnas atferd. Familiene så ut til å ha kommet inn i en positiv spiral hvor gode endringer – og økt fokus på disse – utløste nye positive endringer:



Figur 1: Utvikling av mestringstro og foreldrekompetanse

Modellen over illustrerer hvordan en slik positiv spiral kan fungere. Mestringstro, foreldrekompetanse og reduserte atferdsvansker innvirker dynamisk på hverandre. Mestring innenfor ett område kan gi positive ringvirkninger over i neste område. På den andre siden er det i modellen lett å forestille seg hvor sårbar en slik spiral kan være. Hvordan vil foreldre påvirkes dersom de ikke opplever å mestre det første verktøyet (gode beskjeder) som introduseres på foreldrekurset? Vil foreldrene likevel oppleve økt mestringstro? Dersom foreldrene ikke opplever økning i sin mestringstro tidlig i kurset – kan dette påvirke i hvilken grad de nyttiggjør seg verktøy som introduseres senere i kurset? Vil foreldre som opplever lav mestringstro over tid i mindre grad oppleve at deres foreldrekompetanse økes? Kan dette medføre at barnas atferdsvansker ikke minskes i samme grad? Et slikt alternativt forløp kan indikere at foreldrekurs som tiltaksform er avhengig av å få til en positiv endring tidlig i et kursforløp for at tiltaket skal være effektivt. En kan forestille seg at informantenes fortellinger i dette masterprosjektet kunne vært ganske annerledes dersom de ikke opplevde det første verktøyet de ble introdusert for som virksomt.

Såkalte gode beskjeder kjennetegnes av flere faktorer. En av de viktigste kan sies å være den positive forventningen som formidles fra forelderen til barnet – «jeg forventer at du gjør som jeg sier» (Askeland et al., 2014). Denne positive forventningen formidles gjennom ordvalg, toneleie og kroppsspråk. Barnet kan speile seg i foreldrenes positive forventning om samarbeid. Schibbye (2012) skriver om anerkjennelse som en vekselvirkende funksjon i relasjoner. Mennesket opplever seg selv gjennom andres reaksjoner (Honneth i Kermit, 2012). Når foreldrene formidler anerkjennelse og respekt til sine barn i måten de formidler og følger opp beskjeder, bekrefter de barnet positivt. Dette kan være betydningsfullt for relasjonen mellom foreldrene og barnet. Det er også utviklingsfremmende for barnets utvikling av egen identitet og selvstendighet (Schibbye i Bae & Waastad, 1992).

Informantene beskrev at de opplevde at barna samarbeidet oftere enn før gjennom å følge flere beskjeder. Dette økte samarbeidet kan forstås som en form for gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 2012) mellom barnet og foreldrene. Barnet valgte aktivt å samarbeide med den voksne og anerkjente slik den voksne foreldremyndighet. Den voksne fokuserte på barnets vilje til samarbeid og forstørret det ved å rose samarbeidet. En kan tenke at dette er en situasjon som kan oppleves som en anerkjennelse av den voksne foreldrekompetanse. Samtidig anerkjennes barnets positive atferd av den voksne. Det er lett å forestille seg at flere slike anerkjennende opplevelser mellom barn og foreldre kan økes foreldrenes tro på at flere positive endringer kan være oppnåelige. Gjennom å oppleve seg selv som mer kompetente foreldre, økes mestringstroen (Bandura, 1997). En positiv spiral i form av en mer autoritativ foreldrepraksis (Baumrind, 1971 i Askeland et al., 2014) kan være påbegynt. Også barnets mestringstro kan påvirkes i en lignende spiral. Barnet får erfaringer med at positiv atferd gis oppmerksomhet fra foreldrene. Atferd som får oppmerksomhet, gjentas oftere enn atferd som oversees (Askeland et al., 2014; Tveit et al., 2012). I takt med at barnet samarbeider oftere, kan det tenkes at barnets egen mestringstro stiger, knyttet til at samarbeid er en ferdighet barnet opplever å mestre i økende grad.

4.1.2 Ros og oppmuntring som verktøy – funn, tolkning og drøfting

De tre informantene beskrev ros- og oppmuntringsverktøyene blant verktøyene som økte egenopplevd foreldrekompentanse i størst grad. Informantene trakk fram spesifikk ros, bra-kort og belønningsskjemaer som virksomme verktøy i sine familier.

Informanten Stines beskrivelser av ros- og oppmuntringsverktøyene

Stine fortalte at hun tidligere la mest merke til sønnens utfordrende atferd. Hun fortalte at hun i løpet av kurset opplevde å flytte fokus fra den negative til den positive atferden sønnen også viste. Stine beskrev at hun brukte verktøyene bra-kort og belønningsskjemaer mest aktivt. Hun brukte verktøyene til å jobbe målrettet mot å øke den atferden hun ønsket mer av hos sønnen. Hun beskrev hvordan hun begynte å lete aktivt etter sønnens positive bidrag i familiens hverdag:

«Det var lettere å fokusere på det positive han gjorde, da. Du var jo nødt til å lete etter det, eller du måtte jo ikke lete etter det ... men når du kommer på et kurs så har du en liten utfordring. Og jeg regner med at dette var min utfordring; at jeg hadde gått i litt tunnelsyn, rett og slett. Jeg hadde glemt litt det fine han gjør, også. Så jeg føler det at kurset har bidratt til at jeg har fått opp øynene ... Fikk kommet over den negative floken min og sett litt mer av det positive.»

Stine beskrev at hun var usikker på om ros- og oppmuntringsverktøyene ville gi effekt for henne og sønnen da de ble introdusert på foreldrekurset. Hun opplevde imidlertid en positiv endring hos seg selv og sønnen etter at hun tok i bruk disse verktøyene. Stine beskrev at når hun fokuserte mer på det sønnen mestret, ble både hun og sønnen mindre sinte og frustrerte. Begge fikk en bedre hverdag. Stine fortalte:

«Jeg var litt skeptisk til om det kom til å funke med ham, siden han var så stor. Men det har jo vist seg å være effektivt da, når min tid og mine krefter har blitt brukt annerledes. Jeg har ikke like mye temperament og sinne og frustrasjon. Og det har jo ikke han (les: sønnen) heller. Så det er klart, det ble jo mye bedre.»

Stine formidlet videre at hun opplevde ros- og oppmuntringsverktøyene som støtte til å være mer aktivt tilstede i sønnens hverdag på en positiv måte. Hun fortalte at verktøyene gjennom å endre hennes fokus også bedret samspillet med sønnen. Hun beskrev at hun hadde tilgang til mer funksjonelle strategier når hun samhandlet:

«Så jeg tenker på det at ... de her bra-kortene, belønningsskjemaene ... de har vært med på å gi god hjelp. For som sagt, jeg må åpne øynene, jeg må faktisk følge med. Jeg kan ikke gi ham noen bra-kort hvis jeg ikke har sett at han gjør noe bra, for eksempel. Det jeg merket mest var jo det at jeg og han fikk en annen dynamikk. Altså vi fikk en annen måte å prate med hverandre på. Det ble ikke så mye skriking og kjefting ... Så jeg føler liksom at det var det som hjalp mest; når jeg fikk enda flere verktøy til å møte ham mer på sitt nivå.»

Stine beskrev altså at hun opplevde ros- og oppmuntringsverktøyene som funksjonelle. Hun nyanserte imidlertid på et senere tidspunkt i intervjuet hvilken effekt hun opplevde etter endt kurs. Stine beskrev at ros- og oppmuntringsverktøyene var mest funksjonelle i tiden rett etter at de ble introdusert for sønnen. Hun formidlet at effekten sank etter som tiden gikk:

«Jeg har ikke fått det helt til å gå opp i opp; det funka en liten stund og så går det ikke videre, liksom. Det er litt sånn som COS, egentlig. Det funker når det er nytt, og så ... Det har liksom funket sånn i rykk og napp, da. Vi har prøvd litt med bra-kort igjen bare for å få ham til liksom å ha lyst ... til å samarbeide, da. Det blir snev av lyst, og så går det vekk igjen»

Stine beskrev altså at bra-kortene har vært noe i bruk etter avslutningen av kurset. Hun beskrev da en kortvarig effekt av verktøyet.

Informantene Guro og Henriks beskrivelser av ros- og oppmuntringsverktøyene

Guro og Henrik beskrev at de brukte verktøyene spesifikk ros, bra-kort og belønningsskjemaer aktivt. Guro og Henrik fortalte at de lærte å bli mer konkrete når de roste datteren. De pekte også på at bra-kort og belønningsskjema fungerte godt for å motivere datteren til å ta i bruk dagligdags ferdigheter hun tidligere viste motstand mot. De beskrev at datterens atferdsutfordringer raskt sank i hyppighet og alvorlighetsgrad da de tok i bruk disse verktøyene. Guro og Henrik fortalte blant annet dette om bruken av ros- og oppmuntringsverktøyene i sin familie:

G: *«Jeg tror vi alltid har roset ungene våre ganske mye, og kommet med positive tilbakemeldinger. Vi ble kanskje litt mer bevisste på å gjøre de konkrete. Og det synes jeg hun nappet veldig på. At hun ga tilbakemeldinger på at det var ålreit, da. Liksom å selv kommentere hvorfor ting var bra, liksom. Hva annet gjorde vi ... Jo, vi hadde sånne belønningsskjema ... Hun kunne jo ikke kle på seg ... eller hun hadde ikke lyst til å kle på seg selv. Men hun kunne jo. Og så hadde vi belønningsskjema i en uke, og da var liksom problemet løst. Og vi hadde jo jobbet med det lenge før (ler). Ja, og bra-kort hadde vi, ja, jeg hadde veska full av dem (ler).»*

H: *«Ja ... det gikk ganske fort. Veldig mye av problemene forsvant jo veldig fort. Hun nappet jo veldig på bra-kort ... og belønningsskjema også, ja.»*

Guro og Henrik fortalte at de etter kurset opplevde en så stor, positiv endring i samspillet med datteren, at flere av verktøyene kunne avtrappes. De beskrev:

H: *Nå en stund etter kurset, så bruker vi mest gode beskjeder og muntlig oppmuntring. Det bruker vi ganske mye daglig fortsatt.*

G: *Ja, sånn i forhold til søskenkrangling, for eksempel. Vi har litt av det, kan du si, de har litt krutt de andre barna også (ler). Det å liksom bare kunne stoppe opp og skryte av hvor fint de leker sammen ... det bruker vi ganske mye. Det synes vi fungerer veldig bra.*

H: *Bra-kort og sånn har vi egentlig ikke bruk for nå. Men vi har tatt det fram når det har blitt litt mer tull i noen situasjoner. Da kjører vi på med bra-kort en stund og så blir det raskt greiere, egentlig. For nå kan vi det ... ja, vi vet hva som fungerer.*

Tolking og drøfting av informantenes beskrivelser av ros- og oppmuntringsverktøyene i lys av utvalgt litteratur

Informanten Stine uttalte at hun selv endret hovedfokus fra det negative til det positive ved sønnens atferd ved hjelp av ros- og oppmuntringsverktøyene. I lys av teorien om salutogenese (Antonovsky, 1987), kan det tolkes som at hun gjennom den ytre ressursen foreldrekurs har fått ny kunnskap og tilstrekkelig støtte til å jobbe målrettet mot å skape en endring i samspillet med sønnen.

Stine beskrev hvordan hun gjennom bruk av verktøyene aktivt begynte å lete etter positiv atferd hos sønnen. Det å make å endre eget fokus på denne måten, indikerer at informanten selv vurderte at det var behov for en endring i sin foreldrepraksis. Hun hadde fått ny kunnskap gjennom foreldrekurset om hvorfor en endring kunne være nødvendig. Stines egenvurdering rundt sin foreldrepraksis støttes av forskning som viser at hvordan foreldre utøver sin foreldrepraksis kan være en indikator på hvorvidt barn utvikler atferdsvansker (Askeland et al., 2014; Solholm, 2019). Stine tok grep for å skape en endring i sin foreldrepraksis – hun brukte ros- og oppmuntringsverktøyene til å endre hvilken atferd hun fokuserte på hos sønnen. En kan tenke seg at ros- og oppmuntringsverktøyene var en ytre ressurs (Langeland, 2006) som informanten fikk tilegne seg gjennom kursdeltakelsen. At informanten deretter maktet å ta i bruk foreldreverktøyene både under og etter kurset, kan forstås som at hun omsatte et ytre verktøy til en indre ressurs (Langeland, 2006) i form av økt kunnskap. Informanten beskrev økt innsikt i hvordan hun kunne påvirke sønnens atferd positivt. Tar en utgangspunkt i det salutogene konseptet *opplevelse av sammenheng* (Antonovsky, 1987; Langeland, 2006; Sommerschild, 1998), kan dette forstås som at informanten gjennom større innsikt og begripelighet ble i stand til å håndtere sin og sønnens situasjon på en måte. Det framsto som meningsfylt for informanten å mobilisere de nye ressursene hun

nå disponerte. Hun beskrev et bedre samspill med sønnen, preget av mer varme og forutsigbarhet enn tidligere, etter at hun tok i bruk ros- og oppmuntringsverktøyene. Stine beskrev også en reduksjon i sønnens utfordrende atferd. Ved at foreldre fokuserer mer på barns positive atferd og slik bedrer relasjonen til barnet, kan såkalt tvingende samspill reduseres og forekomst av atferdsvansker synke (Solholm, 2019; Solholm et al., 2005). Det er en rimelig antakelse at det er en sammenheng mellom den beskrevne bedringen i samspillet mellom mor og sønn, og sønnens reduserte atferdsvansker.

Informantene Guro og Henrik beskrev hvordan de ble mer bevisste på å gi datteren konkrete, positive tilbakemeldinger. Guro fortalte at datteren begynte å gi lignende tilbakemeldinger til seg selv. Datteren kunne etter hvert selv gjenkjenne og beskrive sin egen atferd som positiv. Tolker en dette i lys av teori om anerkjennelse (Schibbye i Bae & Waastad, 1992), kan det se ut som datteren gjennom foreldrenes ros og oppmuntring opplevde seg sett og anerkjent. Datteren indikerte gjennom å framsnakke egen atferd at hun så ut til å oppfatte seg selv positivt når foreldrene anerkjente og bekreftet henne. Foreldrene jobbet tilsynelatende gjennom sin anerkjennelse av datteren aktivt med å skape trygg tilknytning til datteren (Schibbye i Bae & Waastad, 1992). Bruken av ros- og oppmuntringsverktøyene så ut til å fungere som et middel som muliggjorde at foreldrene signaliserte tydelig anerkjennelse av datteren i disse situasjonene. Jevnlige anerkjennelse gjennom oppveksten kan være vesentlig for at barn over tid utvikler en helhetlig identitet (Honneth i Kermit, 2012).

Anerkjennelse fra foreldre til barn anses også å være viktig for at barn kan utvikle selvstendighet (Schibbye i Bae & Waastad, 1992). Informantene Guro og Henrik beskrev at datteren raskt mestret nye, dagligdagse ferdigheter etter at foreldrene tok i bruk ulike ros- og oppmuntringsverktøy. Dette kan forstås som økt grad av selvstendighet hos datteren. Foreldrenes støttende og oppmuntrende foreldrepraksis syntes å motivere datteren til bedre samarbeid med foreldrene (Ertesvåg et al., 2017). En gjensidig anerkjennende relasjon legger til rette for at barnet kan tilegne seg økende grad av selvstendighet, samtidig som det skjer tilknytning mellom barnet og foreldrene (Schibbye i Bae & Waastad, 1992). Tveit et al. (2012) hevder at beskrivelser av spesifikk ros i stor grad sammenfaller med slik anerkjennelsesbegrepet ofte defineres. Det kan se ut som ros- og oppmuntringsverktøyene har bidratt til økt forekomst av selvstendighet hos datteren. Det kan også se ut som verktøyene har bidratt positivt til tilknytningen mellom foreldrene og datteren gjennom en økt anerkjennende relasjon, i tråd med slik Schibbye (2012) omtaler anerkjennelse som del av en dialektisk relasjonsforståelse.

Begge informantmødrene beskrev på flere måter hvordan de tidligere strevde med å regulere egne følelser i møtet med barnas utfordrende atferd. Begge setter ord på lettelse over å ha fått tilgang til ulike verktøy som kan hjelpe dem til å regulere seg bedre. I tråd med en autoritativ foreldrepraksis (Baumrind, 1971 i Askeland et al., 2014) har foreldrene funnet måter å reagere mer sensitivt og i takt med barnas behov. Dette ser ut til å fremme mer hensiktsmessig regulering hos barna. Selvregulering hos barna kan kanskje oppfattes som det langsiktige målet for foreldrenes utøvelse av sin foreldrekompetanse. En kan tenke seg at veien mot selvregulering kan forlenges av barns atferdsvansker – og kan forkortes av foreldrenes økte foreldrekompetanse. Godt

regulerte barn fordrer at foreldrene er godt regulerte først (Askeland et al., 2014; Atferdssenteret, 2010). Informant Guro satte så fint ord på et paradoks mange foreldre nok kan kjenne seg igjen i:

«Jeg skrek «slutt å skrike» (ler).»

Få kan trykke så effektivt på foreldres emosjonelle knapper som egne barn kan. Det er en svært vanlig reaksjon å heve stemmen når en som forelder møter motstand hos et barn i form av manglende samarbeid eller lignende (Askeland et al., 2014; Ertesvåg et al., 2017). Imidlertid utløser dette vanligvis ytterligere motstand hos barnet og kan lett føre til en eskalerende konflikt mellom forelder og barn (Askeland et al., 2014). Det er den voksne som må bære ansvaret for å fremme samarbeid med barnet, gjennom å regulere sine egne følelser først – for med dette å kunne bistå med å regulere barnets følelser og atferd (Askeland et al., 2014; Ertesvåg et al., 2017; Solholm, 2019). Det kan se ut som ros- og oppmuntringsverktøyene har bidratt til at foreldrene i større grad mestret å regulere egne så vel som barnets følelser.

Ved å anerkjenne ønsket atferd gjennom ros og oppmuntring, har foreldrene regulert barnas atferd gjennom selv å vise god evne til atferds- og følelsesregulering. Dette kan forstås som en form for samregulering (Kvello, 2015) hvor det mer langsiktige målet er selvregulering hos barna (Baumeister & Vohs, 2011; Kvello, 2015). Det kan være vanskelig å skille mellom atferdsmessig, emosjonell og kognitiv selvregulering (Baumeister & Vohs, 2011). Slik Guro og Henrik beskrev datterens atferd, kan det virke som om ros- og oppmuntringsverktøyene støttet og fremmet flere former for selvregulering. Foreldrene beskrev at datteren begynte å framsnakke egen positiv atferd, samtidig som hun samarbeidet bedre. Dette kan indikere at datteren utviklet emosjonell, atferdsmessig og kognitiv regulering parallelt. Også informant Stine beskrev at hun observerte mindre sinne og frustrasjon hos sønnen i takt med introduksjonen av ros- og oppmuntringsverktøyene. Sønnen ble beskrevet som bedre regulert gjennom mors endrede håndtering av tidligere krevende situasjoner. Dette kan ha økt Stines mestringstro på egen foreldrekompetanse når lignende situasjoner oppsto senere.

Informanten Stine beskrev at effekten av ros- og oppmuntringsverktøyene sank over tid. Hun fortalte at sønnen etter hvert i mindre grad lot seg motivere gjennom bruken av disse verktøyene. Hun beskrev at verktøyene kunne gi sønnen glimtvis blaff av motivasjon i det de ble reintrodusert etter en tids pause, men at motivasjon sank etter kort tid. Det er vanskelig å forklare hvorfor effekten ble redusert over tid med bakgrunn i mitt datamateriale. Stine beskrev at sønnens atferdsvansker samlet sett fortsatt var sterkt redusert i forhold til før kursstart. Det kan være krevende for foreldre å opprettholde tiltak over tid (Solholm, 2019). Når barnets atferd oppleves som forbedret, kan det være at dette påvirker foreldrenes motivasjon og egendriv til å bruke verktøyene like entusiastisk som da barnets atferdsvansker framsto mer plasskrevende i hverdagen. Ros og oppmuntring må framstå ektefølt, og formidles med varme og entusiasme, for at mottakeren skal oppleve seg anerkjent (Tveit et al., 2012). Dersom ros- og oppmuntringsverktøyene brukes som «mekaniske» belønningsregimer, vil effekten raskt

kunne svekkes. Belønninger er bare forsterkere av det viktigste poenget med ros- og oppmuntringsverktøyene; å gripe barnet i positiv atferd og anerkjenne atferden gjennom støttende verbal og/eller nonverbal kommunikasjon (Askeland et al., 2014; Ertesvåg et al., 2017). Det kan være en hypotese at barnets synkende motivasjon speiler forelderens dalende emosjonelle trykk i bruken av verktøyet.

En annen hypotese rundt avtakende effekt av enkelte verktøy, kan være knyttet til foreldrekurs som tiltaksform. Foreldrekurs tar utgangspunkt i PMTOs prinsipper, men er mindre skreddersydd til den enkelte familie enn individuell veiledning (Askeland et al., 2014). Kan det være at et bedre tilpasset veiledningstilbud gitt over lengre tid og i et mer tilrettelagt tempo kunne ført til større grad av mestring knyttet til enkelte verktøy? Foreldrekurs som tiltaksform kan kanskje gi mindre mulighet til å utforske langsiktige utfordringer som kan medføre redusert effekt over tid. Foreldrekurs pågår vanligvis i 12 uker. Individuell veiledning kan i utgangspunktet pågå så lenge familien har behov (Askeland et al., 2014). Noen foreldre vil ha behov for veiledning og støtte over lengre tid for å automatisere nye foreldreferdigheter og avlære gamle reaksjonsmønstre (Solholm et al., 2005). Det kan være at noen familier ville fått bedre utbytte av en annen tiltaksform enn foreldrekurs.

Oppsummert ser det ut som alle informantene beskrev at ros- og oppmuntringsverktøyene bidro til positive endringer hos foreldrene og barna. Foreldrene synes å beskrive en økning i sin foreldrekompentanse. Alle tre beskrev et mer støttende og varmt samspill med sine barn. Endrede samspillmønstre ser ut til å ha ført til endring av barnas atferd og regulering. Foreldrene kan sies å være myndiggjort i større grad enn tidligere. Dette henger godt sammen med slik sosial interaksjon læringsmodell (Patterson et al., 1992) fremhever foreldre-barn-samspillet og foreldrekompentanse som faktorer som sterkt påvirker utvikling av atferd og sosioemosjonell utvikling hos barn (Ertesvåg et al., 2017).

Det er imidlertid viktig å framheve at det finnes mange ukjente variabler som kan ha hatt innvirkning på utviklingen beskrevet av informantene. Det at endringer i familiene oppsto samtidig som foreldrekursdeltakelsen, er ikke ensbetydende med at kurset var årsaken – eller eneste årsak – til endringene. Faktorer som økende alder og modning hos barna kan ha vært medvirkende. Informantene ble ikke spurt om de selv kunne tenke seg andre forklaringer på endringene de beskrev i sine familier. Det kan også ha vært ulike psykososiale faktorer hos foreldrene og/eller barna som påvirket endringene. Det kan ha vært andre typer tiltak i familien før, under eller etter foreldrekurset som kan ha bidratt til endring. Det er i dette prosjektet ikke innhentet komparentopplysninger. Funnene er derfor utelukkende basert på beskrivelsene informantene selv har gitt. En kan derfor ikke vite sikkert om beskrivelsene som er gitt er i tråd med hvordan andre personer ville beskrevet utviklingen i de aktuelle familiene.

4.2 Tolkning og drøfting av informantenes beskrivelser samlet

Informanten Stine beskrev flere faktorer som sitt utgangspunkt for å delta på foreldrekurset. Faktorene – slik jeg tolker hennes historie – ser ut til å kunne sammenfattes slik:

- Egen opplevelse av utilstrekkelig foreldrekompetanse (Sørli, 2000) i situasjoner hvor sønnen viste utfordrende atferd
- Vansker med adekvat selvregulering (Baumeister & Vohs, 2011; A. Berger, 2011) hos Stine – som førte til vansker med å samregulere (Kvillo, 2015) sønnen
- Liten opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 1987) - Stine opplevde ikke å ha ressurser tilgjengelig som kunne bidra til å løse utfordringene i hjemmet
- Lav mestringstro (Bandura, 1997) hos Stine – hun opplevde seg som maktesløs i møtet med sønnens atferdsvansker

Det synes som om Guros og Henriks utgangspunkt for kursdeltakelsen ligner på Stines. Det ser ut som Guro opplevde større utfordringer rundt datteren enn Henrik forut for kursdeltakelsen. Jeg har sammenfattet mine tolkninger av Guros og Henriks primære faktorer før kursdeltakelsen slik:

- Egen opplevelse av utilstrekkelig foreldrekompetanse (Sørli, 2000) i situasjoner hvor datteren viste utfordrende atferd
- Vansker med adekvat selvregulering (Baumeister & Vohs, 2011; A. Berger, 2011) hos Guro – som førte til vansker med å samregulere (Kvillo, 2015) datteren
- Liten opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 1987) - Guro opplevde ikke å ha ressurser tilgjengelig som kunne bidra til å løse utfordringene i hjemmet
- Guro og Henrik opplevde begge et for høyt konfliktnivå rundt datteren hjemme. Det var Guro som oftest beskrev å være i direkte konflikt med datteren
- Lav mestringstro (Bandura, 1997) særlig hos Guro – hun opplevde seg som maktesløs i møtet med datterens atferdsvansker

Særlig Stine og Guro beskrev manglende mestring og utilstrekkelig foreldrekompetanse, samt frustrasjon knyttet til dette, som sitt utgangspunkt før foreldrekurset. De to mødrene beskrev begge vansker med å regulere egne følelser i møtet med barns utfordrende atferd som en viktig faktor forut for foreldrekurset. Guro og Henrik beskrev begge at Henrik selvregulerte følelser og atferd mer hensiktsmessig enn Guro når datteren viste utfordrende atferd. De formidlet begge at Henriks selvregulering framstod som en vesentlig årsak til at han opplevde datterens atferdsvansker som mindre omfattende og problematisk enn Guro.

Stine og Guro beskrev at de tidligere ofte hevet stemmen, ble sinte og irriterte på barna når de ikke samarbeidet. Dette kan sies å være en vanlig strategi mange foreldre tyr til. Når en selv opplever å bli følelsesmessig aktivert i møtet med barnets atferd, griper en lett til virkemidler som å heve stemmen, formidle sinne, irritasjon og oppgitthet (Askeland et al., 2014). Stine og Guro beskrev på ulike måter en innsikt i at dette ikke var hensiktsmessige virkemidler – men at de i mangel på mer funksjonelle strategier

likevel brukte dem jevnlig. En kan tolke dette som et uttrykk for maktesløshet i møtet med egen utilstrekkelige foreldrekompetanse. Et slikt samspill mellom foreldre og barn, som preges av hyppige konflikter og eskalering av uhensiktsmessig atferd fra begge parter, kan beskrives som tvingende samspill (Askeland et al., 2014; Snyder et al., 2002; Solholm et al., 2005). Tvingende samspill kjennetegnes ved at foreldre og barn bruker negativ atferd (roping, trusler, masing, fysisk aggressiv atferd) for å oppnå noe eller unngå et krav (Snyder et al., 2002). Dersom tvingende samspill blir en del av den daglige samhandlingen mellom foreldre og barn, kan dette anses som en risikofaktor knyttet til flere forhold (Solholm, 2019). Relasjonen mellom foreldrene og barnet kan bli utrygg og lite utviklingsfremmende (Killén, 2019). Barn vil være mer utsatt for å utvikle atferdsvansker eller eksisterende vansker forverres (Snyder et al., 2002). Gjennom at informantene nå har tilegnet seg mer funksjonelle strategier i møtet med manglende samarbeid hos sine barn, kan en tenke at dette minsker risikofaktorene nevnt over. Foreldrene har trent på hvordan de kan fremme samarbeid og positiv atferd hos sine barn gjennom å endre egen foreldrepraksis (Askeland et al., 2014; Solholm, 2019). PMTO som metode har som mål å endre grunnleggende faktorer i hvordan foreldre møter sine barn, slik at samspillet kan bedres (Askeland et al., 2014). Stine og Guro beskrev at de mestret å bruke mer hensiktsmessige strategier overfor barna i større grad gjennom å bruke tankegangen og verktøyene de lærte på foreldrekurset.

Informanten Henrik beskrev – med støtte fra Guro - at hans rolige framferd hadde en dempende effekt på barnets sinneutbrudd. Han beskrev dette som et personlighetstrekk ved ham som ga ham en fordel i møtet med utfordrende atferd hos barnet. I den salutogene teorien nevnes personlige egenskaper hos individet som eksempel på indre ressurser som kan føre til at utfordrende situasjoner oppleves som mer håndterlige (Antonovsky, 1987). Henriks beskrivelse av hvordan han opplever sin rolige personlighet som en styrke overfor datterens utfordrende atferd, harmonerer godt med en slik teoretisk ramme.

En kan tenke seg at foreldre med god evne til følelsesregulering i større grad mestrer å regulere ned barnas følelser når det er nødvendig (Askeland et al., 2014). Foreldre som lettere lar seg aktivere når barn ikke samarbeider, kan være mer sårbare for å oppleve stress og lav mestringstro i møtet med barnet (Ertesvåg et al., 2017). Henrik oppga at han opprinnelig deltok på foreldrekurset for å støtte sin medforelder. Han beskrev ikke det samme behovet for å lære nye verktøy og teknikker for å regulere seg og datteren bedre. Han beskrev at han likevel tok i bruk alle verktøy som ble formidlet på kurset på lik linje med sin medforelder Guro. Det at begge foreldrene brukte samme verktøy samtidig overfor datteren, kan ha vært en medvirkende årsak til at datteren raskt viste mer positiv atferd. En forutsigbar og varm foreldrestil fremmer barns utvikling som trygge, velregulerte og sosialt velfungerende individer (Killén, 2019). Foreldrenes mer like oppdragerstil kan ha økt datterens opplevelse av foreldrene som mer forutsigbare. Samtidig kan en tolke datterens utvikling som et tegn på at en roligere og varmere foreldrestil virket utviklingsfremmende på henne, slik Killén (2019) hevder.

Alle informantene beskrev altså positive endringer under og etter kurset. Informant Stines beskrivelser samlet sett kan oppsummeres og tolkes slik:

- Økt foreldrekompetanse (Sørli, 2000) samlet sett. Hun har tilegnet seg større forståelse av sammenhengen mellom egen regulering og atferd, og sønnens regulering og atferd. Hun har lært og tatt i bruk nye foreldreferdigheter
- Økt mestringstro (Bandura, 1997) knyttet til å oppnå endringer i samspillet med sønnen og i hans atferd, gjennom målrettede innsats. Hun framstår som tryggere på at hun innehar foreldreferdigheter til å møte sønnen på en samarbeidsfremmende måte
- Økt bevissthet rundt og evne til selvregulering (Baumeister & Vohs, 2011; A. Berger, 2011) hos Stine som forelder. Sønnen beskrives også som bedre regulert gjennom mors økte selvregulering
- Økt opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 1987) - Stine beskriver å ha kunnskap og ressurser hun kan ta i bruk i møtet med utfordringer rundt sønnen
- Effekten av ros- og oppmuntringsverktøyene sank over tid. Sønnen ble beskrevet som mindre motivert av oppmuntringssystemene etter en tid

Informantene Guro og Henriks beskrivelser samlet sett kan oppsummeres og tolkes slik:

- Økt foreldrekompetanse (Sørli, 2000) i situasjoner hvor datteren viste utfordrende atferd. Begge har tilegnet seg større forståelse av sammenhengen mellom egen regulering og atferd, og datterens regulering og atferd. Begge har lært og tatt i bruk nye foreldreferdigheter
- Økt evne til selvregulering (Baumeister & Vohs, 2011; A. Berger, 2011) særlig hos Guro. Datteren beskrives som bedre regulert gjennom foreldrenes økte selvregulering
- Økt opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 1987) - Guro og Henrik beskriver å ha kunnskaper og ressurser de kan ta i bruk i møtet med utfordringer rundt datteren og deres øvrige barn
- Bedre samspill og hyppigere samarbeid med datteren og begge foreldrene
- Økt mestringstro (Bandura, 1997) særlig hos Guro knyttet til at hun mestrer å møte utfordrende atferd hos datteren på en hensiktsmessig måte

4.3 Tolking og drøfting med fokus på foreldrekurs som tiltak i lys av utvalgt litteratur

Når man blir foreldre for første gang, er det vanlig å føle seg overveldet og usikker. Det følger ikke med noen instruksjonsmanual med nyfødte barn. I dagens samfunn er imidlertid enorme mengder informasjon bare et tastetrykk unna. Lurer man på noe som forelder, er det mange som har lurt på det samme før. Informasjonsflyten er uendelig. Kildene er mange. Det kan være vanskelig å skille pålitelig kunnskap fra synsing. Foreldre som opplever at barn er særlig krevende å oppdra, kan være spesielt sårbare i møtet med alle råd om hvordan barn best kan oppdras. Foreldre kan være villige til å prøve ut mange typer tiltak i ønsket om å mestre foreldrerollen bedre (Ertesvåg et al., 2017; Killén, 2019). Forskning viser at foreldre som tidlig får bistand og støtte til å jobbe

systematisk med barns atferd, har bedre sjanser til å unngå utvikling av mer alvorlige atferdsvansker senere (Berg et al., 2020). Tidlige tiltak kan også gi økt mestringsopplevelse hos foreldrene (Rønnevold, 2004). Det har i Norge de siste årene vært et økende fokus på at tiltak som tilbys familier med atferdsvansker hos barn, bør være baserte på kunnskap og forskning (Frønes, 2016). Når foreldre blir sikrere og mer kompetente, økes sjansen for at barn utvikler gode sosiale ferdigheter (Killén, 2019). En oppvekst preget av utrygge og stressede foreldre kan få negative konsekvenser for barns utvikling (Patterson et al., 2010). Dette taler sterkt for at tiltak som fremmer økt foreldrekompentanse bør være tilgjengelig tidlig i barns liv (Berg et al., 2020). Flere foreldrestøttende programmer som tar sikte på å øke foreldrenes kompetanse, viser lovende resultater (Berg et al., 2020; Ertesvåg et al., 2017). PMTO nevnes som et av disse (Berg et al., 2020; Frønes, 2016; *Trygge foreldre - trygge barn : Regjeringens strategi for foreldrestøtte (2018-2021)*, 2018). Foreldrekurs er en tiltaksform som kan gi hjelp og støtte til flere familier samtidig.

På foreldrekurs deltar ulike foreldre med forskjellige erfaringer. Utfordringene de opplever rundt egne barn vil være av ulik grad og omfang (Askeland et al., 2014). Noen har kanskje fått veiledning tidligere, mens andre er i kontakt med hjelpeapparatet for første gang. Tidligere erfaringer kan spille en rolle for graden av mestringstro foreldrene har ved oppstarten av foreldrekurset. Foreldre som over tid har forholdt seg til ulike deler av hjelpeapparatet, kan oppleve å bli behandlingstrette. På den ene siden opplever foreldrene situasjonen rundt barnet som utilfredsstillende. På den andre siden har de erfaringer som tilsier at situasjonen ikke har blitt bedre til tross for utprøvede tiltak (Patterson & Forgatch, 2010 i Solholm, 2019). Dette kan være et vanskelig utgangspunkt for foreldrekursdeltakelse. Det kan være en utfordring for kurslederne å møte foreldre med lav mestringstro på en utviklingsfremmende måte. Det er avgjørende for foreldrenes utbytte av foreldreveiledningen at en klarer å styrke deres mestringstro. Foreldrenes grad av mestringstro kan påvirke i hvilken grad de er i stand til å nyttiggjøre seg veiledningen som gis på foreldrekurset (Ertesvåg et al., 2017).

Forhistorien til mange av deltakerne på foreldrekurs innbefatter utprøving av ulike typer oppdragerstiler og tiltak for å bedre situasjonen rundt barn med atferdsvansker. I denne oppgavens utvalg fortalte informant Stine at hun tidligere hadde deltatt på COS-kurs samt de første timene av et PMTO-kurs da sønnen var svært ung. Foreldre på kurs beskriver ofte at de har prøvd tiltak som ligner på de som introduseres på foreldrekurset, men at tiltakene ikke har ført til (nok) positive endringer over tid (Solholm, 2019). Det kan være utfordrende for foreldrene å ha tillit til at foreldrekurset vil utgjøre noen forskjell. Mestringstroen kan være lav, knyttet til egen foreldrekompentanse så vel som effekten av nye tiltak (Atferdssenteret, 2010). Dette kan sees på som en grunnleggende utfordring for tiltaksformen foreldrekurs. Mestringstro hos foreldrene kan spille en rolle for hvor godt tiltakene virker. Kurslederne må avveie det å knytte håp og tro på positive endringer mot realistiske forventninger rundt hvor raskt og i hvilken grad endringer kan skje (Askeland et al., 2014).

For foreldre som har opplevd utfordringer over tid knyttet til sitt barns atferd og egen håndtering av atferden, kan en forestille seg det som utfordrende å ha tillit til kursledere

som hevder at løsningen finnes hos foreldrene selv. Foreldre som strever med å regulere sitt barns atferd, har oftere enn andre foreldre lav mestringsfølelse knyttet til sin foreldrekompentanse (Killén, 2019). Å oppnå en økning i foreldrekompentansen krever at foreldrene først utvikler større grad av mestringstro. For å oppnå dette må en balansere fokuset på vanskene mot hva som kan skape endring. En kan kanskje oversette balansestykket til de teoretiske prinsippene salutogenese og patogenese (Antonovsky, 1987). Salutogenesens tankegang om å fokusere på det friske og fungerende er nødvendig for å oppnå positiv endring. Likevel må foreldrenes erfaringer med barnets atferdsvansker og egne opplevelser av manglende mestring tas på alvor. Det patogene perspektivet må få nok plass uten å innta hovedrollen i behandlingstiltaket. En kan forestille seg at det for foreldre vil være lettere å ta imot et salutogent perspektiv tidlig i møtet med hjelpeapparatet. Foreldre til yngre barn vil som regel ha hatt færre erfaringer med hjelpeapparatet enn eldre barns foreldre (Ertesvåg et al., 2017). En kan tenke seg at foreldrenes antall erfaringer vil påvirke i hvilken grad de kan nyttiggjøre seg tiltak som foreldrekurs. I Norge har hjelpeapparatets fokus gradvis dreiet fra det avvikende og «syke» (patogene) mot det mestrende og «friske» i tråd med et salutogent perspektiv. Dette har medført en endring i hvilke tiltak som tilbys barn og foreldre som opplever utfordringer (Sommerschild et al., 2015). I mitt utvalg hadde én forelder mottatt ulike typer tiltak fra hjelpesystemene tidligere. Hun var forelder til et barn på 7 år. To foreldre hadde ikke mottatt spesielle tiltak tidligere. Disse var foreldre til et barn på 4 år. Foreldrene som ikke hadde mottatt tiltak tidligere beskrev sin effekt etter foreldrekurset som bedre enn den andre forelderens. Utvalget er for lite til at dette kan tolkes som noe annet enn enkeltstående erfaringer.

Informantene i mitt forskningsprosjekt har en sentral faktor felles. De valgte alle å søke hjelp da de opplevde vansker knyttet til sitt barns atferd og egen håndtering av atferden. Det finnes forskning som antyder at mange familier i lignende situasjoner ikke mottar støtte fra hjelpetjenestene (Skogen & Torvik, 2013). Hvilke konsekvenser kan det føre til å ikke få hjelp? Atferdsvansker som opptrer tidlig i barns liv, utgjør en risikofaktor for mange psykiske, fysiske og sosiale vansker blant ungdom og voksne (Berg et al., 2020). Det anses derfor som viktig å sette inn tiltak tidlig for å unngå utvikling av mer alvorlige atferdsvansker (Berg et al., 2020). I PMTO foreldrekurs er det foreldrene som mottar veiledning, for deretter å ta i bruk tiltakene hjemme (Askeland et al., 2014). Å delta på kurs ukentlig krever betydelig innsats fra foreldrene. Likevel kan en tenke at dette er den letteste delen. Den tyngste jobben skal gjøres gjennom utprøving av tiltakene hjemme overfor egne barn. Foreldrene skal tilegne seg ny kunnskap og nye praktiske ferdigheter, samtidig som de skal ta i bruk nye foreldreferdigheter i møtet med sine barn. Det er viktig å anerkjenne dette krevende balansestykket foreldrene skal gjennomføre. Foreldrene må få støtte nok til å holde hodet over vann på kort og lang sikt. Det hjelper lite å ha evidensbaserte tiltak dersom foreldrene er for utkjørte til å makte å gjennomføre endringene hjemme. Det å ha kunnskap om at tiltak kan føre til endring på sikt, vil ikke alltid være nok til at foreldrene makter å ta i bruk tiltakene. Det er viktig at hjelpesystemene generelt og kursholderne spesielt evner å se helhetlig på familiens situasjon. Førsteamanuensis Roar Solholm peker i sin doktoravhandling (2019) på betydningen av å ha god kjennskap til foreldrene som tilbys foreldrekurs, for å kunne gi effektive tiltak knyttet til barns atferd - som også ivaretar foreldrene godt nok underveis. God hjelp til foreldrene er en forutsetning for at foreldrene skal kunne hjelpe egne barn (Ertesvåg et al., 2017).

Mestring og mestringstro vil være sentrale begreper gjennom et foreldrekurs. Mange foreldre vil oppleve å mestre noen typer verktøy godt. Når man opplever rask effekt hjemme i form av bedret samspill og reduserte atferdsvansker, kan det være enklere å beholde mestringstroen videre. En av informantene i min studie uttalte seg om det å delta på foreldrekurset:

«Vi var veldig begeistret; for oss gjorde det hverdagen ufattelig mye lettere fra dag én.»

Opplevelse av kollektiv mestringstro kan påvirke hva en gruppe oppfatter som påvirkbart og oppnåelig (Bandura, 2002). Når foreldrekursdeltakere deler sine suksesser med hverandre, kan dette øke gruppas kollektive mestringstro. Dersom mange kursdeltakere forteller om mestringsopplevelser i form av økte foreldreferdigheter tidlig i et kurs, kan det øke gruppas opplevelse av at kurset «virker». Økt kollektiv mestringstro kan øke kursdeltakernes motivasjon til å prøve ut ytterligere tiltak formidlet gjennom kurset. En kan forestille seg at høy kollektiv mestringstro kan fungere som en forsterkende positiv spiral: Høyere mestringstro kan gi økt utbytte av kurset. Økt utbytte av kurset gir høyere mestringstro.

Å møte og mestre motgang er nært beslektet med å kunne noe (Grøholt, Sommerschild & Gjærum, 1998, s. 59). Dersom en foreldrekursdeltaker opplever å streve med å få effekt av bestemte verktøy, kan det være mer krevende å bevare troen på at dette lar seg mestre. Dersom mange andre kursdeltakere begeistret forteller om sine positive erfaringer, er det lett å forestille seg at det raskt kan gå på selvtilliten løs. Kurslederne vil ha en sentral rolle i å jobbe sammen med foreldrene gjennom motgang og samtidig bevare deres mestringstro. Sammen kan en evaluere hvordan verktøyet er prøvd ut og om det finnes justeringer en kan gjøre for å oppnå en annen effekt (Askeland et al., 2014). Kurslederne kan gi veiledning og støtte foreldrene gjennom kurset. Det er likevel foreldrene som må gjøre den tyngste jobben – verktøyene må tas i bruk hjemme for å oppnå effekt i form av økt foreldrekompetanse og reduserte atferdsvansker (Askeland et al., 2014). I teorien om salutogenese (Antonovsky, 1987) forklares utfordringer og motstand som noe mer enn bare negative faktorer. Utfordringer kan forstås som nye veier til mestring. Dette forutsetter at individet som møter utfordringene rår over ressurser til å mestre motstanden (Langeland, 2006). Foreldrekursets intensjon er å gi foreldrene tilgang til nye ressurser gjennom økt foreldrekompetanse. Foreldrekurset er imidlertid en relativt kort intervensjon. Vil ressursene foreldrene tilegner seg gjennom kurset tåle tidens tann når foreldrene står på egne ben, uten en kursleder som ukentlig støttespiller? En av informantene beskriver at ros- og oppmuntringsverktøyene opplevdes som mindre effektive en stund etter at kurset ble avsluttet. Kunne effekten vedvart dersom forelderen fortsatt hadde fått sporadisk veiledning og støtte? Kunne effekten holdt seg stabil dersom foreldrene hadde fått en form for repetisjon på visse tidspunkter etter avsluttet kurs? Det kan være at noen foreldre med utvidet støtte ville vært bedre rustet til å reaktivere kunnskap de tilegnet seg i løpet av foreldrekurset. Sett i lys av Antonovsky (1987) teori om håndterbarhet som en komponent i menneskers *opplevelse av sammenheng* (eng. sense of coherence), kan en slik utvidet støtte tenkes som

nødvendig for noen foreldre for å minne dem på at de har ressurser de kan ta i bruk i møte med nye utfordringer.

Informantene i dette prosjektet deltok alle på det samme foreldrekurset. Det betyr at alle var del av samme gruppe og hadde de samme kurslederne. Til tross for et svært lite informantutvalg, kan det være at beskrivelsene ville hatt større variasjon dersom informantene hadde deltatt på ulike kurs med ulike kursledere. PMTO foreldrekurs regnes som et evidensbasert tiltak (Askeland et al., 2014; Ertesvåg et al., 2017). Hvor effektivt et tiltak er, vil henge sammen med flere faktorer. En slik faktor er på hvilken måte et tiltak gjennomføres. Såkalt metodeintegritet kan spille en rolle for om tiltaket gir effekt i tråd med det forskning har vist. Metodeintegritet innebærer å gjennomføre et tiltak slik det er beskrevet, uten å legge til eller trekke fra elementer (Frønes, 2016). Dersom behandlere eller – i konteksten av denne oppgaven – kursledere gjør individuelle tilpasninger i et tiltak, kan man i utgangpunktet ikke lenger omtale tiltaket som evidensbasert. Man har ikke lenger dokumentasjon for at tiltaket virker (Frønes, 2016). Alle informantene i dette prosjektet har mottatt tiltak i regi av de samme kurslederne. Dataen fra prosjektet gir ingen informasjon om hvordan kurset er gjennomført. Det lar seg altså ikke gjøre å vurdere kursholdernes metodeintegritet innenfor rammene av denne oppgaven. Informantene i prosjektet framsto samlet sett som fornøyde med gjennomføring og opplevd effekt av foreldrekurset. Det er viktig å påpeke at det ikke finnes noen automatisk sammenheng mellom hvor fornøyde brukere av et tiltak er og effekten av tiltaket. Forskning viser liten eller ingen sammenheng mellom brukerfornøydhet og effekter av et tiltak (Frønes, 2016). Brukertilfredshet kan likevel sies å være viktig av andre årsaker. Den mest åpenbare er kanskje at foreldrenes motivasjon for å fullføre et påbegynt tiltak sannsynligvis er høyere dersom de er tilfreds med tiltaket. En annen faktor vil kunne være betydningen av et tiltaks omdømme når nye foreldrekursdeltakere skal rekrutteres. Det kan være at et godt rykte blant andre foreldre vil vekke potensielle foreldrekursdeltakeres interesse i like stor grad som at tiltaket kan skilte med å være evidensbasert.

Å oppleve som forelder å ikke mestre oppdragerrollen slik man ønsker, kan være sårt. Mestringstro – eller mangel på mestringstro – vil påvirke hvordan en tilnærmer seg nye utfordringer (Bandura, 1997, 2001, 2002). Innenfor konteksten av denne oppgaven, kan en tenke at en sentral utfordring i veiledning av foreldre er å knytte håp og tro til at det er mulig å oppnå økt mestring i sin foreldrepraksis (Askeland et al., 2014). Å sette foreldre i stand til å fremme barns positive utvikling er et viktig mål for hver enkelt familie så vel som i et sosioøkonomisk perspektiv (Askeland et al., 2014; Berg et al., 2020; Ertesvåg et al., 2017). Foreldrekurs som tiltak kan bidra til nå et slikt mål.

5 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgaven og kommer med forslag til videre forskning.

5.1 Oppsummering

Utgangspunktet for dette masterprosjektet var følgende problemstilling:

«PMTO foreldrekurs – hva beskriver tre foreldre som viktige verktøy for å kunne øke sin foreldrekompetanse?»

Før kursdeltakelsen beskrev informantene utfordrende atferd hos sine barn i et omfang som opplevdes som krevende i familiene. Informantene beskrev en følelse av utilstrekkelighet i samhandling med sine barn. Samhandlingen ble karakterisert som ofte konfliktpreget og med mye negativt fokus knyttet til barnas atferdsutfordringer. Informantene beskrev en følelse av maktesløshet, når de opplevde at foreldrepraksisen de utøvde ikke reduserte samspillsutfordringene eller barnas atferdsvansker. Særlig to av informantene beskrev at de strevde med regulering av egne følelser knyttet til barnas atferd.

Informantene framstod som relativt samstemte i sine erfaringer og opplevelser knyttet til hvilke verktøy de opplevde som viktige og virksomme etter deltakelsen på foreldrekurset. Alle framhevet verktøyet gode beskjeder, samt verktøyene knyttet til ros og oppmuntring, som de som i størst grad hadde bidratt til økt foreldrekompetanse. Foreldrene ga flere eksempler på positive endringer knyttet til egen økte foreldrekompetanse.

Foreldrene synes å regulere egne følelser bedre gjennom bruk av verktøyene. De synes å regulere barnas følelser og atferd på mer hensiktsmessige måter enn før. De beskrev reduserte atferdsvansker hos barna, samt bedre samspill mellom foreldre og barn. Foreldrene beskrev økt mestringstro knyttet til egen foreldrekompetanse i møtet med utfordrende atferd hos barna.

Informantmødrene beskrev opplevelser fra før kurset av at barnas manglende samarbeid tok stor plass i hverdagen. De beskrev hvordan dette utfordret deres tro på egen foreldrekompetanse. De opplevde i liten grad å mestre samspillet med barna på en måte de selv ønsket. Mødrene beskrev hvordan de kunne bruke skriking og kjefting i forsøk på

å regulere barnas atferd. Under og etter kurset beskrev begge at de flyttet fokus i stadig større grad over på barnas positive atferd, og at dette hadde en generaliserende effekt hvor barnas positive atferd økte. Foreldrene beskrev at samspillet med barna ble mer preget av varme og støtte i løpet av kurset.

Informanten som var far til et av barna beskrev at han i mindre grad enn mødre opplevde utfordringer direkte knyttet til atferd forut for kursdeltakelsen. Han beskrev imidlertid at barnets atferd kunne være krevende for familien som helhet og for mor spesielt. Han beskrev at han opplevde en rask, positiv endring i hos barnet etter introduksjon av de første verktøyene hjemme. Han beskrev dette som betydningsfullt for familien som helhet.

En av foreldrene beskrev at effekten av ros- og oppmuntringsverktøyene sank over tid. To av foreldrene beskrev en bedring av samspillet, som førte til mindre behov for å bruke alle verktøyene fra foreldrekurset over tid.

Jeg ønsker å avslutte oppsummeringen med å sitere informant Henriks beskrivelse av hva foreldrekurset betydde for ham og hans familie:

«For oss har det vært en kjempepositiv opplevelse. Vi snakker ofte om det; kommer ofte tilbake til det. Viktig punkt i vår foreldretilværelse, egentlig. Så det har vært ganske viktig. Hadde nok ikke sett likedan ut hjemme, om vi ikke hadde gått på det kurset.»

5.2 Forslag til videre forskning

Denne oppgaven har hatt fokus på foreldrenes beskrivelser etter å ha deltatt på foreldrekurs. Det er ikke innhentet opplysninger fra andre mulige informanter. I en annen studie kunne det vært spennende å sammenligne foreldrenes opplevelser med barnas erfaringer. Opplevde barna endringer hos foreldrene under og etter kursdeltakelsen? Opplevde barna endringer hos seg selv under og etter kursdeltakelsen? Sammenfaller foreldrenes beskrivelser med barnas opplevelser? Dette er momenter jeg håper andre forskningsprosjekter finner interesse for å utforske.

6 Referanser

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Askeland, E., Apeland, A. K. & Solholm, R. (2014). *PMTO : foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Atferdssenteret. (2010). *Håndbok PMTO* (5. utg.). Oslo: Atferdssenteret - Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Backer-Grøndahl, A. & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 52(6), 497-503.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. s. 129-148). Oslo: TANO.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. s. 104-129). Bergen: Fagbokforl.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse : perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2011). *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications* (2nd ed. utg.). New York: Guilford Press.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, R., Johansen, T., Jardim, P., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>
- Berger, A. (2011). *Self-regulation : brain, cognition, and development*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Direktoratet for e-helse. (2020). ICD-10. Hentet 13.02.2020 fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613733>
- Elgesem, E. (2009). Forebygging og behandling av atferdsproblemer hos barn og unge. Hentet 07.01.2020 fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Forebygging-og-behandling-av-atferdsproblemer-hos-barn-og-unge/>
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2007). *Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review*. BMJ Publishing Group Ltd.
- Ertesvåg, S. K., Frønes, I., Kjølbi, J. & Eng, H. (2017). *Den Krevende foreldrerollen : familierettede intervensjoner for barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2016). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Frønes, I. (2016). *Risiko, intervensjon og evidens : utfordringer og strategier for barnevern, utdanning, helse og politikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Gjørnum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap : en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmo (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforl.
- Killén, K. (2019). *Barndommen varer i generasjoner : forebygging er alles ansvar* (4. utgave. utg.). Oslo: KF.
- Kjøbli, J., Hukkelberg, S. & Ogden, T. (2013). A randomized trial of group parent training: Reducing child conduct problems in real-world settings. *Behaviour Research and Therapy*, 51(3), 113-121.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.11.006>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langeland, E. (2006). Mestring av psykiske helseproblemer : salutogenese i teori og praksis. I(s. 87-103). Bergen: Fagbokforl., cop. 2006.
- Langøy, E. E., Kvalsund, R. & Myklebust, J. O. (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, (03), 221-240.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lindström, B., Eriksson, M. & Sjøbu, A. (2015). *Haikerens guide til salutogenese : helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lynge, B. (2007). *Anerkendende pædagogik* (1. utg., 5. opplag 2012. utg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Murrihy, R. C., Kidman, A. D. & Ollendick, T. H. (2010). *Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problems in Youth*. New York, NY: Springer New York : Imprint: Springer.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Norges forskningsråd. (1998). *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker : -hva kan nyere viten fortelle oss? -hva slags hjelp trenger de? : ekspertuttalelse etter konferansen 18.-19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2010). *Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom : evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge (Doktoravhandling)*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Patterson, G. R. (2005). The next generation of PMTO models. *The Behavior Therapist*, 28(2), 25-32.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S. & Degarmo, D. S. (2010). Cascading effects following intervention. *Development and psychopathology*, 22(4), 949.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000568>
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Or: Castalia.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge : beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Snyder, J. J., Reid, J. B. & Patterson, G. R. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents : a developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Solholm, R. (2019). *Foreldrenes status og rolle i familie- og nærmiljøbaserte intervensjoner for barn med atferdsvansker* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/21068/Dr.thesis_2019_Roar_Solholm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solholm, R., Askeland, E., Christiansen, T. & Duckert, M. (2005). Parent Management Training - Oregon-modellen ; teori, behandlingsprogram og implementering i Norge. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(7), 587-597.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I(s. s. 21-63). [Oslo]: Tano Aschehoug, 1998.
- Sommerschild, H., Garløv, I., Grøholt, B. & Weidle, B. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Stang, e. G. & Hydle, I. (2015). Barn i fengsel – også barneverntjenestens ansvar. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, (01), 47-62.
- Stormark, K. M. & Christiansen, Ø. (2018). Parent Management Training – The Oregon Model (PMTO) som individuell foreldreveiledning (2. utg.). Hentet 09.01.2020 fra https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/parent-management-training-the-oregon-model-pmto-som-individuell-foreldreveiledning-2-utg/
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. & McClelland, M. M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development: Self-Regulation across Different Cultural Contexts*, 26(5-6), 663-684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trygge foreldre - trygge barn : Regjeringens strategi for foreldrestøtte (2018-2021)*. (2018). Oslo: Barne og likestillingsdepartementet.
- Tveit, A., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! : om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforl.
- Utgarden, I.-H. (2018). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS). Hentet 09.01.2020 fra <https://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>
- Weisz, J. R. & Kazdin, A. E. (2017). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (Third edition. utg.). New York: The Guilford Press.

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Rekrutteringsskriv

Vedlegg 2: Skjema for samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 5: PMTO

VEDLEGG 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Men hva gjør vi når han ikke hører, da?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hva foreldre beskriver har vært nyttig ved å delta på PMTO foreldregruppe/-kurs. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten er å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie (med lydopptak). Informanter i studien vil være foreldre til barn med utfordrende atferd; hvor foreldrene har deltatt på PMTO foreldrekurs/-gruppe. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad foreldrene opplever at kurset har bidratt til endring i hvordan de møter barnas atferd. Jeg ønsker å undersøke om foreldrene opplever en atferdsendring hos barna etter at foreldrene har deltatt på kurs. Jeg ønsker å undersøke hvilke verktøy de eventuelt har opplevd som virksomme under og etter kursdeltakelse.

Det er planlagt å gjennomføre et intervju med hver informant. Intervjustudien gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du deltar eller har deltatt på PMTO foreldrekurs/-gruppe. Jeg kontakter deg via kursholderen(e).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som vil ta ca. 1 time. Dersom du samtykker, vil det bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Professor i spesialpedagogikk Øyvind Kvello ved NTNU er veileder for prosjektet og vil kunne få innsyn i opplysninger også før de er anonymiserte.
- Signerte samtykkeskjemaer og lydopptak vil bli oppbevart innelåst
- Alle personopplysninger samt andre opplysninger som kan føre til identifisering av personer, vil bli anonymiserte før de omtales i masteroppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av mai 2020. Alle lydopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved masterstudent Heidi Foss Dalen på epost heidi.dalen@ppt-ot.no
- NTNU ved professor i spesialpedagogikk/prosjektansvarlig Øyvind Kvello på epost oyvind.kvello@ntnu.no
- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen på epost thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

VEDLEGG 2

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Men hva gjør vi når han ikke hører, da?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på et intervju
- at det gjøres lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3

Intervjuguide

1. Innledning

- Presentasjon av meg selv og prosjektet
- Informasjon om taushetsplikt
- Informasjon om at deltakelse er frivillig, og at informanten når som helst kan trekke seg
- Informasjon om lydopptak
- Informasjon om anonymisering
- Gjennomgang og signering av samtykkeerklæring
- Spørsmål fra informanten?

2. Før kurset

- Kan du si litt om bakgrunnen for at du valgte å delta på foreldrekurs?

Oppfølgingsspørsmål ved behov:

- Hva slags utfordrende atferd opplevde du hos barnet før kursdeltagelsen?
- Hvordan pleide du som forelder å møte den utfordrende atferden?
- Hvordan fikk du vite om kurset?
- Kan du fortelle litt om hva du visste om kursets innhold før kursstart?
- Hva opplevde du som viktigst å få hjelp til før kursstart?

3. Under kurset

- Kan du beskrive hva du opplevde som henholdsvis positivt og negativt med å delta på foreldrekurset?
- Tok du i bruk noen av verktøyene du lærte mens du fortsatt deltok på kurset? I så fall – hvilke?
- Var du noen verktøy du ikke tok i bruk? I så fall – hvilke og hvorfor?

- Opplevde du noen endringer hos deg selv som forelder i perioden du deltok på kurset? Hvis ja – fortell litt om hva som endret seg og hvordan du merket endringen.
- Opplevde du noen endringer hos barnet i perioden du deltok på kurset? Hvis ja – fortell litt om hva som endret seg og hvordan du merket endringen.

4. Etter kurset

- Hvor lenge er det siden kurset ble avsluttet?
- Når du tenker tilbake til før kurset – har en annen foreldrepraksis nå enn da? I så fall – fortell litt om hva som er annerledes og hva du tror har påvirket endringen.
- Når du tenker tilbake til før kurset – har barnet en annen daglig atferd nå enn da? I så fall – fortell litt om hva som er annerledes og hva du tror har påvirket endringen.
- Bruker du noen verktøy i hverdagen nå? I så fall – hvilke?
- Er det noen verktøy du tidligere har brukt som du ikke bruker nå? I så fall – fortell litt om hvilke og hvorfor de ikke lenger er i bruk.
- I etterkant av kurset – hva vil du beskrive som mest og minst nyttig av de verktøy som ble presentert der?
- Etter å ha deltatt på kurset – er det noe du synes burde være annerledes på framtidige kurs? I så fall – hva og hvorfor?

5. Avslutning

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Hvordan har det vært å delta på intervjuet?
- Tusen takk for deltakelsen!

VEDLEGG 4

1.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Men hva gjør vi når han ikke hører, da?"

Referansenummer

596720

Registrert

16.06.2019 av Heidi Foss Dalen – heidifd@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lena Haller Buseth, lena.buseh@ntnu.no, tlf: 92490778

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Heidi Foss Dalen, heidi.dalen@ppt-ot.no, tlf: 92095664

Prosjektperiode

01.06.2019 - 31.05.2020

Status

27.01.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

27.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.01.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Prosjektet har endret prosjektansvarlig.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

18.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger om dem og deres barn. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 5

Parent Management Training – Oregonmodellen (PMTO)

PMTOs oppstart i Norge

På 1990-tallet antydte rapporter fra barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien at forekomsten av atferdsvansker blant barn og unge var økende (Norges forskningsråd, 1998). Behandlingstilbudet til målgruppa framsto som utilstrekkelig. Norges forskningsråd (1998) ble instruert i å undersøke hvordan andre land jobbet med forebygging og behandling av atferdsvansker. Som følge av dette ble noen utvalgte forskningsmiljøer som kunne vise til lovende evidensforskning, invitert til en ekspertkonferanse i Norge i 1997. Blant dem var MST Institute ved University of South Carolina (Multisystemisk terapi - MST), Oregon Social Learning Center, Oregon (Parent Management Training, The Oregon Model - PMTO) og Carolyn Webster-Strattons Seattle-gruppe (De utrolige årene - DUÅ) (Elgesem, 2009).

I etterkant av konferansen ble det nedsatt en ekspertgruppe som skulle redegjøre for anbefalte tiltak rettet mot forebygging og behandling av atferdsvansker hos barn og unge (Norges forskningsråd, 1998). Ekspertgruppa pekte i sin rapport på den store variasjonen i graden av atferdsvansker. Gruppa anbefalte at det ble satt i gang utprøving av ulike typer tiltak parallelt. Med bakgrunn i forskning fra andre land som viste positive resultater, ønsket en å prøve ut tidlige tiltak rundt barn som ble definert som tilhørende en risikogruppe (Norges forskningsråd, 1998). Samtidig ble det anbefalt at det ble iverksatt behandlingstilbud for barn og unge som allerede hadde utviklet mer alvorlige former for atferdsforstyrrelser. Ekspertgruppa tok også til orde for en generell kompetanseheving i de aktuelle fagmiljøene. Gruppa så behovet for at fagmiljøene skulle få tilgang til oppdatert kunnskap om hva som så ut til å være effektive tiltak (Norges forskningsråd, 1998). Samtidig var det ønskelig med en mer systematisk tilnærming til atferdsvansker hos barn generelt i Norge. Ekspertgruppa var tydelig på at dette ville være snakk om en betydelig satsning som ville kreve omfattende ressurser i form av både tid og økonomiske midler. Ekspertgruppa argumenterte for at en slik satsning ville kunne gi vesentlige gevinster på sikt – menneskelig så vel som samfunnsøkonomisk – dersom en kunne få redusert omfanget av atferdsvansker i den norske barnebefolkningen (Norges forskningsråd, 1998).

Det ble opprettet et Atferdsprosjekt (senere Atferdssenteret; nå NUBU - Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge) ved Universitetet i Oslo. NUBU fikk ansvar for å implementere og evaluere blant annet PMTO. Disse nye, evidensbaserte programmene kan sies å være starten på et epokeskifte som har vært betydningsfullt for tankegang, forskning og tiltak innenfor blant annet barnevern og barne- og ungdomspsykiatri (Elgesem, 2009).

PMTOs teoretiske forankring – sosial interaksjon læringsmodell (SIL)

Foreldreveiledningsmetoden PMTO og den forståelse av atferdsvansker som legges til grunn for metoden, ble utviklet med bakgrunn i sosial interaksjon læringsmodell (SIL) (Askeland et al., 2014). SIL er utviklet av Gerald Patterson, som oppga å være inspirert av utviklingspsykologi, personlighetspsykologi og klinisk psykologi (Patterson et al., 1992). Patterson selv omtaler SIL som 4.generasjon sosial læringsteori. SIL som teoretisk modell har sitt utspring i Bandura og Walters arbeider (Patterson et al., 1992).

Modellen forklarer hvordan barn lærer antisosial atferd gjennom erfaringer i familien, og hvordan slik atferd kan videreutvikles i samspill med venner, medelever og lærere. Modellen hevder at antisosial atferd utvikles gjennom en gjensidig læreprosess mellom foreldre og barn. Modellen peker på uhensiktsmessige eller svake foreldreferdigheter som den primære forsterker av barns utfordrende atferd (Ogden, 2010).

SIL er en empirisk basert modell. Den kan beskrives som en hybrid av to ulike teoretiske perspektiver; sosial læring og sosial interaksjon. Det er likheter mellom de to perspektivene; begge vektlegger den sosiale kontekstens innvirkning på individets aksjoner og reaksjoner (Askeland et al., 2014). SIL tar for seg samhandling mellom familiemedlemmer, i særdeleshet hvordan negative samspillsmønstre (eng. coercion; tvingende samspill) kan oppstå mellom barn og voksne. I familier hvor barn viser antisosial atferd, peker modellen på hvordan gjensidig bruk av press og negative mestringsstrategier kan fremme ytterligere atferdsvansker, og hemme samarbeid og evne til tilpasninger. Tvingende samspill innebærer at barn og/eller foreldre bruker ubehagelig atferd som kraftig argumentering, roping eller vold for å oppnå noe (Askeland et al., 2014; Solholm et al., 2005).

SIL anerkjenner barnet som en aktiv part med sine individuelle karaktertrekk; i likhet med foreldrene. Patterson et al. (1992) skriver at det kan synes å være et antisosialt trekk hos noen barn, som kan gjøre dem tilbøyelige til oftere å vise negativ atferd i samspill med andre. Modellen er mer opptatt av handlingene dette fører til enn det eventuelle personlighetstrekket hos barn. Patterson påpeker også at alle barn viser et spekter av antisosial atferd i løpet av førskolealderen. I SILs perspektiv er en opptatt av hvorfor noen barn viser et større omfang av slik atferd enn andre (Patterson et al., 1992). Modellen understreker imidlertid at problemforklaringen ikke kan plasseres hos barnet – utfordringen oppstår i møtet mellom barnets atferd og omgivelsenes reaksjoner (Patterson, 2005).

SIL har et økologisk perspektiv, som innebærer at en tar utgangspunkt i at det er sammensatte forhold på flere nivåer som påvirker hverandre når utfordrende atferd utvikles, opprettholdes, eventuelt eskalerer og opptrer på

arenaer utenfor hjemmet (Askeland et al., 2014). Modellen peker på at relativt svake tendenser til utfordrende atferd hjemme kan være skadelig for barnets utvikling av sosiale ferdigheter dersom det blir håndtert på en uhensiktsmessig måte. Barn som viser svake prososiale ferdigheter i samhandling med voksne utenfor hjemmet, samt med jevnaldrende, vil raskt kunne komme i konflikter med lærere, medelever og andre. Dette kan føre til at barnet avvises i de ulike sosiale miljøene det ferdes (Askeland et al., 2014).

SIL beskriver hvordan antisosial atferd og tvingende samspill kan arte seg:

- Mor kjefter på barnet for at han skal gjøre lekser
- Barnet protesterer kraftig og nekter
- Mor gir etter for kraften i barnets protest – hun frafaller kravet
- Konflikten stopper, og barnet blir rolig igjen

(Askeland et al., 2014)

En kan forestille seg at bortfallet av krav kan virke forsterkende på barnets negative atferd. Mors opplevelse av at det er virkningsfullt når hun dropper kravet kan også forsterkes; barnet blir rolig igjen. Dersom dette blir et gjentakende mønster for barnets og mors samhandling, kan det være krevende å endre det tvingende samspillet på egenhånd (Solholm et al., 2005). Det kan være nødvendig at familien får hjelp til å bryte samspillsmønsteret, for eksempel gjennom foreldreveiledningstiltak som PMTO eller lignende (Solholm et al., 2005). SIL tar utgangspunkt i at antisosial atferd er tillært. Da kan atferden også forebygges eller avlæres gjennom å gi foreldrene ny kunnskap og nye ferdigheter i hvordan de møter barnet (Ogden, 2010).

PMTOs grunntanke og innhold

Hensikt og mål

PMTO-terapeuter har tydelige krav til opplæring, sertifisering, praktisering av metoden og kontinuerlig veiledning. Dette handler om å opprettholde god nok kompetanse hos alle PMTO-terapeuter, slik at foreldreveiledning som gis er i tråd med det forskningen viser er effektivt (Askeland et al., 2014). Jeg går ikke nærmere inn på hva disse kravene innebærer i min oppgave, fordi det er nødvendig å avgrense tematikken av plasshensyn.

PMTO er et evidensbasert foreldreveiledningstiltak (Askeland et al., 2014; Stormark & Christiansen, 2018; Weisz & Kazdin, 2017). Med utgangspunkt i kunnskap om tvingende samspill i familier med barn med utfordrende atferd, søker en å erstatte slike samspillsmønstre med former for samspill som fremmer prososial utvikling og fremmer samarbeid (Solholm et al., 2005). Tiltaket tar sikte på å øke foreldrenes autoritet gjennom å gi foreldrene kunnskap om og øvelse i effektive foreldreferdigheter. Ved å endre grunnleggende faktorer i hvordan foreldrene møter sitt barn, har metoden som mål å legge til rette for utvikling av barnets prososiale ferdigheter. Med bedre regulering og økt prososial kompetanse er målet at atferdsvansker hos barnet reduseres (Askeland et al., 2014). PMTOs grunnleggende antagelse kan oppsummeres slik: For å oppnå varig reduksjon av barns atferdsvansker, må en endre hvordan barnets sosiale omgivelser reagerer på barnets atferd (Patterson, 2005).

Foreldreferdighetene som læres bort i PMTO er i utgangspunktet enkle. Det å endre egen atferd er imidlertid hardt arbeid. Det kan være svært vanskelig å legge bort godt etablerte reaksjonsmønstre. Det kan for mange oppleves som uvant og unaturlig å si og gjøre ting på en annen måte enn tidligere. En av de viktigste oppgavene til terapeuten er å gi foreldrene håp og tro på at endring er mulig, samt å gi foreldrene støtte i denne krevende prosessen (Solholm et al., 2005).

PMTO legger vekt på at foreldrene skal få øve på nye måter å utøve sin foreldrepraksis. Foreldrene øver først sammen med terapeuten. Deretter prøver foreldrene ut ny foreldrepraksis overfor barnet hjemme. Foreldrene evaluerer og eventuelt justerer deretter den nye praksisen sammen med terapeuten i neste veiledningstime (Askeland et al., 2014).

PMTO kan gis i form av ulike typer tilbud til ulike målgrupper. Fellesnevneren er alltid at målgruppa er foreldre til barn med utfordrende atferd. Det arrangeres for eksempel foreldregrupper spesielt utviklet for fosterforeldre, samt for minoritetsspråklige foreldre. En avlegger fra PMTO-metoden er blant annet PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen), som er en skoleomfattende innsatsmodell (Utgarden, 2018).

Rammer og struktur - med fokus på PMTO gruppetilbud

I PMTO møtes foreldrene og terapeuten vanligvis ukentlig. Barna deltar som regel ikke på veiledningen. Varigheten på timene avhenger av type PMTO-tiltak. Individuell veiledning varer vanligvis omtrent en time. Antall timer totalt vil variere sterkt, men det er sjelden å bruke færre enn 10 timer. Gjennomsnittet ligger på mellom 20 og 30 veiledningsmøter (Solholm et al., 2005).

Foreldregruppe/-kurs varer vanligvis 2,5 timer over totalt 12 ganger. Det skiller seg fra individuell foreldreveiledning ved at tidsbruken foreldrene får tilbud om, er forhåndsbestemt. Det kan være foreldre til inntil 12 barn på et slikt gruppetilbud. Gruppen ledes av to gruppeledere, hvor minst én må være sertifisert PMTO-terapeut. Den andre gruppelederen kan ha fått en mindre omfattende opplæring i PMTO; for eksempel som forelderådgiver (Askeland et al., 2014). Jeg går ikke nærmere inn i hva en slik opplæring innebærer i denne oppgaven. Jeg vil i oppgaven primært bruke begrepet foreldrekurs; fordi jeg i intervjuene erfarte at informantene selv primært brukte denne betegnelsen.

Rekkefølgen på temaene i PMTO foreldrekurs ser vanligvis slik ut:

- | | |
|--------------------|---|
| Samling 1 og 2: | Økt samarbeid gjennom gode og effektive beskjeder, samt bevisst bruk av oppmerksomhet. Hvilken atferd skal få fokus og hva kan overses? |
| Samling 3 og 4: | Systematisk bruk av ros og oppmuntring. Hvordan dette kan brukes til innlæring av nye ferdigheter hos barnet? Verktøyene bra-kort og belønningsskjemaer introduseres |
| Samling 5, 6 og 7: | Regulering av følelser (egne og barnets) samt ulike verktøy knyttet til grensesetting. Rolige barn forutsetter rolige voksne. Verktøyene pausetid og ekstraoppgaver introduseres. |
| Samling 8: | Tilsyn; hva innebærer adekvat tilsyn i ulike aldre hjemme og utenfor hjemmet? |
| Samling 9: | Problemløsning. Verktøyet familiemøter introduseres. |
| Samling 10: | Positiv involvering og kommunikasjon. Hvordan kan foreldre og barn ha det hyggelig? Hvordan gjenkjenne og forstå barnets følelser? |
| Samling 11: | Samarbeid med barnehage og skole |
| Samling 12: | Søskenkrangling og raseriutbrudd. Hvordan håndtere dette på en hensiktsmessig måte? |

(Atferdssenteret, 2010)

Målgruppen for PMTO foreldrekurs er den samme som for individuelle veiledningstimer; foreldre til barn i alderen 3-12 år som har atferdsvansker

eller står i risiko for å utvikle dette. Tilbudet i gruppe skiller seg fra det individuelle ved at det i mindre grad er mulig å tilpasse tempo og progresjon til hver enkelt forelder. Utover dette inneholder gruppetilbudet opplæring i de samme foreldreverktøyene som individuell veiledning (Askeland et al., 2014).

Foreldrekurset følger en fast struktur. Foreldregruppa introduseres for ulike temaer og verktøy knyttet til foreldreferdigheter. Etter hver samling får foreldrene en oppgave de skal gjennomføre mellom samlingene. Oppgaven vil vanligvis være å ta i bruk et foreldreverktøy knyttet til samlingens tema (Atferdssenteret, 2010).

Innholdet i PMTO er laget som konkrete foreldreferdigheter basert på kunnskap fra forskning om hva som er hensiktsmessig foreldrepraksis. De fem hovedkomponentene i PMTO er:

- Oppmuntring
- Grensesetting
- Tilsyn
- Problemløsning
- Positiv involvering

I tillegg finnes fem såkalte støttekomponenter:

- Gode beskjeder
- Regulering av negative følelser
- Kommunikasjon med barn
- Kartlegging av foreldre- og barneatferd
- Involvering av barnehage eller skole

(Askeland et al., 2014)

Støttekomponentene er hovedsakelig utviklet fra klinisk erfaring som har vist at de bidrar til foreldrenes forståelse og anvendelse av hovedkomponentene (Askeland et al., 2014). Hovedkomponentene er teoretisk og forskningsmessig forankret (Askeland et al., 2014). I kontakten med

foreldrene omtales kategoriene hoved- og støttekomponenter som regel ikke. Det vesentlige for foreldrene er vanligvis de konkrete foreldreferdighetene, samt de såkalte verktøyene som kan brukes for å fremme disse (Askeland et al., 2014). Det er foreldrenes opplevelser av foreldreferdighetene og de tilhørende verktøyene som primært har fokus i denne oppgaven. Jeg går nærmere inn på konkrete verktøy i neste underkapittel.

Verktøyene i PMTO

De ulike komponentene i PMTO har verktøy knyttet til seg. Verktøyene er praktiske oppskrifter eller hjelpemidler som skal hjelpe foreldrene til å ta i bruk nye foreldreferdigheter (Askeland et al., 2014). Verktøyene blir introdusert for foreldrene ved at kurslederene demonstrerer bruken gjennom ulike rollespill. Rollespillene gjøres vanligvis ved at kurslederene først demonstrer noen vanlige, mindre hensiktsmessige måter å utøve foreldreferdigheter. Foreldrene og kurslederene reflekterer deretter sammen rundt det som skjer i rollespillet, med fokus på foreldrepraksisen samt barnets opplevelse av denne praksisen. Så viser kurslederene en mer hensiktsmessig foreldreferdighet – og denne analyseres på samme måte (Atferdssenteret, 2010).

Foreldrene øver deretter gjennom rollespill med hverandre på å bruke verktøyene. De får i hjemmeoppgave å ta i bruk verktøyet knyttet til eget barn. Foreldrene får med seg skriftlig støttemateriell hjem som hjelp til gjennomføring av hjemmeoppgavene (Atferdssenteret, 2010). Neste kursdag deler foreldrene de erfaringene de har gjort, og eventuelle misoppfatninger kan oppklares og justeringer kan foretas sammen med kurslederene. Dette er viktig for å sikre at foreldrene tar i bruk verktøyene på en måte som skaper brudd i det tvingende samspillsmønsteret med sitt barn. Verktøyene som brukes på foreldrekurs er de samme som i individuell behandling (Askeland et al., 2014). Av plasshensyn vil jeg ikke gjøre rede for alle verktøyene som finnes i PMTO. Jeg vil ta for meg verktøyene som ble nevnt av mine informanter i intervjuene.

Verktøyet gode beskjeder

Det første verktøyet foreldrene introduseres for er såkalt gode beskjeder. I familier hvor foreldre og barn har et normalt godt samspill, anses det som vanlig at barn gjør som voksne sier om lag 70 % av gangene (Askeland et al., 2014). Det er hverken ønskelig eller realistisk at barn følger alle beskjeder fra voksne. At barn ikke følger beskjeder fra foreldrene er en vanlig årsak til at familier kommer i kontakt med hjelpeapparatet (Askeland et al., 2014). Hyppig ulydighet og samarbeidsvansker kan lett eskalere til mer negativ atferd. Opposisjon hos barn er en vanlig forløper til mer alvorlige atferdsvansker (Atferdssenteret, 2010).

Verktøyet gode beskjeder introduseres tidlig fordi det ofte gir umiddelbar positiv endring i barnets evne til å samarbeide med foreldrene. Dersom foreldrene raskt oppnår forandringer hjemme, kan dette gi foreldrene tro på at endring er mulig (Askeland et al., 2014). Dette vil være viktig for videre motivasjon og innsats gjennom kurset. Gode beskjeder er et verktøy som er sentralt for å tilegne seg foreldreferdigheter som læres senere i kurset. Det legges derfor stor vekt på at foreldrene skal ta i bruk gode beskjeder fra første kursdag (Atferdssenteret, 2010). Gode beskjeder virker samarbeidsfremmende, fordi beskjedene er vennlige, bestemte og formidles med få ord (Askeland et al., 2014; Atferdssenteret, 2010).

Hvordan en beskjed gis, spiller en rolle for hvor sannsynlig det er at beskjeden blir fulgt (Atferdssenteret, 2010). En effektiv, god beskjed har disse kjennetegnene:

- Beskjeden formidles på en vennlig, men bestemt måte
- Beskjeden skal ikke formuleres som et spørsmål
- Beskjeden skal være konkret, tydelig og kort
- Barnets oppmerksomhet sikres gjennom fysisk nærhet fra den voksne
- Så langt som mulig bør beskjeden være en såkalt startbeskjed som formidler hva barnet skal gjøre – i motsetning til hva barnet ikke skal gjøre (stoppbeskjed)
- Dersom barnet følger beskjeden, skal barnets samarbeid forsterkes gjennom ros
- Dersom barnet ikke følger beskjeden, skal foreldrene bli værende rolig hos barnet og gjenta beskjeden etter 10 sekunder. Beskjeden skal gis maksimalt tre ganger totalt

(Atferdssenteret, 2010)

Dersom barnet ikke samarbeider, lærer foreldrene senere på foreldrekurset hvordan dette kan håndteres hensiktsmessig.

Forholdene legges til rette av foreldrene for at barnet skal mestre å følge enkle beskjeder. Foreldrene øver på å gi konsise beskjeder formidlet i et nøytralt stemningsleie. Dersom barnet samarbeider gjennom å følge beskjeden, roses dette raskt og konkret etter samarbeidet. Dersom barnet ikke følger beskjeden, har foreldrene lært hvordan dette kan følges opp rolig, tydelig og forutsigbart. På denne måten økes graden av samarbeid mellom foreldre og barn. En fokuserer på det som virker – samarbeidet - og forstørker det ved hjelp av ros (Atferdssenteret, 2010).

Ros- og oppmuntringsverktøyene

Komponenten oppmuntring inneholder flere verktøy. Alle verktøyene har som mål å la foreldrene lære sitt barn nye ferdigheter gjennom å

- ha tydelige forventninger til barnet
- dele inn ferdigheter i små trinn
- gi ros og oppmuntring på vei på mot målet
- ha realistiske forventninger til barnets gjennomføring
- gi muligheter for små og konkrete daglige belønninger
- la foreldrene skreddersy oppmuntringssystemer som passer til sitt barn

Foreldrene lærer å bruke systematisk ros. Slik ros skal være kort, spesifikk og sann. Rosen skal helst gis raskt etter at barnets ønskede atferd. Foreldrene øver på å bruke vennlig stemme og positivt kroppsspråk. Rosen skal være ren; den skal ikke følges opp med negative kommentarer. Foreldrene lærer 5:1-prinsippet – at barn lærer best når de får positiv oppmerksomhet fem ganger så ofte som grensesetting, korrigerende og tilsnakk (Askeland et al., 2014; Atferdssenteret, 2010).

Som et konkret supplement til systematisk ros, introduseres foreldrene for verktøyet oppmuntringstegn. Dette er et konkrete symboler og kan være såkalte bra-kort, klistremerker, klinkekuler eller lignende. Jeg vil videre omtale dette som bra-kort, i tråd med informasjonen fra mine informanter. Bra-kort brukes i kombinasjon med systematisk ros. Kortene kan brukes til å forsterke ønsket atferd som barnet viser av og til; og som en ønsker skal forekomme oftere. Et på forhånd bestemt antall bra-kort kan veksles inn i en liten, avtalt belønning. Barnet skal være kjent med hvor mange kort som må til for å utløse belønningen. Barnet skal vite hvilken belønning det kan få. Eksempler på gode belønninger kan være å lese et ekstra kapittel før legging, få tyggegummi fra mors veske, et Pokemokort eller lignende (Atferdssenteret, 2010).

Hensikten med bra-kortene er å hjelpe foreldrene til å sette fokus på det barnet mestrer. Det er også ment som en hjelp til foreldrene med å sette ord på hva de ønsker at barnet skal gjøre oftere – ikke bare hva de vil barnet skal gjøre mindre av. Mange foreldre som har erfart tvingende samspill over tid, kan tolke barnets atferd som hovedsakelig negativ. Ulike oppmuntringstegn kan være god hjelp til å snu en slik fortolkning (Askeland et al., 2014).

Et annet oppmuntringstegn foreldrene lærer, er belønningsskjemaer. Belønningsskjemaer er daglige rutinesituasjoner brutt ned i små trinn. Typiske situasjoner som kan brukes er morgenstell, middagssituasjon, holde orden i gangen, kveldsstell og lignende. Det knyttes på samme måte som med bra-kort små, daglige belønninger til skjemaet. Eksempler på trinn i et belønningsskjema kan se slik ut:

1. Barnet legger vottene i kurven
2. Barnet legger luen i skuffen
3. Barnet henger jakken på knaggen
4. Barnet sette skoene på skostativet
5. Barnet setter sekken på rommet

Barnet skal vite hvor mange trinn det må mestre for å få belønning. Foreldrene lærer at 70 % måloppnåelse er godt nok (Atferdssenteret, 2010). Hensikten med slike skjemaer er å skape en forutsigbar situasjon som gjentar seg daglig. Ved å bryte ned situasjonen i små trinn, øker det barnets muligheter for samarbeid og mestring. Barnet opplever at foreldrene legger merke til det som mestres. Rutinesituasjoner kan ta mye plass og skape sterk frustrasjon i familier dersom det er daglige konflikter knyttet til dem. Dette kan tære på relasjonen mellom barn og foreldre over tid. Det kan være betydningsfullt for familier å få til flere positive dagligdagse situasjoner (Askeland et al., 2014; Atferdssenteret, 2010).