

Kristelle Friis

Voksnes læring under veiledning med Marte Meo metoden

Mastergradsoppgave i førskolepedagogikk og veiledning
Trondheim 2010

Veiledere Ole Fredrik Lillemyr og Vibeke Glaser

DMMH Dronning Mauds Minne Høyskole for førskolelærerutdanning
NTNU Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet

Fortell meg og jeg vil glemme.

Vis meg og jeg kan huske.

Involver meg og jeg vil forstå.

Konfusius

à Cedric et Thomas

Sammendrag

I denne masteravhandling settes fokus på hva som bidrar til læring hos foreldre som får veiledning med Marte Meo metoden. Veiledning er en prosess der den som veiledes får hjelp av en mer erfaren person til å oppdage og utvikle sine kunnskaper. Marte Meo er en veiledningsmetode der man fortrinnsvis fokuserer på positivt samspill gjennom analyse. Ved bruk av video og *utviklingsstøttende kommunikasjon* som veiledningsverktøy styrkes og støttes det positive i samspillet mellom to personer. I min studie fokuserer jeg på foreldre som har fått Marte Meo veiledning i sitt samspill med barnet. Avhandlingen er forankret fortrinnsvis i teoriene til Vygotsky og Kolb.

Problemstillingen for avhandlingen er: *På hvilken måte fører veiledning med Marte Meo veiledningsmetoden til læring hos foreldrene?* Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming og en kvalitativ studie gjennom å intervjuer fire Marte Meo terapeuter og tre småbarnsmødre om deres opplevelse av læring med denne veiledningsmetoden i forhold til samspill med eget barn. For å besvare problemstillingen har jeg lagt til grunn en modell som kombinerer Marte Meo metodens egne prinsipper med de tre følgende elementer: 1- Kolbs læringssirkel, 2- prinsippet om den *nærmeste utviklingszone* hos Vygotsky, 3- ideen om veileder som *støttende stillas* slik vi finner det hos Bruner. Oppgaven er basert på en slik kombinasjonsløsning av læringssirkelen som dermed inneholder de følgende fire faser: 1- konkret opplevelse; 2- veiledning; 3- refleksjon og internalisering; 4- aktiv eksperimentering av den nye kunnskapen.

Resultatene bekrefter de viktige prinsipper som modellen om læringssirkelen baserer seg på. Foreldrene får en konkret opplevelse når de ser seg selv på film i samspill med barnet sitt (fase 1) og filmsekvensene gir grunnlag til Marte Meo veiledningen (fase 2). Refleksjon sammen med veilederen og på egen hånd (fase 3) munner ut i en aktiv testing og verifisering av den nye kunnskapen i samspill med barnet (fase 4).

Video beskrives som et sterkt medium og et avgjørende veiledningsverktøy. Den gir grunnlag for en positiv og utviklingstøttende veiledning, som gir foreldrene en følelse av mestring. Denne bidra til å øke deres selvfølelse og motivasjon for å arbeide videre. Avslutningsvis drøfter jeg faktorer som muligvis har påvirket respondentenes svar, samt hvordan det vestlige synet på barnets utvikling og oppdragelse ser ut til å prege bruken av Marte Meo veiledningsmetoden. Modellen om læringssirkelen utfordres og revideres etter oppgavens funn.

Førord

Å studere atferd og prøve å forstå hvordan den påvirkes av miljøet rundt en har fascinert meg fra en ung alder. Det er den som førte meg til Norge da jeg som fransk biologistudent fikk tilbud om å være med på et prosjekt og studere atferd til rådyr og gaupe i Hedmark. Veien videre til en master i førskolepedagogikk var ingen selvfølge, selv om den røde tråden -relasjoner og samspill- forblir den samme hele veien. Min første møte med Marte Meo veiledningsmetoden skjedde nesten ved en tilfeldighet på helsestasjon. Jeg ble helt fascinert av metodens ånden og grunntanker. Takk til Haldis Skånsar som presenterte metoden for meg og støttet min interesse. Takk også til de ansatte ved DMMH og ved det Pedagogisk Instituttet, NTNU, for praktisk og administrativ hjelp.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter, både terapeuter og mødre som har vært villige til å la seg intervjuet og dele sine opplevelser med meg.

En stor takk også til mine gode veiledere Ole Fredrik Lillemyr og Vibeke Glaser, som begge har vært tålmodige og lett tilgjengelige. De har gjennom hele mitt arbeid med denne masteroppgaven støttet meg, vært inspirerende og gitt meg gode råd.

Videre vil jeg takke Nina Skjetne, Kristian Bernhard Nilsen og familien Albertsen for den tiden de tok til å lese gjennom oppgaven og sjekke språket. Takk også til min mann Jesper for hans tålmodighet i de årene hvor jeg har vært student, og til mine kjære sønner, Cedric og Thomas, som begge har vært med i prosessen fra starten av; den ene bidro til at jeg oppdaget Marte Meo metoden, og den andre var med på forelesningene under mammaperm. Sist men ikke minst har de begge inspirert meg og vært mine privilegerte samspillspartnere.

Trondheim, mai 2010

Kristelle Friis

Innholdsfortegnelse

1- Innledning.....	7
1.1 - Marte Meo veiledningsmetodens særegenhet	7
1.2 - Begrunnelse for valg av temaet.....	8
1.3 - Hvordan foregår en Marte Meo veiledning i praksis?.....	8
1.4 - Teoretisk bakgrunn for veiledningsmetoden.....	9
1.5 - Problemstilling.....	11
2- Teori.....	11
2.1 - Historisk utvikling av læringsbegrepet.....	11
2.2 - Teorier om læring og begreper.....	12
Vygotsky og den sosiokulturelle teori.....	13
Kolbs læringsteori.....	16
3- Metode.....	20
3.1 Valg av informanter.....	20
3.2 Metodiske kriterier.....	21
3.3 Intervjuguide.....	21
3.4 Intervjusamtalene.....	22
3.5 Analysearbeid.....	22
3.6 Etiske vurderinger.....	22
3.7 Om datas holdbarhet: validitet og reliabilitet.....	23
4- Analyse av materialet og resultater.....	25
4.1 Foreldrene ser seg selv i et positivt samspill med barnet sitt på film.....	25
4.2 Veilederen som støttende stillas for refleksjon rundt observasjon.....	26
4.3 Refleksjon og internalisering.....	30
4.4 Kunnskapen testes ved aktiv eksperimentering med barnet og verifiseres.....	32
5- Fortolkning og diskusjon.....	33
5.1 Video som veiledningsverktøy.....	34
5.2 Mestring.....	37
5.3 Selvfølelse og motivasjon.....	39
5.4 Veiledning og kulturforskjeller.....	41
5.5 Revidering av modellen.....	43
6- Avslutning.....	45

Litteraturlisten.....	47
Vedlegg 1 – Marte Meo prinsippene.....	50
Vedlegg 2 – Intervjuguiden for foreldrene.....	51
Vedlegg 3 – Intervjuguiden for terapeuten.....	52
Vedlegg 4 – Informasjonsbrev til foreldrene.....	53

1- Innledning

Min rolle som Marte Meo terapeut er å veilede foreldrene til å oppdage selv hva de har gjort som ledet til riktig respons fra barnet, og at da er barnet ok men at samspillet kan endres til å gjøre mer av det riktige.

-Terapeut 2-

Veiledning er en oppdagelsesreise hvor den som veiledes får hjelp av en mer erfaren person til å endre sitt syn og oppdage nye muligheter for å håndtere en utfordring. Denne læringsprosessen er hovedfokus i oppgaven. Jeg tar utgangspunkt i en veiledningsmetode som heter Marte Meo (fra latin *mars martis*, ved egen kraft), utviklet av Maria Aarts i Nederland i slutten av 70-årene. Maria Aarts har sin bakgrunn i spesialpedagogikk og var direktør for Orion senter for autistiske barn før hun utviklet Marte Meo veiledningsmetoden. Marte Meo er en veiledningsmetode til analysing og utvikling av samspill og er nå brukt i 20 land, og i Norge siden slutten på 1980-tallet. Veiledningsmetoden brukes i mange sammenhenger, blant annet i skole, barnehage, sykehus, aldershjem og helsestasjon. Helsestasjon blir hovedfokus i dette arbeidet. Veiledningsmetoden er svært utbredt og kjent hos mange men det er gjort relativt få undersøkelser av dens effekt (men se feks Baltzer & Reinertsen, 1996; Aamot, 2001; Kristensen, 2002). Ved helsestasjon brukes video for å forbedre, etablere eller reetablere samspill mellom mennesker. Helsestasjoner har blant annet som rolle å forebygge vanskeligheter i samspillet mellom foreldre og barn ved å tilby forskjellige tiltak. ICDP (International Child Development Programme) er et eksempel på tiltak som brukes ved flere helsestasjoner og barnehager i dag¹. Enkelte kommuner tilbyr også veiledning med hjelp av Marte Meo veiledningsmetoden på utvalgte helsestasjoner. Eksempler om hva som kan drøftes under veiledning er når leggesituasjon er vanskelig, barnet er sjenert, grensesetting, osv..²

1.1 - Marte Meo veiledningsmetodens særegenhet

Veiledningsmetoden har flere aspekter som gjør den spesiell: mens det tradisjonelt har vært ekspertens rolle å stimulere barnet til utvikling, er Marte Meo en veiledningsmetode som setter samspillet mellom foreldre og barn i sentrum, og veileder foreldrene til å hjelpe barnet sitt selv. Veiledningsmetoden baserer seg på videofilming av kommunikasjonssekvenser i daglige omgivelser. Terapeuten viser deretter utvalgte videosekvenser og kommenterer dem sammen med foreldrene ved å følge Marte Meos kommunikasjonprinsipper (se vedlegg 1).

¹ Se link til ICDP Norge i litteraturlisten

² Se link helsestasjoner i Trondheim i litteraturlisten

1.2 - Begrunnelse for valg av temaet

Mitt valg av Marte Meo veiledningsmetoden skyldes hovedsaklig det positivt fokuset på det foreldrene kan isteden for det tradisjonelle fokus mot det de mangler og skulle lære seg. Veiledningsmetoden tilpasses familien istedenfor at familien må tilpasse seg til metoden (Aarts, 2000). Jeg er verken utdannet Marte Meo terapeut eller har mottatt Marte Meo veiledning, men kom i kontakt med veiledningsmetoden ved en tilfeldighet under et besøk på helsestasjonen da min eldste sønn var 3 måneder. Jeg har alltid vært interessert i relasjonen mellom individer samt dens påvirkning på individets atferd. Derfor ble jeg fanget av hvordan veiledningsmetoden brukes for å hjelpe foreldrene til å få tilbake tilliten til at de er gode foreldre og kan hjelpe barnet sitt selv. Marte Meo veiledning-metoden svarte til mine tanker om at problemene mellom individer kommer som oftest ikke av at den ene person er vanskelig men at det er samspillet mellom de to som ikke er optimalt. Mot slutten av prosjektet fikk jeg tilbud om å være øvingsfamilie for en terapeut under utdanning. Dermed fikk jeg selv oppleve det å bli filmet i samspill med barnet mitt og få tilbakemeldinger rundt filmene.

1.3 - Hvordan foregår en Marte Meo veiledning i praksis?

Vanligvis starter prosessen ved at foreldrene henvender seg til helsestasjonen med ønske om hjelp, men det kan også hende at foreldrene blir tilbudt hjelp av andre som mener de kan ha behov for det, feks fra helsesøster under rutinebesøk ved helsestasjon. De blir da presentert for veiledningsmetoden og får mulighet til å velge om de ønsker denne typen hjelp eller ikke. Ønsker de det så starter veiledningen ved at de sammen med terapeuten definerer problemstillingen de vil ha hjelp til. Så foretar terapeuten et hjemmebesøk og filmer strukturerte situasjoner som middag eller stell, der foreldrene leder, og ustrukturerte situasjoner som lek, der de eventuelt følger barnets initiativ (Aarts, 2000). Foreldrene er med på å velge ut hva som skal filmes, og veilederen opptrer som en rollemodell ved å ta i bruk *utviklingstøttende kommunikasjon*, dvs. kommunikasjon fylt med positiv emosjonalitet og innstilthet, som er avgjørende for foreldrenes selvbilde (Roug, 2004). Poenget er å avdekke hvor den voksne har sine kompetanser og hva de har bruk for å lære i relasjon til det barnet det ønskes hjelp til, og det problem det ønskes løst (se også Klein & Alony, 1993; Sørensen, 2002). Terapeuten bruker utviklingstøttende kommunikasjon til foreldrene på samme måte som hun ønsker at foreldrene skal snakke med sine barn (Aarts, 2000). Etter hjemmebesøket må veilederen redigere og analysere videosekvensen ved å bruke Marte Meo prinsipper for utviklingstøttende kommunikasjon og søke etter positive elementer i samspillet mellom barn og

foreldre. Analysearbeid tar alltid utgangspunkt i foreldrenes egendefinert problemstilling. Der velger terapeuten ut veldig korte filmutsnitt som viser akkurat det hun vil vise, dvs sekvenser der samspillet mellom foreldre og barn er positivt, men også sekvenser der foreldrene kunne ha reagert annerledes for å fremme en positiv respons hos barnet (mulighetsbilder). Ved neste møtet på terapeutens kontor og uten barn tilstede gjennomgår terapeuten og foreldrene videosekvensene og fokuserer på de positive elementer i samspillet, samt peker på hvor foreldrene kunne ha brukt en utviklingstøttende respons til barnets initiativ, dvs at veilederen gir foreldrene en følelse av mestring ved å fokusere på deres kommunikasjons potensiale og ikke på de kommunikasjonsproblemene som måtte være (Johansen, 1995). Veilederen viser på denne måten hva som skal til for å skape et godt samspill og øker foreldrenes bevisstheten om hva som fungerer bra i det de allerede gjør. Videosekvensene kan spilles flere ganger, filmen kan stoppes slik at veiledningen kan støtte seg på stillbilder som for eksempel et bilde av et blidt barn, eller bilder hvor hver av foreldrene får en positiv respons fra barnet slik at foreldrene får en positiv innstilling til seg selv, til hverandre og til barnet (Roug, 2004). Samtidig får foreldrene veiledning på hvordan de kan overføre disse samspillsekvenser til andre situasjoner, noe som motiverer dem til å utføre mer av den atferden som fører til positivt samspill. Hjemmebesøkene trappes ned ettersom kommunikasjonsferdigheter i familien utvikler seg mot det positive og vurderes av både veilederen og foreldrene til å være gode nok (Johansen, 1995). Resultater fra Kristensen (2002) viser at bruk av Marte Meo veiledningsmetoden med foreldre har en positiv effekt på samspillet mellom foreldre og barn, og at foreldrene er fornøyde. De sier at det er godt å se seg selv på film. Marte Meo veiledningsmetoden har mange strenge regler for tilbakemeldinger fra terapeuten til foreldrene rundt de bildene som blir valgt og visst fram, noe som sikrer utviklingstøttende kommunikasjon. Dette setter filmavsnittene i en ramme som sikrer en positiv opplevelse av barnet og av seg selv som foreldre.

1.4 - Teoretisk bakgrunn for veiledningsmetoden

Marte Meo veiledningsmetoden er basert på en humanistisk tankegang der mennesket betraktes som søkende etter å oppnå et meningsfylt samspill med andre. Den baserer seg også på et menneskesyn om at vi lærer mest av å se hvilket konkret samspill som bidrar til utvikling. Marte Meo baserer seg hovedsakelig på Sterns teori om at barn kontinuerlig utvikler ny kompetanse for samspill og meningsdannelse (Hansen, 2004) og på tanken om at samspill er av avgjørende betydning for barnets utvikling (Donaldson *et al.*, 1991; Hafstad & Øvreide, 1998, 2004; Askland & Sataøen, 2000; Kloep & Hendry, 2003; Roug, 2004). Stern har vært opptatt av å observere småbarn og

spedbarn i samspill med sin omverden (Stern, 2007). Hans teori er basert på observasjonen om at barnet reagerer på sine omgivelser, allerede i mors mage. Foreldre og barn er gjenstand for en gjensidig tilpasning og påvirkning der barnet deltar fra første stund. Alle mødre som har født mer enn ett barn vet at barn oppfører seg på sin unike måte allerede før de blir født, og foreldrenes oppgave blir derfor ikke å forme en personlighet men å oppdage, møte og bekrefte det unike og helt spesielle barnet de har fått (Brodin & Hylander, 1999, Harris 1999). Barnet er avhengig av andres bekreftelse gjennom samspill for å kunne utvikle seg fullt ut og bli seg selv. Stern har en grunnleggende antakelse om at barn har en følelse av selvet lenge før de har et språk og dermed lenge før de er i stand til å reflektere over seg selv (Stern, 2007). Stern har fokusert på etablering av relasjonen mellom foreldre og barn så tidlig som mulig, og arbeidet på hvordan terapeuter kan støtte denne relasjon slik at foreldrene kommer i et *hensiktsmessig samspill*, dvs. et samspill som gir barn mulighet til å utvikle seg til å bli et *kompetent menneske*. Stern er en av dem som bidro til å definere begrepet *kompetente barn* ved å bevise at barn aktivt søker kontakt og samspill fra første stund ved å sende grunnleggende kompetente og hensiktsmessige signaler og utvise atferd som fremmer respons hos omsorgspersonen (Brodin & Hylander, 1999). I et hensiktsmessig samspill er foreldrene oppmerksomme på barnets initiativ, og responderer adekvat ved å gi barnet støtte og veiledning som er tilpasset det utviklingsnivået barnet befinner seg i. Dette baserer seg på det vestlige synet om barnoppdragelse og hva et godt samspill er. I andre kulturer der lydighet står sentralt har ikke øyekontakt, samtale og samspill med nyfødte og småbarn den samme plass i barns oppdragelse (Hundeide 2001). Sterns syn på læring er at en lager ny viten ut fra de erfaringene samspillet med det nye gir en (Stern, 2007). Han peker på at foreldrene legger til rette for barnets læring og utvikling ved å oppføre seg som om barnet skulle kunne gi dem svar på en måte som det snart kommer til å kunne (Brodin & Hylander, 1999). På denne måten setter de målet på den øverste grensen for barnets evner og gir barnet noe å streke seg etter. Dette gir barnet mulighet til å føle at dette er spennende og samtidig oppleve mestring ved at målet var mulig å nå. Mens tradisjonelle teoretikere som Freud, Mahler og Piaget beskrev barns utvikling i stadier som fulgte hverandre i en logisk rekkefølge (epigenese) mener Stern at læring er en livslangsprosess og at det ikke finnes spesielle perioder der en utviklingsoppgave skal løses før man kan gå videre til den neste. Hans syn er i tråd med paradigmeskiftet i utviklingspsykologien som blant annet Dion Sommer har redegjort for (Sommer, 2004). Dette betyr at ingenting blir for sent og at mennesker påvirkes, forandres og utvikles hele livet (Brodin & Hylander, 1999). Dette er en forutsetning for voksenlæring og samarbeidet mellom Marte Meo terapeuten og foreldrene. Marte Meo veiledning har som mål å

legge til rette for at den voksne som ber om hjelp skal kunne finne sin egen løsning til problemet (Roug 2004). Veilederen stiller spørsmål og leder den voksne inn i en refleksjonprosess som munnar ut i nye måter å forholde seg til problemet på, slik at den voksne blir i stand til å løse det selv – av egen kraft. Refleksjonen som settes i gang hos den voksne under veiledning skal, etter intensjonen, bidra til *læring*. Med Marte Meo veiledningsmetoden lærer den voksne om samspill. I denne avhandlingen fokuserer jeg på hvordan foreldrene lærer om positivt samspill med sitt eget barn under veiledning med Marte Meo veiledningsmetoden. Det knytter seg en rekke teorier og tradisjoner rundt læringsbegrepet. Jeg har valgt ut teoriene til Vygotsky; Bruner og Kolb fordi disse synes å ligge nærmest det å beskrive og forklare læring i Marte Meo veiledningsmetoden.

1.5 - Problemstilling

I denne avhandling vil jeg belyse følgende spørsmål:

På hvilken måte fører veiledning med Marte Meo veiledningsmetoden til læring hos foreldrene?

Hovedproblemstillingen deles i to delproblemstillinger som er lagt til grunnlag for intervjuene.

- 1) Hva uttrykker terapeuter som benytter Marte Meo om veiledningsmetodens bidrag til foreldrenes læring i forhold til samspill med sitt barn?*
- 2) Hva uttrykker foreldre som deltar i opplegg med Marte Meo om veiledningsmetodens bidrag til deres læring i forhold til samspill med sitt barn?*

2- Teori

Jeg legger til grunn sosiokulturelle teori med vekt på språkets betydning som medierende verktøy (Vygotsky), erfaringens betydning i veiledningsprosessen (Kolb) samt veileders funksjon som støttende stillas (Bruner).

2.1 - Historisk utvikling av læringsbegrepet

Lillemyr (1999) forteller at læring tradisjonelt har vært sett på som et psykologisk begrep, definert som indre prosesser som resulterer i endringer av atferd på grunnlag av erfaringer (Behaviorisme³). Læring var sett på som et atferdsmessig og kognitivt fenomen av behavioristene og kognitivistene men etterhvert har man i større grad knyttet forståelsen av læring til hele individet, selv om det

³ utviklet i USA tidlig på 1900-tallet

fortsatt var i forhold til utførelse og atferd (Humanistisk og psykologisk tradisjon). I senere tid har blant annet Piaget⁴ vært opptatt av å fremstille læring som et helhetlig fenomen der individets innsikt, forståelse og opplevelse har blitt trukket inn. Dewey⁵ så også læring som et helhetlig fenomen men han fokuserte på at den måtte være forankret i konkrete handlinger. I dag er det en utbredt oppfatning å se læring i et sosiokulturelt perspektiv og drøftet i den sosiokulturelle teori⁶ med komplekse samspill mellom det indre og det ytre, individ og fellesskap, kognisjon og kultur.

Læring som endringer i opplevelse og atferd (som følge av erfaringer) ansees i dag som en del av utviklingen. I et konstruktivistisk læringssyn forstås læring som prosesser der barnet skaper kunnskap eller mening i en sosiokulturell sammenheng (Bruner, 1997). Mens Piaget så på læring som en følge av utvikling, mente Vygotsky at læring trekker med seg utvikling og at de to prosesser står i et gjensidig forhold (Lillemyr, 2004). Kolbs læringsteori, som bygger på Piaget, Lewin og Dewey, sammenlikner læringsprosessen med en spiral der erfaring trekker med seg refleksjon og utprøving som fører til en ny erfaring.

2.2 - Teoretisk forankring om læring og begreper

Jeg har valgt å fordype meg i Vygotsky og Kolbs teorier fordi de belyser hvordan Marte Meo veiledningsmetoden fremmer læring ved å bruke veiledning og videoanalyse. Vygotsky er en av de få teoretikere som plasserer læring i den sosial arenaen med de «signifikante andre» som nødvendige veiledere, dvs en mer erfaren person som kan lede og hjelpe den lærende til å mestre en oppgave han eller hun ikke kunne ha klart alene. Hans teori og begreper er derfor veldig relevant for denne oppgaven om læring og veiledning. Kolb er kjent for sin modell om «experiential learning» for voksnes læring og livslang læring. Denne modellen er relativt enkel å bruke og presenterer læringsprosessen i fire faser, med rom for veiledning og konkret utprøving.

⁴ 1896-1980, Sveits

⁵ 1859-1952, USA

⁶Piagets (1896-1980, Sveits) teori, kalt kognitiv konstruktivisme, går ut på at kunnskap blir konstruert i en mental prosess hos den enkelte, dermed at læring er individuell. Vygotskys (1896-1934, Hviterussland) sosiokulturelle teori går også ut på at kunnskap konstrueres men i samspill med omgivelsene, dvs at mennesker lærer å erstatte selve tingen med et språklig symbol i tankene sine og får dermed det ytre inne der det organiseres. Det at språklige tegn trekkes inn i forholdet mellom stimulering og handling kalles for mediering (Imsen, 2005).

Vygotsky og den sosiokulturelle teori

Konstruktivistene hevder at læring er en subjektiv konstruksjonprosess med utgangspunkt i den enkeltes erfaringer, interesser og behov, men at dette er noe som skjer kognitivt (Loen, 1997). Derimot ser sosialkonstruktivisme, på læring som et resultat av samspillet mellom biologisk modning og sosiale omgivelser. Vygotsky som sosialkonstruktivismens framtrede representant, var opptatt av å sette læring i et kulturelt perspektiv fordi språk, kommunikasjonsmiddel og tankeredskap er kultur avhengig. Vygotsky så på språk som et *kulturelt verktøy* for formidling og organisering av tanker, han så læring som et fenomen som skjedde i møte med *signifikante andre*, dvs personer som er viktige for den lærende, som veileder og tilrettelegger for den utvikling den lærende er i ferd med å gjennomgå (Lillemyr, 2004). Det område mellom det en kan på egen hånd og det en kan klare med hjelp av andre kalte Vygotsky for den *Nærmeste Utvikling Sone* (ofte betegnet som NUS) og er området der Vygotsky plasserte læring, som da skjer i en sosial kontekst. Piaget (Kognitiv teori) mente derimot at læring skjedde i individet i en spenning mellom *assimilasjon* (tilpasse den nye kunnskap til det en allerede vet) og *akkomodasjon* (skape nye tankeskjemaer når assimilasjon ikke lar seg gjøre). I Vygotskys teori er læring sterkt knyttet til kulturelle redskaper eller *medierende verktøy* som språk, hjelpemidler for å huske, tall og skriftspråket. Han var derfor svært opptatt av å forstå hvordan barn tilegner seg disse (Lillemyr, 2004). De er fortsatt viktige for voksne fordi det er disse verktøy den voksne fortsetter å bruke for å få nye kunnskap. Fra barnet kan høre i mors liv, lærer det morsmålet sitt å kjenne. Etter fødselen går det bare noen få måneder før barnet babler på sitt morsmåls melodi, rytme, og toneleie, og rundt 12-18 mnd sier barnet sine første ord. Vygotsky hevder at barn ikke bare lærer et språk i løpet av sine første år, men også å bygge og utvikle sin personlighet og kognitive redskaper gjennom *intersubjektivitet*, dvs i samspill med omgivelsene (Bruner, 1997), mens Piagets teori baserer seg på at vi organiserer kunnskap i strukturer eller skjemaer som tilpasses miljø og situasjon. Begge er enige i at mennesket skaper og konstruerer kunnskap i kontakt med omgivelsene (Konstruktivisme) men Vygotsky var opptatt av at kognitive evner bygges gjennom språk og sosiokulturell stimulering. Barn lærer tankemønstre, atferd, metoder, holdninger og verdier fra sine nærmeste og videre, fra den kultur det vokser i. Et barn er ikke bare mottaker, men bearbeider og utvikler sine egne representasjoner, symboler, mønstre og forståelse, ut ifra det han eller hun kan fra før. Forståelsen forandrer seg gradvis ettersom barnet fortsetter å engasjere seg i sosiale aktiviteter, lærer om nye ting, og prøver å skape mening ut av sin verden. Jo mer barnet lærer, jo mer verktøy får det til å tenke, organisere og bearbeide tanker og til å forstå enda mer. Språket er et medierende

verktøy i møte med den andre for å kommunisere med den og for å innta det den andre formidler til oss. Den måte vi bruker språket på er koblet til den måte vi tenker og ser på verden rundt oss. En positiv kommunikasjon vil sette lys på det en mestrer og liker, noe som fremmer positive tanker og et lysere syn på verden rundt. Marte Meo terapeuter viser foreldrene hvordan en bruker utviklingstøttende kommunikasjon ved å bruke den mot dem, på samme måte som de ønsker at foreldrene skal snakke med sine barn (Aarts, 2000). Voksne har allerede tilegnet seg språk og er relativt ferdig utviklet. Likevel fortsetter menneskehjernen å lære livet langs. Loen (1997) hevder at voksenlæring atskiller seg fra barnlæring ved at de voksne identifiserer seg med sine erfaringer i mye større grad enn barn, og blir dermed også nært knyttet til disse erfaringenes verdi. Loen mener at det er viktig for voksenlæring at den er til et visst minimum relatert til ens erfaring, dette gir en følelse av tilhørighet og engasjement, dermed er mer motiverende. Marte Meo metoden tar nettopp utgangspunkt i bruk av egne erfaringer og tilhørighetsfølelsen i veldig stor grad. Det er erfaringene våre som bestemmer hva slags informasjon vi retter oppmerksomheten mot og hvordan vi tolker den nye informasjonen vi får.

Vygotsky anså språket som det viktigste verktøy til menneskets tankeutvikling. Derfor vil foreldrenes språk og samspills evner være avgjørende for barns utvikling. Språket kan deles i tre faser: den *ytre, sosiale tale*, som brukes mellom mennesker og har som funksjon å informere og linke til andre. Den *egosentriske/privat tale*, hvor barnet snakker høyt til seg selv. Den *indre tale*, hvor personen snakker til seg selv i hodet sitt. De to siste kategorier har en helt annen rolle og struktur enn den sosiale tale, de har nemlig en funksjon av selvmestring (Cheyne & Tarulli, 1999; Woolfolk, 2004). Hans hovedtanke var at kognitive strukturer og prosesser utvikler seg fra vår interaksjon med andre. Språket gir mulighet til å få den ytre verden inne i en selv, hvor den blir bearbeidet til egen klassifisering og forståelse av omgivelsene. Språket veileder oss (gjennom privat og indre tale) i mental utvikling til selvregulering, evne til å planlegge og styre tenkningen og problemløsning. Overgangen fra privat tale til indre tale er sett av Vygotsky som en grunnleggende prosess i den kognitive utviklingen (*Ibid.*). *Internalisering* er et sentralt begrep i teorien, og er brukt for å beskrive hvordan en ekstern hendelse eller samtale (ytre tale) blir gjort til ens egen (indre tale eller tanker) ved læring (Vygotsky, 1986). Mens Piaget så på den private tale som en umoden fase i utviklingen, var overgangen fra privat tale til indre tale sett av Vygotsky som en grunnleggende prosess i den kognitive utviklingen (*Ibid.*). Den private tale brukes fortsatt av barnet når det er forvirret eller har vanskeligheter med å lære noe, selv når barnet har blitt voksen, noe som tyder på

at den privat tale har en strukturerende funksjon.

Ulike kulturer utvikler forskjellige språkverktøy etter deres behov. Vi har flere ord for ting som er viktige for oss. For eksempel er snø og is viktige for Eskimosamfunnene, og de har mange flere ord enn oss for å beskrive dem. Språk varierer og utvikler seg over tid for å tilpasse seg kulturelle forandringer. Men det betyr også at tankeprosessen er begrenset av det som finnes av verktøy i kulturen. Jo mer avansert språket er, jo mer muligheter gis tenkningen. For eksempel gjør Romanske tall det vanskelig å bruke avansert regning, mens den arabisk system med null, negative og positive verdier gir mulighet til det (Woolfolk, 2004). Dvs. at et barn som kan to eller flere språk, særlig hvis de språkene er av forskjellige opprinnelser (germansk, latinsk, asiatiske, ...), disponerer flere verktøy og får større mulighet til å stimulere mer omfattende kognitive evner rundt begrepsdannelse, kreativitet og kognitiv fleksibilitet (*Ibid.*). En forutsetning for at veiledning skal skje er at veilederen og den lærende har et felles kulturelt grunnlag slik at de ikke misforstår hverandre, både språk- og atferdsmessig. De må for eksempel ha en felles forståelse for hva et godt samspill er og hvilken mål oppdragelse av barn skal sikte til (Hundeide, 2001). Ved bruk av slike kulturelle verktøy som video er det viktig å sikre seg at den lærendes verktøykasse inneholder eller har rom for å bruke nettopp dette verktøy som læringsinstrument. Når terapeuten veileder foreldrene, bruker hun utviklingstøttende kommunikasjon samt non-verbalt (toneleie) og ikke-verbalt (kropp-) språk som hun ønsker at foreldrene skal bruke med barnet sitt (Aarts, 2000). Læring skjer både bevist ved at foreldrene får beskjed om å fortelle, forklare, rose, osv... barnet, men også ubevist når foreldrene tar terapeutens gester og toneleie i bruk når de forteller, forklarer og roser barnet.

Internalisering og intersubjektivitet utvikler tankestrømmen og bevisstheten slik at det som uttrykkes blir et produkt av det større kultur-historisk system (Bruner 1997). Den lærende vil kunne nå et viss nivå når den arbeider alene, men med hjelp av en dyktigere person kan den komme videre. Brodin og Hylander (1999) bruker ordene «øverste grense» for å beskrive den mekanisme som Stern bruker i sin teori, og som kan sammenlignes med Vygotskys nærmeste utvikling sone. Å lære krever at den lærende er villig til å bevege seg i den nærmeste utvikling sone, et område som den ikke mestrer ennå. Vygotsky mener at det er der læring skjer. Gjennom en ytre samtale med terapeuten (*mediert læring*, her med hjelp av video som medierende verktøy), kan foreldrene gjennom refleksjon internalisere den til en indre samtale og gjennom utprøving, oppnå en

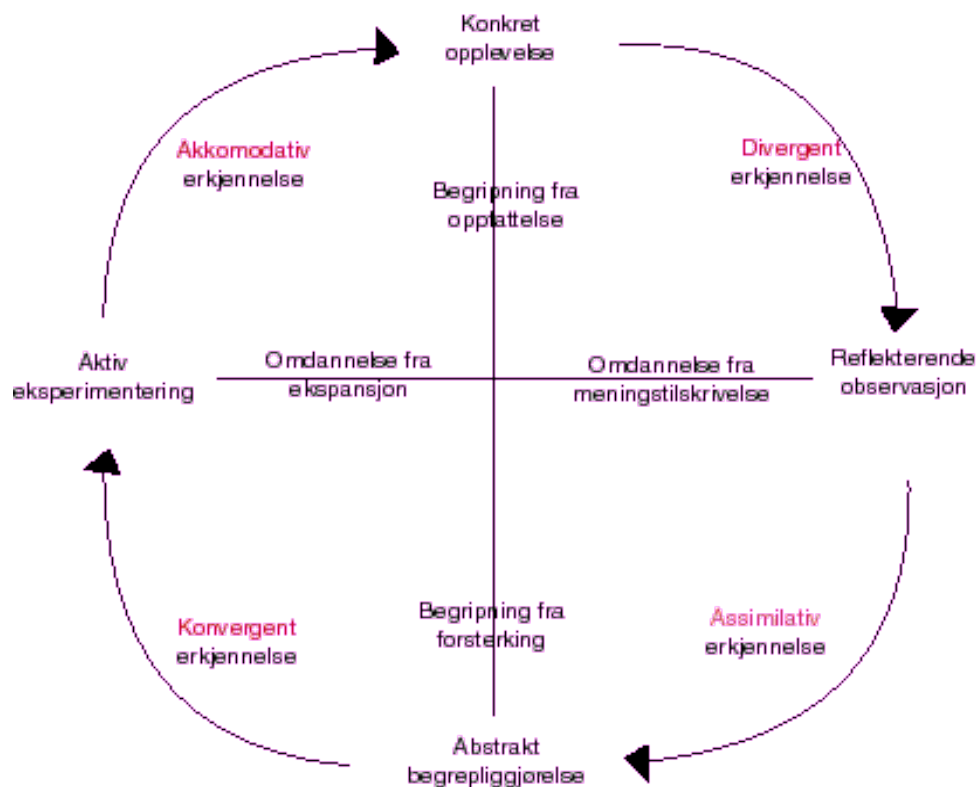
selvstendig mestring av arbeidspunktet. I Marte Meo velges det et arbeidspunkt om gangen, feks vil terapeuten og foreldrene velge å arbeide på blikkontakt mellom foreldre og barn. Når foreldrene mestrer det går veiledning videre til neste arbeidspunktet som kan være feks å se og følge barnets initiativ (Roug, 2004). Veilederens rolle er å aktivt legge til rette for læring og refleksjon ved å vise utvalgte sekvenser av filmene og presentere dem på en bestemt måte. Foreldrene er på denne måten bedre i stand til å reflektere over sine handlinger fordi veiledningsmetoden går ut på å bevisstgjøre dem at de allerede agerer riktig mot sine barn men trenger hjelp fra veilederen for å være bevisst det. I tillegg støttes de under læringsprosessen ved at de får tilbakemelding fra seg selv og barnet på filmene, og fra veilederen. I 50-årene introduserte Bruner begrepet *støttende stillas* for å beskrive de hjelpfulle interaksjoner som finner sted mellom barn og voksne i et barns nærmeste utvikling sone, som gjør barnet i stand til å gjøre noe det ikke klarte selv til å begynne med⁷. De samme interaksjoner finner vi mellom en voksne og en veileder. Et støttende stillas er et midlertidig apparat som blir satt opp for støtte og utvikling, og tatt bort når den lærende mestrer tasken. For eksempel holder foreldrene barnets hender når det lærer seg å gå, for å gradvis holde barnet lettere, la barnet prøve noen skritt mens de holder seg rett bak, klar til å gripe barnet hvis det skulle miste balansen. Når barnet klarer å gå selv slutter foreldrene å følge etter. Veilederen agerer som et støttende stillas ved å bevisstgjøre og hjelpe foreldrene til å gjøre mye mer av det riktig, og så trekke seg tilbake når foreldrene klarer seg på egen hand (Boge *et al.*, 2006).

Kolbs læringsteori

Foreldrene vil, gjennom å se seg selv på video, forholde seg til og reflektere over sine handlinger. John Deweys «learning by doing and reflexion» blir aktuelt å bruke her fordi den setter den lærende og dens erfaring i sentrum (progressive education). Arbeidet til David A. Kolb (f. 1939, USA) er en sammenlenking av tre ulike teorier, representert ved Piaget, Lewin og Dewey som alle kan defineres innenfor en sosial konstruktivistisk tradisjon⁷. Kolbs interesse ligger i en undersøkelse av prosessene som er knyttet til å gi mening til konkrete erfaringer – og til de forskjellige læringsstiler (Smith, 1996, se også Chapman, 2010) som er involverte. Han er også kjent for sin interesse i individets natur og sosial forandring, erfaringsbasert læring, karrier utvikling og utdanning (Smith, 1996). Hans Erfarings Baserte Læring bygger på ideen om at læring er basert på vår egen subjektive erfaring. Kolb, inspirert av Lewins modell og Konfusius' sitat om viktighet av erfaring «Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår.», beskriver *læring* som en sirkulær

⁷ Se link til Instructional Scaffolding i litteraturlisten

prosess som omfatter fire stadier. Kolbs mener at all kunnskap starter med en konkret erfaring og og hvorvidt vi opplever det som sann ved at vi erfarer det på nytt. Læring vil også være avhengig av motivasjon, slik jeg leser og forstå Kolbs teori, og en kan tenke at det å ta utgangspunkt i en konkret erfaring motiverer sterkere til læring fordi vi føler tilhørighet til problemstilling og blir mer engasjert til å få noe ut av det. Kolb baserer sin modell på blant annet Piaget, som mente at motivasjon for læring var forankret i vekslingen mellom assimilasjon (integre nye elementer i de tankekartene/skjemaer vi allerede har) og akkomodasjon (tilpasse våres tankekart/skjemaer til nye informasjon) i adaptasjonsprosessen; Hos Vygotsky ligger motivasjonen i den spenning som finnes i den nærmeste utvikling sone. Mens det ifølge Piagets perspektiv blir viktig hvordan det legges til rette for adaptasjoner, blir i Vygotskys tilfelle blant annet veilederen sentral for å stimulere/støtte læringen. Kolb er også indirekte inne på motivasjon (med forankring i Piaget) i sin erfaringsbaserte modell. Andre er også opptatt av hvordan motivasjonen både er forankret i selvet (selvoppfatning) og samtidig også læres gjennom erfaringer, og utvikles til en følelse av å være kompetent (Harter, 1999).



Figur 1: Kolb & Frys Erfaringsbasert lærings sirkel (Kolb, 1983)

Kolb og Fry argumenterer for at læringssirkelen kan begynne fra hvor som helst i sirkelen (Smith, 1996). I det første stadiet opplever den lærende en konkret opplevelse. I det neste stadiet reflekterer den lærende over opplevelsen, noe som fører til en assimilativ erkjennelse. Dette er utgangspunkt for abstrakt begrepliggjørelse hvor den lærende forsøker å strukturere og generalisere erfaringene og abstrahere disse til nye teorier og hypoteser. Disse fører til en ny aktiv eksperimentering. Når den lærende bruker det han har lært kan han oppleve at det kunnskapen han har lært er sann, eventuelt revidere feiloppfatninger og gjøre nye beslutninger og handlinger ved en akkomodativ erkjennelse. Deretter følger nye opplevelser og en ny runde i læring sirkelen (Figur 1)⁸. Det at læring er basert på egen erfaring gjør at vi har kontroll over den og kan tilpasse både rytmen og nivået for nye erfaringer⁹. I tillegg er vi bedre kjent med noe vi selv erfarer og er dermed mer motivert for å engasjere oss i egne erfaringer enn i abstrakte og fjerne fortellinger. Loen (1997) understreker at voksne har et sterkt behov for å føle at de har kontroll over egen læring og ledelsen fra lærer eller veiledere må ikke gå ut over denne følelse hvis læring skal kunne skje.

Kolb og Fry har beskrevet fire typer læringsstiler (Smith, 1996). Disse er representert i hver av de 4 områder på sirkelen: evne til konkrete opplevelser, evne til refleksjon og observasjon, evne til abstrahering/begrepliggjøring, og evne til aktive eksperimentering. Få individer mestrer alle fire typer, og de fleste føler seg mest komfortabel med en av disse, og utvikler en læringsstil som baserer seg på den. Selv om modellen har vært kritisert for blant annet å være for firkantet og ikke ta hensyn til kulturforskjeller i kognitiv og kommunikasjons evne i betraktning (*Ibid.*) er poenget her at individer lærer forskjellig og har både styrker og svakheter fordelt på læring sirkelen. Dette må veilederen ta hensyn til, avdekke, og legge til rette for å hjelpe den lærende akkurat der prosessen blir mer vanskelig. Ved å bruke Marte Meo veiledningsmetoden er de fire områder på sirkelen skilt fra hverandre. Den konkrete opplevelsen er under kontroll av veilederen som viser videosekvenser av foreldre og barn i et positivt samspill. Videoen kan spilles flere ganger, vise stille bilder, og brukes så mye som den lærende trenger det. Bildene presenteres av veilederen på en positiv måte som legger til rette for en positiv opplevelse av seg selv og av barnet. Gjennom veiledning får den lærende hjelp til å avdekke det som har ført til en positiv respons fra barnet, den får en følelse av mestring som virker motiverende for å lære mer (Harter 1999; ¹⁰). Veilederen framstår som et støttende stillas både under videoanalysen og ved å sette i gang refleksjonprosessen

⁸ Se link til Læring i digitale omgivelser i litteraturlisten

⁹ Se link til Experience Based Learning System, INC. i litteraturlisten

¹⁰ Se link til Experiential learning i litteraturlisten.

hos den lærende. Den lærende må erkjenne at han eller hun ER en kompetent forelder som kan få til et positivt samspill med barnet sitt, og har fått hjelp til å analysere det som skal til for det. Den nye kunnskapen blir testet og bekreftet når den lærende kommer hjem til sitt barn og tester det den har lært. Barnets reaksjon forteller foreldrene om den kunnskapen de har lært gir resultat eller ikke. De nye erfaringer blir diskutert med veilederen ved neste møtet. Den lærende er aktiv i hele læringsprosessen og finner sine egne løsninger. Veilederen, akkurat som et stillas, legger til rette for læring rundt den lærendes behov, og holdt seg mer og mer i bakgrunnen etterhvert som den lærendes behov for støtte avtok.

I neste figur benytter jeg meg av Kolbs Erfaringsbasert lærings sirkel i lys av en veiledning med Marte Meo veiledningsmetoden:



Figur 2: Forsøk på tilpassing av Kolbs lærings sirkel til en veiledning med Marte Meo veiledningsmetoden.

Her kan vi se at den konkrete opplevelsen den lærende går gjennom med Marte Meo veiledningsmetoden er å se seg selv i samspill med sitt barn i en videosekvens. Prosessen fra konkret

opplevelse til abstrakt begrepliggjørelse gjøres med hjelp av veilederen som en støttende stillas som setter ord på samspillet mellom foreldre og barn på videosekvensen. Den lærende går gjennom en refleksjon om sin egen atferd med hjelp av veilederen som bruker Marte Meos teknikker for å bygge en støttende stillas rundt den lærende. Disse teknikker er valget av den løsningorientert videosekvens, den måte det presenteres på, og den utviklingstøttende kommunikasjon veilederen bruker. Foreldrene har allerede positive bidrag i sitt samspill med barnet, men er som oftest ikke klar over det fordi de lett kan fokusere på det negative som foregår mellom dem. Når veilederen viser og presenterer dem en eller flere videosekvenser hvor de lykkes blir foreldrene bevisst sitt eget kunnskap og kommer over sin nærmeste utvikling sone. Etter veiledningen går foreldrene hjem til sitt barn og eksperimenterer aktivt det de har lært. De opplever at deres kunnskap om samspillet mellom dem selv og barnet kan brukes i nye situasjoner og at barnet reagerer positivt til det. Deres kunnskap blir bekreftet gjennom en eller flere nye konkrete positive opplevelser. Ved neste veiledning går foreldrene gjennom dette sammen med veilederen før de går videre til det neste arbeidepunkt. Dette gir foreldrene en oversikt over hvor langt de har kommet, samt som det påminner dem om hva problemstillingen var sist og bekrefter at de har gjort en bra jobb som kan merkes i samspillet med barnet og på barnet.

3 - Metode

Med bakgrunn i teorigjennomgangen vil jeg gjennomføre en fenomenologisk studie der jeg vil innhente informantenes opplevelse knyttet til bruk av Marte Meo veiledningsmetoden. Fenomenologiske studier kan «generaliseres» ved felles trekk blant flere informanter, men ikke i den grad kvantitativ forskning kan generaliseres, på grunn av at kvalitativt arbeid som oftest gjelder få informanter.

3.1 - Valg av informanter

Det er hensiktsmessig at informantene er en homogen gruppe med forholdsvis like erfaringer, da det vil være lettere å sammenlikne deres opplevelser og kanskje finne en ”fellesnevner”. Å velge tre til fem terapeuter og like mange foreldre gir meg mulighet til å bruke kvalitative intervjuer og utdype hva den enkelte mener. Jeg har tatt kontakt med flere Marte Meo ansvarlige i kommunen, som har gitt meg navn på terapeuter som bruker veiledningsmetoden i veiledning av foreldre ved forskjellige helsestasjoner. Terapeutene ble ringt opp og forklart litt om prosjektet før de fikk tilbud om å delta. I tillegg ønsket jeg at hver terapeut skulle finne et par foreldre/en mor som hadde søkt hjelp hos

henne, og som var villig til å la seg intervju om sin opplevelse av veiledningsmetoden. Denne måten å «velge» terapeutene på skal sikre en relativt homogen gruppe i forhold til de ovennevnte kriterier (samme type oppgave ved helsestasjon og mot samme type brukere, her småbarnsfamilier), men det begrenser mitt valg av informanter til de terapeutene som de Marte Meo ansvarlige i kommunen kunne oppgi til meg, og til de familiene terapeutene velger å ta kontakt med. Denne måten å få fatt i foreldre på var den eneste mulighet innenfor prosjektets rammer og ga meg en gruppe foreldre som er mest mulig homogen innenfor disse rammene. Likevel er foreldrenes gruppe mindre homogen enn terapeutenes gruppe ettersom utgangspunktet for blant annet å søke hjelp ved helsestasjonen var veldig forskjellig fra familie til familie. Det at jeg var avhengig av en annen person for å få fatt i respondenter, har vært en stor ulempe, særlig med hensyn til å få kontakt med foreldre som var villige til å delta i undersøkelsen. Det tok mye tid, og terapeutene strevde med å finne foreldre som var villig til å delta.

3.2 - Metodiske kriterier

Metodiske kriterier er viktige for å sikre god kvalitet og validitet på datamaterialet, men det blir vanskelig å generalisere resultatene ut fra så få informanter. Generalisering i en fenomenologisk studie går ut på å finne felles trekk i opplevelsen (Dalen, 2004; Postholm, 2005).

3.3 - Intervjuguide

Intervjuguidene (se vedlegg 2 og 3) er bygd opp på modellen som jeg utviklet ved å tilpasse Kolbs læringssirkel (figur 2, s18). Intervjuguiden følger modellens fire faser relatert til henholdsvis Marte Meos erfaring av et positivt samspill mellom mor og barn, veilederens rolle som Bruners støttende stillas, personlig prosessering av erfaringen ved Vygotskys internalisering og Kolbs konkrete utprøving av det en har oppdaget i de tre forrige fasene. I intervjuguiden stiller jeg to til tre spørsmål relatert til hver fase.

Det hadde vært hensiktsmessig å gjennomføre et eller flere prøveintervju for å teste intervjuguiden og meg selv som intervjuer som et ledd i kvalitetssikring av intervjuet. Dette lot seg dessverre ikke gjøre på grunn av tidsmangel. Intervjuguidene ble isteden utarbeidet på en slik måte at de inneholdt en begrenset mengde åpne spørsmål som ga respondentene rom til å uttrykke seg relativt fritt. Intervjuguidene besto av 9 spørsmål fordelt i modellens 4 kategorier (figur2).

3.4 - Intervjusamtalene

Jeg besøkte fire kvinnelige Marte Meo terapeuter ved arbeidsstedet deres og tre mødre hjemme hos dem. Terapeutene blir benevnt som Terapeut 1 til 4 i teksten og mødrene som Mor 1 til 3. På grunn av en defekt lydopptaker gikk intervjuet med Mor 3 tapt før transkribering. Den informasjonen jeg fikk av henne er ikke brukt som forskningsmateriale. Intervjuene med terapeutene startet med to spørsmål om terapeutens grunnutdanning og antall år som Marte Meo terapeut. Etter dette ba jeg dem om å tenke på en case som de kunne bruke ved konkrete spørsmål under intervjuet. Terapeutene beskrev kort den casen de tenkte på og hvor mye de hadde arbeidet sammen med denne familien så langt. Deretter gikk vi over til modellspørsmålene. Intervjuene med mødrene startet med noen få spørsmål om dem selv og barnet, så ba jeg dem beskrive kort det problemet de hadde søkt hjelp for, hvordan de hadde kommet i kontakt med terapeuten og om barnets far var med på veiledningen, før vi gikk over til modellspørsmålene.

Under intervjuene var jeg veldig opptatt av å la respondentene uttale seg fritt og spontant uten å bli avbrutt, og jeg unngikk å kommentere underveis. Når var ferdig med å uttale seg stilte jeg oppfølgende spørsmål hvis jeg følte behov for det, så fortalte jeg kort hvordan jeg hadde tolket det de sa, slik at de kunne bekrefte det eller presisere meningen sin. Denne måten å utføre intervjuer på innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s175) viktige kvalitetskriterier for et intervju. Intervjuguidens disposisjon i kategorier gjorde det lettere for meg å holde fokus på det jeg intervjuet om, samt hvorfor og hvordan.

3.5 - Analysearbeid

Intervjuene ble tatt opp på MP3 og transkribert på en enkel måte, dvs fritt uten bruk av bestemte analytiske prosedyrer. Fokuset ble rettet mot det å kunne sammenlikne og kontrastere utsagnene samt legge merke til mønstre og temaer.

3.6 - Etiske vurderinger

Intervju og bruk av lydopptak berører etiske områder som krever forsiktighet: lydopptakene ble bevart på en privat pc under kodenavn, og identifiserbar informasjon ble ikke transkribert. Alle deltakerne ble informert om hensikten med prosjektet, og hvordan lydopptakene ble brukt. Det ble innhentet samtykke. Datafilene slettes etter at avhandlingen er levert inn. Prosjektet er meldt opp for NSD.

3.7 – Om datas holdbarhet: validitet og reliabilitet

Validitet (gyldighet) tar utgangspunkt i hvor godt forskeren har «sett», beskrevet og forstått de fenomener som han har hatt til hensikt å studere, samt hvor godt forskeren får fram informasjon som belyser og hjelper til å forstå forskningsobjektet (Kvale, 2005). I løpet av intervjuene har jeg regelmessig sjekket at min forståelse av det som ble sagt, stemte overens med deltakernes opplevelse og mening. I fenomenologiske studier kalles dette «member checking» eller intersubjektiv kommunikasjon (Kvale, 2005, Postholm, 2005). Jeg forsøkt under intervjuene å ikke styre svarene, å gi informantene tid til å svare, samt å følge dem opp i de svarene de ga meg. Jeg var ikke på jakt etter et bestemt svar og føler at dette gjorde det lettere for meg å være en aktiv lytter (Kvale, 2005). Likevel oppdaget jeg at det var lettere å være aktiv lytter med terapeutene som hadde mye å si om metoden og et kritisk blikk, enn med de mødrene som svarte relativt kort og ikke hadde reflektert over veiledningsmetodens særtrekk.

Reliabilitet (pålitelighet) betyr først og fremst at forskningsarbeidet viser en logisk stringent tankegang og at fremstillingen er begripelig. Det handler også om nøyaktighet i datainnsamlingen. Har jeg fått svar på det jeg egentlig var ute etter? Vil respondenten gi samme svar hvis jeg utfører intervjuet en gang til, eller hvis en annen gjennomfører intervjuet senere? Er svarene konsistent med det som respondenten har sagt før, osv... Terapeutenes svar var konsistente gjennom hele intervjuet og med de andre terapeutenes svar. Foreldrene var en noe mindre homogen gruppe. Deres svar var konsistente gjennom intervjuet, men de tre mødre hadde forskjellige utgangspunkter og erfaringer med bruk av metoden. Reliabilitet må også sjekkes i forhold til transkribering og analyse (Kvale, 2005): ville en annen transkribere og analysere annerledes? Av etiske og praktiske grunner er jeg den eneste som fikk tilgang til lydopptakene og transkriberte intervjuene. Min måte å sikre transkribering på har vært å skrive ned teksten en første gang, så å høre intervjuene igjen ved å lese teksten for å sikre meg at den stemte med lydbåndet. I mine studier har det ikke vært viktig å få frem dialektene. Dessuten følte jeg at mine muligheter til å skrive dialekt på riktig måte er begrenset ettersom jeg har norsk som tredje språk.

Jeg mener å ha fått tilstrekkelig med data til å svare på problemstillingen. Det at de fire terapeutene var enige med hverandre styrker reliabiliteten ved at risikoen for mistolkning minsker og intervjuene var såpass korte (30 til 50 minutter) at mengden data er tilstrekkelig uten å være uoversiktlig. Alle terapeutene hadde lang erfaring med bruk av Marte Meo metoden og hadde fått

den «under huden», dermed kan jeg trygt si at de hadde løsrevet seg fra manualen og funnet sin egen stil i bruk av veiledningsmetoden. De vist også evne til å ta avstand fra metoden og nevnte noen punkter der de mente en måtte være forsiktig med å bruke den. Deres lange erfaring og kritiske evne styrker svarenes validitet. Foreldrene var ikke kjent med metoden utover sin egen erfaring og hadde ikke lagt vekt på veiledningsmetoden som et spesielt verktøy, selv om de alle var positive til den, glade for at de fikk veiledning, viste stor tillit og gode følelser for terapeuten, og ville anbefalt den til andre foreldre.

Jeg har kategorisert svarene etter modellens fire faser. Etter terapeutenes svar er det mulig å danne underkategorier utifra deres felles måte å svare på (Postholm, 2005). Disse underkategorier blir feks hvordan videomediet omtales som et sterkt verktøy i veiledningen, og hvordan mestring, selvbylde og motivasjon ser ut til å fungere sammen i svarene fra både terapeutene og mødrene. Disse underkategorier gir grunnlag til drøfting og diskusjon senere i avhandlingen.

Alle de terapeutene som ble ringt opp svarte positivt til å delta i prosjektet. De hadde sitt arbeid som utgangspunkt, noe som kan regnes som ganske likt og som de selv hadde valgt å utdanne seg i av egen interesse og engasjement, i motsetting til foreldrene som hadde en personlig erfaring knyttet den problemstilling de hadde søkt hjelp for, og som kanskje fortsatt var et følsomt område. Foreldrenes innstilling til forskning, eget forhold til ordet «læring», trygghet i forhold til det å få en fremmed person på besøk til intervju, måten prosjektet ble presentert på av hver terapeut, hvem terapeutene valgt å spørre, hvordan de kom i kontakt med veilederen (av eget initiativ eller påtvunget), osv... er avgjørende faktorer som spiller inn for om de takker ja eller nei til tilbudet om å være med på prosjektet. Flere terapeuter fortalte for eksempel at de hadde familier med tunge saker, og at de nektet å spørre dem om å delta i prosjektet fordi de hadde nok med sitt for tiden. Dermed har de spurt kun familier med relativt «lette» saker, noe som passet godt i prosjektet, men som likevel er med på å påvirke de svarene jeg fikk. Jeg er bevisst på at de foreldrene jeg har intervjuet, hadde en innstilling til både veiledningen de fikk med Marte Meo metoden og forskning rundt egen læringsprosess, som de foreldrene som takket nei sannsynligvis ikke hadde. Dette har naturligvis påvirket den type data jeg fikk fra dem.

Sitater fra informantene er direkte sitert i oppgaven, slik at informasjon kommer fram til leseren uten tolkning.

4 – Analyse av materialet og resultater

Terapeutene var fire kvinner med lang erfaring fra arbeid med Marte Meo veiledningsmetoden på helsestasjoner. I intervjuene ble terapeutene bedt om å tenke på en konkret case som de kunne referere til. De bruker isåfall «mor» som refererer til mora i den spesiell casen de tenker på. I mer generelle svar bruker de «foreldre». Foreldrene i materialet var tre førstegangsmødre som hadde fått ca. 6 veiledninger med Marte Meo terapeuten sin. De problemstillingene de fikk hjelp til var forskjellige men alle hadde som felles utgangspunkt et dårlig samspill mellom mor og barn. Barna var jenter under 6 mnd ved den første veiledning. Mødrene var ulike med hensyn til alder, utdanning og yrke, deres vilje til å ta veiledning, og deres refleksjon rundt problemstillingen og veiledningen. Terapeut 1 og Terapeut 3 brukte henholdsvis Mor 1 og Mor 3 som case, og det var godt samsvar mellom deres uttalelser selv om terapeutene hadde mer fokus på de «tekniske» sidene av veiledning mens mødrene fokuserte mest på følelser.

Mor 1 var 29 år gammel ved fødsel. Da jenta ble 6 mnd tok mor kontakt med helsestasjon fordi hun mente at de hadde dårlig blikkontakt. Hun viste at blikkontakt var viktig for et godt samspill og barnets utvikling. Helsesøsteren henviste til Marte Meo terapeut, som senere kalte inn en spesialpedagog med autisme som spesialitet.

Mor 2 var 22 år gammel ved fødsel og ble anbefalt veiledning da jenta var 2 mnd. Hun kunne selv ikke se hvorfor helsesøsteren mente at det var et problem i samspillet, men hun var villig til å gjøre det beste for barnet og takket ja til veiledning.

Mor 3 var 20 år gammel ved fødsel og tok kontakt med helsestasjon pga raserianfall hos jenta på 20mnd. Far var engasjert i veiledningen og samarbeidet godt med mor.

I dette kapitlet presenterer jeg dataene uten å drøfte dem. Svarene presenteres etter modellens fire faser (figur 2, s18): *konkret opplevelse, veiledning, refleksjon og internalisering, og utprøving.*

4.1 - Foreldrene ser seg selv i et positivt samspill med barnet sitt på film

Alle terapeutene sa at mor fikk en sterk opplevelse da hun så seg selv og barnet i et positivt samspill på filmavsnittene. Det at mor kunne se barnet søke henne for bekreftelse og reagere positivt på det hun gjorde akkurat da, var veldig godt og gikk sterkt inn på mødrene.

Jeg husker veldig godt at hun fikk en aha-opplevelse da hun så hvordan jenta lysnet opp

da mammaen ga et godt ansikt og var i mammarollen, og jenta viste med alle tegn at hun hadde kjempebruk for mammaen sin. Mora ble veldig stolt. Det var flott!!

-Terapeut 2-

Terapeutene var opptatt av at når de viste filmen til mødrene, så kunne mødrene selv se at de faktisk gjorde noe som var riktig for barnet og framkalte den forventede responsen fra det. Dette var en etterlengtet bekreftelse på at de strakk til som mor og mestret rollen. Terapeutene understreker at de foreldrene som ber om hjelp, har som oftest kommet inn i en vond sirkel med barnet hvor de føler at de ikke makter foreldre rollen. Filmen er for dem det første beviset på at de faktisk klarer det. Bildene er et sterkt medium, som gjør at foreldrene selv kan se hva som er bra i det de gjør, hva som virker for dem og barnet, det er veldig oppmuntrende, gir håp, og bygger opp en enorm motivasjon til videre arbeid.

Mødrene var først opptatt av å fortelle at det var veldig rart og kunstig å prøve å være naturlig med barnet mens det sto en terapeut der og filmet. Dette opplevde jeg selv da sønnen min og jeg ble filmet av en terapeutstudent. Barnet var jo opptatt av den fremmede personen som sto der med kamera i handa. Mødrene som hadde bedt om hjelp pga dårlig kontakt med barnet, følte at det var enda vanskeligere å få kontakt med barnet fordi hun var så opptatt av terapeuten. De forteller at det å se seg selv på skjerm ikke var noe behagelig, de likte ikke å se og høre seg selv. Mor 1 forteller at det var både godt og vondt å se filmen fordi det var så tydelig at barnet ikke ville ha kontakt med henne, men at når hun gjorde de riktige tingene, så fikk hun kontakt, og det var ekstra godt å se. Hun nevner at hun ble mer bevisst på hvordan det hun gjorde eller ikke gjorde, hadde betydning for kontakten med barnet. Mor 2 derimot synes ikke hun fikk noe mer bevissthet om seg selv som mor ved å se seg selv på film.

4.2 – Veilederen som støttende stillas for refleksjon rundt observasjon

I Marte Meo er det et sentralt element i møtet med foreldrene at terapeuten begynner med å se etter og bekrefte det foreldrene mestrer isteden for det de strever med. Alle terapeutene understreker at foreldrene som kommer og ber om hjelp knyttet til oppdragelse eller omsorg, er veldig sårbare. De har kommet i en dårlig sirkel, der de har fått et dårlig selvbilde av seg selv som foreldre. Det å se seg selv i en situasjon der de har det godt sammen med barnet sitt, forstørret opp på en stor TV-skjerm, gjør et stort inntrykk og gir dem en følelse av mestring.

Det var bra for meg at terapeuten pekte på det jeg gjorde som var riktig. Jeg fikk jo litt mer selvtillit i forhold til meg selv som mor da. For jeg var veldig usikker til å begynne med. Så det var bra.

-Mor 2-

Og så passer jeg på at når de kommer inn i rommet for tilbakevisning, da har jeg det klart med et godt bilde av barnet og mora på skjermen når de kommer inn. Og det gjør noe med dem når de setter seg. De ser hvor de koser seg og de ser at det er gode bilder. Det gjør noe med innstillingen deres.

-Terapeut 1-

Terapeutene beskriver video som et sterkt medium, og det er viktig å bruke den til å styrke foreldrene. Videoen er et konkret bevis på at foreldrene faktisk gjør det de gjør, de kan ikke si at det ikke er sant eller føle at terapeuten ikke har forstått deres situasjon. Terapeuten og foreldrene har et felles fokus på det som vises på skjermen, og foreldrene tar utgangspunkt i seg og sitt isteden for en mer teoretisk og abstrakt tilnærming.

Jeg tror at det ikke hadde fungert uten video. Uten at jeg hadde sett meg selv med henne. Fordi jeg tror ikke at de kan forklare det like godt med ord. Jeg tror at visualiseringen er viktig og at jeg selv får se det. Og at de da forklarer.

-Mor 1-

Marte Meo er et veldig godt hjelpemiddel fordi det involverer foreldre i så pass stor grad, og det er nesten umulig å ikke finne noe positivt å bygge videre på. Når begge ser det positive så tydelig, så er det et godt utgangspunkt for at en negativ spiral skal kunne endres til en positiv. Mye bedre enn å veilede og snakke generelt. Jeg kan observere barn og snakke om det etterpå, men da blir det ikke like engasjerende for foreldrene som det å selv se seg selv, så de får en så tydelig bekreftelse på at de faktisk var sånn. Å høre det er ikke like overbevisende som å se det. Du kan stoppe filmen og dvele ved det ansiktsuttrykket til ungen og se det ansiktsuttrykket positivt, det er klart at det vekker mye mere følelser enn om jeg hadde fortalt verbalt at jeg så at hun ble så glad da du gjorde sånn og sånn... Og nå har vi en stor TV-skjerm i tillegg...

-Terapeut 1-

I Marte Meo er foreldrene involverte, men det kreves på ingen måte at de skal bli til en ny person, tvertimot er målet at de skal bruke de kreftene og den kompetansen de allerede har. Denne innstillingen hos terapeuten er grunnleggende for å arbeide med Marte Meo metoden. Foreldrene blir ikke sett på som et problem, men som en ressurs som skal støttes og styrkes. Det legges til rette for en følelsesmessig endring hos foreldrene, samt motivasjon, håp og energi til å arbeide videre.

Marte Meo er ressursfokusert, vi henter egne kraft hos foreldre for å komme i en endret måte å samspille med barnet sitt på. Vi vet at det å hente fram egen styrke og se hva du får til og mestrer, og se hvordan barnet responderer på det, og når du er sett for det du gjør så vil det utløse de kreftene til å få igjen troen på å få til en endring [...] Det å gi mer av «uff, det der strever du med», problemfokus, det løser egentlig ingenting. Det er det løsningsfokuserte som er styrken i Marte Meo ved å vise til det du mestrer [...]. Etter å ha brukt de positive tilbakemeldingene kan jeg begynne å bruke mulighetsbilder og løsningsbilder. De er inngangsdøra til videre arbeid.

-Terapeut 4-

Terapeutene forteller at Marte Meo manualen er under revisjon for tiden. Maria Aarts fokuserer nå på at det kan være lurt å ikke bare vise foreldrene hva de gjør riktig, men også vise mer av de mulighetene de har ved å legge vekt på det de kunne ha gjort annerledes. Terapeut 3 understreker at det beste er når foreldrene ser det selv, og da er terapeutenes rolle å veilede dem til selv å oppdage en annen måte å gjøre ting på. Til dette bruker terapeuten filmen, stopper på et visst bilde og stiller spørsmål som «hva skal skje der? Hva kunne du ha gjort annerledes?» På denne måten blir foreldrene mer bevisst på seg selv og sine handlinger.

Ja, det var akkurat sånn jeg føler det var, at de trakk fram det... de sa «åh, du er så flink til å sette ord på ting og bruke, beskrive, og det er kjempeflott...» ikke sant? Det var liksom noe av min styrke, og det sa hun til meg stadig vekk, og så sier hun «og så kan du kanskje forklare for mye». Men jeg har liksom aldri vært i tvil om at de synes at jeg var en ressurs. Jeg følte ikke at de tvilte på mine evner som foreldre, og det er jo veldig godt!

-Mor 1-

Bruk av filmen og bilder gir mulighet til konkret veiledning med utgangspunkt i foreldrenes egen situasjon. Terapeut 4 forteller at hun, før hun fikk Marte Meo i sin metodesekk, hadde vært innom mange saker hvor problematikken ble drøftet i samtaler, rådgiving og veiledning, men at det var litt løst, lett teoretisk og lite konkret fordi det hele var avhengig av foreldrenes beskrivelse av det de strevde med og terapeutens forståelse av det. Med Marte Meo veiledningsmetoden kommer terapeuten hjem hos foreldrene og filmer dem i hverdagssituasjoner hvor samspillsvansker kan oppstå. Terapeuten som fagperson får et grunnlag for å analysere problemet på sin måte og kanskje også se ting som foreldrene ikke selv hadde sett eller ikke trodde hadde noe med problemstillingen å gjøre. Terapeut 4 nevner for eksempel en fødseldepresjon som hun mener hun ikke hadde fått vite om dersom hun bare hadde gitt råd og veiledning om en situasjon hun ikke hadde sett og analysert selv. Marte Meo terapeuten får en spesiell posisjon som fagperson og ekstern observatør av samspillet mellom foreldre og barn, noe som gjør at veiledningen hun gir, blir veldig presis og kan ta utgangspunkt i akkurat det foreldrene strever med og ber om hjelp for. Den hjelpen de får, er derfor skreddersydd og fokusert på akkurat det de er motivert for. Det avsluttes når de føler at det problemet de har bedt om hjelp for, er betydelig redusert. Terapeut 3 understreker at en må være litt forsiktig med Marte Meo veiledningsmetoden fordi bilder er et sterkt verktøy, og det kan oppleves som om det går følelsesmessig for fort fram for den enkelte. Terapeuten må alltid føle seg fram og tilpasse seg foreldrenes behov og egenskaper slik at støtten er best mulig tilpasset.

Terapeut 2 forteller at når det er en av foreldrene som har spesielle behov eller vansker, så er det godt å kunne dele problemene i små enheter og fokusere på et element om gangen. Terapeuten får med Marte Meo veiledningsmetoden mulighet til å tilpasse seg den enkeltes behov og muligheter. Terapeut 3 forteller at Marte Meos nye manual endres i denne retning, med et element om gangen, og flere men kortere filmsekvenser på 3 til 5 minutter, noe som gjør det lettere for både terapeut og foreldre. Terapeut 4 ser positivt på at filmene skal bli kortere fordi det er tidkrevende å analysere dem og mange familier ber om hjelp. Hun mener at det er nok med 5 minutters film for å finne gode bilder. Mødrene forteller likevel at de skulle ønsket at filmopptakene var lengre for å ha tid til å «glemme» kameraet og komme i en mer naturlig situasjon med barnet sitt. Terapeut 4 ønsker å kunne ha muligheten til å følge med på hvordan det går over tid når problematikken er litt komplisert, fordi det kan gå litt i bølger for den enkelte, en kan streve igjen og hadde hatt fordel av å ha en kontaktperson å henvende seg til. Hvis arbeidet skal være langsiktig, er det ikke vellykket hvis det faller bort etter en stund. Selv om foreldrene er fornøyde etter endt arbeid og terapeuten

mener hun har gjort en god jobb, kan barna fortsatt være sårbare. Terapeuten er der for foreldrene, men også, og kanskje særlig, for barnet. De er veldig opptatt av at det skal være synlig at barnet har det bedre og er blitt mer harmonisk etter arbeidet med foreldrene. De tar et ansvar for å endre foreldrenes syn på barnet når foreldrene kommer med en problemstilling hvor de peker på barnet som bæreren av problemet.

Rollen min er å lede mor til å oppdage selv hva hun har gjort som ledet til riktig respons fra barnet, og at da er barnet ok, men samspillet kan endres til å gjøre mer av det riktige.

-Terapeut 2-

Terapeuten 4 understreker at ved å vise bilder, reflektere sammen med foreldre og bevisstgjøre dem, hjelper hun indirekte foreldrene til å regulere seg inn i et bedre samspill med barnet sitt. Deretter blir samspillet mer positivt, det negative tones ned og forsterkes mindre. Dette bidrar til at foreldrene gjerne endrer syn på barnet sitt.

De forstår da at det her ikke handler om at barnet er vanskelig eller vil være slem eller hva det måtte være. Det der er noe som har oppstått i samspill dem imellom, og ved å endre litt på kommunikasjonen og måten å møte barnet på, så vil også barnet kunne endre atferd.

-Terapeut 4-

Terapeuten har dermed hjulpet foreldrene til å flytte sitt fokus fra barnet til samspillet og dets betydning. De får et bedre selvbylde og syn på barnet. Dermed er det også lettere å takle og handtere fordi de forstår at de ikke trenger å endre barnet, men at barnets atferd vil endre seg ved at de selv endrer sin måte å møte det på.

4.3 – Refleksjon og internalisering

Den prosessen som terapeuten og foreldrene går igjennom ved bruk av Marte Meo veiledningsmetoden, inneholder flere faser, som beskrevet i modellen på figur 2 (s18). Først tar foreldrene kontakt direkte eller indirekte (feks gjennom barnehage/barnevernet) med terapeuten og presenterer det problemet de vil ha hjelp med. Så kommer terapeuten til dem og filmer. Terapeuten analyserer filmen med utgangspunkt i problemet, deretter blir utvalgte bilder og små sekvenser vist til

foreldrene med kommentar, spørsmål og refleksjon mellom foreldrene og terapeuten. Når foreldrene drar hjem til barnet sitt, prøver de den nye kunnskapen sin i samspill med barnet. Etter noen uker kommer terapeuten tilbake til dem for å ta neste film, osv... Ved spørsmål om hvor terapeutene mente foreldrene lærte mest under denne prosessen, svarte alle fire at det var læring hele veien, men at det var visning av filmen som gjorde mest inntrykk og satte prosessen i gang (fase 1) fordi foreldrene så noe de ikke hadde sett før mellom ungen sin og seg. De forsto plutselig sammenhenger og endret syn på seg selv og på barnet. Terapeut 1 mente at foreldrene også lærte mye om seg selv når de prøvde sammen med barnet sitt (fase 4) det de hadde lært i de tidligere fasene av prosessen. Terapeut 4 mente at hvis hun fikk til en bevisstgjøring av foreldrene allerede ved visning av den første filmen, så kunne hun tydelig se på film nummer 2 at en endring hadde skjedd allerede da. Terapeutene var samstemte i at det var da foreldrene selv oppdaget noe, at de lærte mest av det. Dette skjer ved visning av film sammen med terapeut i fase 1 (*konkret opplevelse*), men også i fase 4 (*utprøving*) da de prøver seg med barnet hjemme. Mor 1 fortalte at det var da hun så seg selv på film, at hun fikk bevissthet om hvordan det hun gjorde hadde betydning for det barnet gjorde, mens Mor 2 fikk en aha-oplevelse av å reflektere selv i ettertid over hva de hadde jobbet med. Bildene som blir presentert til foreldrene ved videovisninger, er ikke tilfeldige, men plukket ut under den filmanalysen terapeuten gjør, som ofte er et langt og krevende arbeid.

Hvis det bare var bilder uten refleksjonen og analysen, så hadde det ikke ført fram til mye. For noen år siden opplevde jeg mange foreldre som sa at de hadde et videokamera og kunne filme selv og hadde film selv som vi kunne bruke. Det tar noen sekvenser før de skjønner at det er arbeidet rundt og refleksjonen som er kjernen i arbeidet. Men bilder er jo sentrale da. De vi velger ut, er ikke tilfeldige.

-Terapeut 4-

Refleksjonen i fase 3 er vanskelig å vite noe om. Terapeutene ser at foreldrene har reflektert og internalisert den nye kunnskapen når de observerer at foreldrene har kommet videre til fase 4, prøvd seg i praksis og funnet løsninger som passer for dem. Fase 3 (*refleksjon og internalisering*) og 4 (*utprøving*) er lite adskilte og flettes inn i hverandre når refleksjonen fører til testing i praksis, og prøving fører til refleksjon. Foreldrene sier selv at de har grublet og snakket med partneren, men er veldig lite konkret på hva de tenkte og hva som gjorde at de forsto noe mer. Mor 2 sier at hun satt

lenge etter veiledning var avsluttet, så tilbake på filmene, og at det er da hun ble bevisst på hvor viktig arbeidet med veiledning hadde vært for henne og barnet. Mor 1 sier at veiledningen og refleksjonen rundt det hun opplevde med barnet sitt, gjorde henne mye mer bevisst på at barnet var en spesiell person med egne behov som ikke nødvendigvis var lik hennes egne eller andres.

4.4 – Kunnskapen testes ved aktiv eksperimentering med barnet og verifiseres

Terapeut 1 forteller at når foreldrene har sett filmene og reflektert sammen med terapeuten og hverandre, så skjer ofte konkrete endringer hjemme. Det kan være fysiske endringer som for eksempel at leker over stallebord ble fjernet når foreldrene forstår at de er i veien for et godt samspill med barnet i stellesituasjonen. Eller at stolene blir flyttet rundt middagsbordet slik at foreldrene lettere kan hjelpe barnet med maten og komme i forkant av ulykker. De to mødrene hadde fått konkrete oppgaver om hva de skulle gjøre for å tiltrekke barnets oppmerksomhet. De fikk da erfare at deres atferd kunne opprette kontakt med barnet og så barnet respondere positivt til det. Foreldrene ble mer bevisst sine kommunikasjonsmønstre og begynte å snakke mer til barnet sitt, for eksempel ved å benevne det de selv gjorde, det barnet gjorde, eller å forberede barnet til en overgang fra en aktivitet til en annen. De ble mer oppmerksomme på barnets signaler og initiativ, ga det mer tid til å respondere når de snakket til det, osv...

Jeg forklarer og prøver å forklare nå da, i hvert fall nå som hun har blitt så stor, hvorfor ting er sånn som de er, og.... hva hun ser på når hun ser nye ting da. Og fortelle hva vi skal gjøre, før vi gjør det. Jeg fant ut at det er mye, mye enklere da enn å bare dra henne med seg.

-Mor 2-

Non-verbal kommunikasjon gir mange gode tegn på endringer (smil, godt ansikt, blikkontakt, måten å henvende seg til barnet på, stemmeleie, osv..) i tillegg til den verbale kommunikasjonen (benevning, å sette ord på ting og følelser, hvor mye foreldrene kommuniserer med barnet, osv...). Terapeutene kan fort se på foreldrene og på barnet når en endring har skjedd i samspillet. Barnet har blitt mer rolig, harmonisk, og blid, og foreldrene har mer fokus på barnet og samspillet mellom dem. Foreldrene er stolte og bevisst på at de har gjort en god jobb, de har selv merket at det hjalp og at både barnet og de selv har det bedre. I tillegg er det viktig at endringen holder seg over tid. Det kan terapeuten lett se når hun arbeider sammen med familien over flere måneder.

Når det har gått lang tid fra siste gang er det viktig å gå gjennom det foreldrene har lært ved forrige veiledningsøkt. De kan ha glemt litt. Det er godt med den nye manualen at vi nå tar kun et element om gangen, for da vet vi hvor langt vi har kommet og hvor mange elementer vi har jobbet med. Jeg prøver å gå hver gang gjennom det som har vært tema sist. Det er viktig for foreldrene å sette fokus på det de har lært og kan nå.

-Terapeut 3-

Mor 1 kunne fortelle at hun hadde overført det hun hadde lært i veiledning om samspillet med barnet sitt til samspill med andre barn også. Hun hadde blitt mer bevisste på hvordan hun henvendte seg til dem og hvor opptatt hun var av å forholde seg til dem på deres premisser. Hun mener at hun ikke hadde vært innstilt på det i like stor grad uten veiledning.

Disse resultatene viser at alle respondentene var overbevist om at Marte Meo veiledningsmetoden var en effektiv metode for læring og bevisstgjøring av foreldrenes rolle i samspill med barnet sitt. De peker på video som et sterkt middel til læring, men både terapeutene og foreldrene understreker at videoen alene ikke er nok. Den positive og løsningsorienterte veiledningen, med utgangspunkt i egen situasjon, er også helt nødvendig for at læring skal skje. De uttrykker at læring skjer hos foreldrene når de oppdager at noe av det de gjør, tilkaller den forventede responsen fra barnet. Terapeutene uttrykker i tillegg at når foreldrene forstår hvordan samspillet med barnet fungerer, så endrer de sitt syn på barnet og fokuserer på samspillet isteden.

5 – Fortolkning og diskusjon

Antall respondenter var relativt lavt og tillater ikke generalisering av resultatene. De fire terapeutene svarte veldig likt selv om de brukte mer tid på hvert sitt fokusområde. De to mødrene var derimot veldig forskjellige og svarte på hver sin måte. Det at de hadde så lite felles, rettet mitt fokus på hvordan ens bakgrunn kan påvirke måten å oppleve veiledning på og utbyttet av den. Svarene har også utfordret mine fordommer om at læring «måtte» skje under veiledning og «måtte» være langvarig. Jeg har forsøkt å ikke styre svarene, dette var relativt lett med terapeutene som hadde et bevisst forhold til metoden, men det var mindre selvfølgelig med mødrene, og særlig når de svarte kort, var fristelsen for å stille ledende spørsmål desto større. I ettertid er det alltid noe en ønsker å ha undersøkt mer i detaljer, men jeg håper og tror at jeg har klart å få et relativt godt bilde av respondentenes mening om foreldrenes læring med veiledningsmetoden.

Selv om resultatene fra intervjuene peker mot video som et avgjørende verktøy i Marte Meo veiledningsmetoden, bekreftes også de viktige prinsipper som modellen om læringssirkelen baserer seg på. Både terapeutene og mødrene nevner alle fasene i læringssirkelen, med video som den første *konkrete og nødvendige opplevelsen*. Den tilrettelegger for at læringssirkelen skal «aktiveres» ved å vekke interesse, og prosessen settes i gang i fase 2 (*veiledning*). Fase 3 (*refleksjon og internalisering av kunnskap*) begynner i fase 2 under veiledning og konkretiseres i fase 4 ved *utprøving av den nye kunnskapen*. Resultatene tyder på at veiledningsmetoden utløser en genuin interesse for å holde læringssirkelen i gang. Denne interessen ser ut til å komme fra et sterkt engasjement, som foreldrene får ved at veiledningen forankres i deres egen problemstilling, at den er løsningsfokusert og gir dem en følelse av mestring, som skaper stor motivasjon til videre arbeid. Motivasjonen som skapes, synes å være en forutsetning for læring, og Marte Meo veiledningsmetodens suksess synes tilsvarende å være knyttet til at den inneholder nettopp flere motivasjonsfremmede elementer.

Opplevelse av mestring hos foreldrene bygger opp selvfølelsen, som igjen fremmer motivasjon til videre arbeid og utvikling. Læring skjer hele veien, men en kan si at dette er den første runde i læringssirkelen, som en inngangsdør til neste runde. Alle uttrykte på en mer eller mindre direkte måte at det var først etter at de hadde fått mestringsfølelsen at bekymringen for å være en dårlig mor snudde til en bekreftelse av å være en god mor, og at motivasjonen for å fortsette med veiledning og utvikling av samspillet med barnet økte. Det er grunnen til at jeg organiserer drøfting etter undertema: video som verktøy, fulgt av en diskusjon rundt mestringsfølelsen, selvfølelsen og motivasjonens rolle for læring. Til slutt drøfter jeg faktorer som muligvis har påvirket respondentenes svar, samt hvordan det vestlige synet på barnets utvikling og oppdragelse ser ut til å prege bruken av Marte Meo veiledningsmetoden.

5.1 Video som veiledningsverktøy

Videoopptak av samspill representerer den konkrete opplevelsen, som er den første av tilsammen fire faser i Kolbs læringssirkel. Når terapeuten kommer og filmer foreldrene og barnet i samspill, sier alle foreldre at det føles unaturlig å forholde seg til barnet som vanlig og overse terapeuten som står der og filmer. De vil gjøre det ekstra bra og tenker mye på hvordan de kan gjøre det best mulig, mens barnet er distraheret av terapeutens tilstedeværelse og er vanskeligere å få kontakt med. Når terapeuten viser filmsekvensen til foreldrene, synes foreldrene at det er rart å se og høre seg selv på

video. De blir gjerne fokusert på seg selv og hvordan de ser ut til å begynne med. Her kan vi se et tegn på at selv om videomediet som kulturelt verktøy gjerne har blitt en del av den enkeltes hverdag, så har vi ennå ikke blitt vant til å bruke det for å studere oss selv, og det tar gjerne en liten stund før fokuset flyttes til det egentlige målet med filmen. Baltzer og Reinertsen (1996) viser likevel til at de fleste opplever det å bli filmet som lærerikt og spennende, og at de får som opplevde det å være filmet som hemmende, skremmende eller vanskelig ved første gang, opplevde det som lettere senere. Dette tyder på at kameraet blir mindre forstyrrende med tiden både under en filmsekvens og ved gjenbruk av det. Rye (2002) mener at voksne ikke er like skeptiske mot å bli filmet som vi i utgangspunktet kunne tro, og at kameraet fort blir glemt. Dette er også min opplevelse av å bli filmet: først er kameraet viktig for både store og små, men så blir samspillet sentralt, og kameraet glemmes.

Både mødrene og terapeutene omtaler visning av film med mor og barn i et positivt samspill som en sterk opplevelse, noe som samsvarer med resultater fra tidligere studier (Bjørndal, 1997; Mjeldheim & Skilbred, 1992) og er i samsvar med Kolbs teori om at læring forankres i konkrete erfaringer. Særlig godt var det når mor så at barnet søkte kontakt med henne, søkte henne for bekreftelse og reagerte positivt på det hun gjorde. Rye (2002) understreker at det å oppleve seg selv på video som en god omsorgsgiver og få det påpekt av en veileder/faglig person, bidrar til økt selvtillit og trygghet, noe som igjen kan endre en nei-sirkel til en ja-sirkel. Filmene er for foreldrene det første beviset på at de mestrer rollen sin, og selv om det kanskje dreier seg om noen sekunder i et ellers vanskelig samspill, klarer veilederen å gi dem beskjed om at de allerede mestrer jobben og at det er «bare» å gjøre mye mer av det.

Marte Meo er et veldig godt hjelpemiddel fordi det involverer foreldre i så pass stor grad og det er nesten umulig å ikke finne noe positivt å bygge videre på. Når begge ser det positive så tydelig, så er det et godt utgangspunkt for at en negativ spiral skal kunne endres til en positiv. Mye bedre enn å veilede og snakke generelt. Jeg kan observere barn og snakke om det etterpå, men da blir det ikke like engasjerende for foreldrene som det å selv se seg selv, så de får en så tydelig bekreftelse på at de var faktisk sånn. Å høre det er ikke like overbevisende som å se det.

-Terapeut 1-

Terapeut 1 uttrykker veldig tydelig at det visuelle har en helt annen kraft enn det å høre noen fortelle. Foreldrene er engasjerte fordi det dreier seg utelukkende om dem og den problematikken de er opptatt av, pluss at de selv kan se hva terapeuten vil vise. De blir sine egne modeller, får en følelse av tilhørighet, av å bli hørt og forstått på en positiv måte. Dette er målet med Marte Meo veiledningsmetoden og ifølge Maria Aarts den beste form for læring, noe som resultatene til Baltzer og Reinertsen (1996) bekrefter i sterk grad: 98% av foreldrene uttrykker at det å se seg selv på video sammen med veileder, var nyttig eller svært nyttig. Baltzer og Reinertsen uttrykker det slik at det å «få hjelp til å se» ved å knytte veiledning til video, ser ut til å være en svært effektiv form for veiledning som foreldrene føler de får mye igjen for, og at dette stiller store krav til veileders faglige dyktighet og ansvarsfølelse (Baltzer & Reinertsen, 1996, s94). Terapeut 1 er veldig bevisst sin bruk av videomediet når hun understreker at de har en stor TV-skjerm som gir større inntrykk. I tillegg til å være bevisstgjørende kan filmene også fungere som eksempler på hva som forventes av foreldrene i rollen sin. Terapeut 2 fortalte om en mor som gjennom video fikk et bevis på at hun som mor hadde en rolle overfor datteren. I det tilfellet var det en mor som ikke skjønnte forskjellen mellom rollen som mor og rollen som datter. Det å oppdage at hun iblant agerte som mor, ga henne et eksempel på hva det var forventet at hun skulle gjøre mer av som mor. Baltzer og Reinertsen (1996) viser til at foreldrene legger mye vekt på det å se barnas reaksjon på voksnes kommunikasjon, på å se og bli bevisst egen kommunikasjonsatferd og å ha muligheten til å se en situasjon flere ganger. Dette har vært viktig for blant annet Mor 2, som fortalte at hun stadig tar filmene frem og studerer dem når hun får muligheten.

I tillegg har filmen en grunnleggende rolle i det å framheve rollen samspill har som et slags tredje element mellom voksne og barn. Denne bevisstgjøring om relasjonens mekanismer endrer plasseringen av «problemet» fra barn eller mor til samspillet. Rye (2002) forteller om hvor raskt foreldrene endrer seg fra å omtale barnet ut fra visse egenskaper til å omtale barnets aktiviteter ut fra samspillet som pågår. Denne endring i plassering av «feilen» ser ut til å åpne nye perspektiver fordi det er så vanskelig å endre seg selv eller den andre, mens samspill alltid er i bevegelse og kan påvirkes av begge aktører med relativt enkle grep, noe som kan oppleves som en lettelse for foreldrene. Her kan vi tenke at det som skjer hos foreldrene, er at en følelse av håpløshet foran en alt for stor og umulig oppgave, forandres til en følelse av utfordring og mestring med hjelp av video og veiledning. Målet plasseres mye nærmere, innenfor rekkevidde i foreldrenes nærmeste utviklingszone. Som beskrevet av Vygotsky, vil foreldrene med hjelp av veilederen føle at de kan nå

målet og får dermed en sterkt indre motivasjon til å prøve.

5.2 Mestring

Fordi foreldrene er veldig sårbare når de søker hjelp, begynner Marte Meo veiledningsmetoden med at terapeuten ser etter og bekrefter det foreldrene mestrer. Hadde de fått påpekt det de ikke klarer, eller de feilene de gjør, så hadde de kommet i forsvar eller følt seg som elendige foreldre, og tilliten hadde aldri oppstått. Når veilederen tar hensyn til deres sårbarhet og viser dem at jo, de mestrer faktisk mer enn de trodde, så vekker det interesse og motivasjon til videre arbeid. Det appellerer til og styrker deres selvtillit og stolthet på en positiv måte. Terapeut 1 uttrykker det slik:

De ser hvor de koser seg, de ser at det er gode bilder. Det gjør noe med innstillingen deres.

Tro på egen mestring er av stor betydning for i hvilken grad en tør å ta i bruk sine ressurser. Det er ikke nok å ha kompetansen, man må også ha forventninger om å klare å bruke den til å mestre utfordringer (Baltzer & Reinertsen, 1996; Harter, 1999). Følelsen av å mestre kan innebære at en er spesielt opptatt av å mestre for å vise at en er dyktigere enn andre. Motivasjonen for oppgaven kommer av andres vurdering av ens prestasjon, derfor kalles denne type motivasjon for ytreorientert fordi «belønningen» kommer fra de andres tilbakemelding. I motsetning til dette kan en ha en genuin interesse for oppgaven (oppgaveorientert), der «belønningen» er indre tilfredsstillelse. Dette er typisk for indre motivasjon (Lillemyr, 2007). Jeg vender tilbake til motivasjon i neste avsnitt, men det er viktig å merke seg at følelsen av å mestre kan føre til indre motivasjon, som er en sterk drift, og at det er den Marte Meo veiledningsmetoden sikter til ved å ha fokus på å hente «egen kraft» hos foreldrene. Derfor er følelsen av mestring ekstra viktig å få fram hos dem. Bjørdal, som også er Marte Meo terapeut, uttrykker det slik (1997, s15):

For meg blir kjernen i empowerment at jeg som profesjonell har en grunnholdning til omsorgssviktende foreldre som likeverdige mennesker, med respekt for de vanskene de opplever og med tro på at de har ressurser som kan utvikles slik at de får økt tro på seg selv og kan oppnå mer kontroll over livet sitt. Jeg må ta på alvor deres egen oppfatning av hvor vanskene ligger og gjennom positivt samarbeid hjelpe dem å se de situasjonene de mestrer godt og som de kan videreutvikle i aktiv problemløsning.

I Marte Meo veiledningsmetoden er terapeutens forhold til foreldrene sentralt. Når foreldrene har forstått veilederens innstilling, at hun er der for dem og at foreldrene ansees som en ressurs, så går deres eventuelle skeptisisme og motvilje over til tillit og samarbeid, og da er det mulig å berøre også det foreldrene er mindre flinke til.

Etter å ha brukt de positive tilbakemeldingene kan jeg begynne å bruke mulighetsbilder og løsningsbilder. De er inngangsdøra til videre arbeid.

-Terapeut 4-

Terapeutens jobb krever at hun ser foreldrenes behov og har evne til å føle seg fram til det de trenger av utfordringer eller støtte, og tilpasse seg. Terapeuten må ha evne til å finne hvor foreldrene ligger og hva de er i ferd med å få til, dvs at terapeuten alltid er på jakt etter foreldrenes nærmeste utviklingszone slik at de kan holde på mestringsfølelsen og dermed også motivasjonen. Det støttende stillas de representerer for foreldrene, bygges opp og tas ned etter behov. Det krever gode lærerevner og empati for å føle seg fram til foreldrenes behov og nivå, tilpasse seg den enkelte og skape tillit. Mødrene uttrykte stor tillit til terapeuten sin og var fortrolig med henne. Veiledningen følte naturlig, og metodens regler for tilbakemelding ble ikke oppdaget. Mødrene følte at den måten terapeuten snakket på var naturlig og en del av terapeutens personlighet som de forøvrig anså som god og positiv.

De er veldig gode, du ser det på hele ansiktet, hele personen at hun er en veldig god person.

-Mor 1-

Den tilliten som oppstår mellom foreldrene og terapeuten er nødvendig for at foreldrene skal ta sjansen på å prøve seg i sin nærmeste utviklingszone med hjelp og støtte fra terapeuten. Når de lykkes, får foreldrene, men også terapeuten, følelsen av å mestre. Dette munner ut i en følelse av å gjensidig dyktighet, noe som igjen bygger opp tilliten mellom dem. Å føle at en mestrer kan, ved hjelp av veiledning og gjentatt opplevelse av å mestre oppgaven som foreldre endres og internaliseres som en følelse av å være dyktig, noe Harter (1999) og Lillemyr (2007) betegner som *kompetansefølelse*.

5.3 Selvfølelse og motivasjon

Mestring av oppgaven i form av positiv respons fra barnet, kombinert med ros og oppmuntring fra terapeuten, virker motiverende. Oppgavene må også by på stadig nye utfordringer etterhvert som en mestrer dem slik at den lærende alltid befinner seg i sin nærmeste utviklingsone (Vygotsky 1986) og føler framgang (Deci&Ryan 1985). For alle terapeutene var det klart at det var da foreldrene selv oppdaget noe, at de lærte mest av det. De fikk følelsen av å ha forstått poenget og av å være kompetente. Avgjørende for å stimulere den lærendes indre motivasjon er (Deci & Ryan 1991): støtte selvstendighet (support autonomy), klargjøre struktur (det vil si, klargjøre mål og forventninger hos begge parter), og vise engasjement (vise at en bryr seg). Marte Meo veiledningsmetoden ser ut til å omfatte disse sentrale prinsipper, vel å merke når det er foreldrene som tar initiativ til å søke hjelp. Se eksempelvis begynnelsen av avsnitt 4.4 (side 31) for hvordan foreldrene finner sine egne løsninger i hjemmet (støtte selvstendighet), midten av side 28 for hvordan terapeuten deler oppgaven i små enheter (klargjøring av struktur) og sitat fra Mor 1 nederst på side 27 der terapeuten viser engasjement.

Harter (1999) beskriver hvordan det å lykkes/mestre gir en indre tilfredsstillelse og en følelse av å være dyktig, noe hun kaller kompetansefølelse. Den vil styrke ens positive selvoppfatning og gi motivasjon for slike aktiviteter senere; særlig dersom aktiviteten forekommer på et attraktivt område og i forbindelse med optimale utfordringer. Deci & Ryan (1985) bruker Csikszentmihalyis begrep "flyt" for å beskrive de følelser som gjerne er knyttet til indre motivasjon, slik som glede, indre tilfredsstillelse og følelse av trivsel. Derneft foreslår Csikszentmihalyi at flyt skjer under spesifikke forhold, hvor det viktigste er at aktiviteten gir en optimal utfordring, mellom individets kompetanse og handlingsmuligheter. En slik balanse gir flyt, og dermed en sterk indre motivasjon. Om aktiviteten ikke byr på utfordring, blir den fort kjedelig, og både flyt og motivasjon forsvinner. Kompetansemotivasjon er resultatet av en balanse mellom erfaring av suksess og nederlag, knyttet til oppgavens vanskegrad. Harter (1999) understreker at en optimal grad av utfordring gir den sterkeste indre tilfredsstillelsen ved suksess, men her vil terapeuten og barnet også ha en sosial rolle ved å være de signifikante andre (i Vygotskys forstand) som, hver på sin måte, anerkjenner foreldrenes mestring og styrker deres kompetansemotivasjon ved å gi betydelig flere positive enn negative tilbakemeldinger. Dette vil ha stor betydning for hvordan foreldrene oppfatter seg selv (selvoppfatning) og hvor interessert de er i å arbeide videre med sitt samspill med barnet. Kompetansefølelsen knytter sammen selvoppfatning og motivasjon (Lillemyr, 2004). Som jeg

forstår det ut fra mine resultater, er kompetansefølelsen også driften for å gå videre i læringssirkelen. Deci og Ryan (1991) understreker i sin teori om indre motivasjon hvor viktig det er at personen foretar selvstendige valg, føler seg kompetent og opplever følelsen av tilhørighet. Læring er avhengig av optimale utfordringer og at signifikante andre støtter personen. Videoen i seg er et motiverende verktøy i det at foreldrene tar utgangspunkt i egne erfaringer rundt en egendefinert problemstilling. De ser selv sin framgang ved at de får den forventede responsen fra barnet og positiv tilbakemelding fra terapeuten. Dette gir dem en følelse av tilhørighet og selvbestemmelse i tillegg til kompetansefølelsen, som i seg selv er motiverende. Mor 1, som selv hadde oppdaget at hun hadde dårlig blikkontakt med barnet sitt og hadde lest at dette var viktig, var veldig glad for den hjelp hun fikk, selv om hun var veldig bekymret for at datteren kunne lide av en form for autisme. Hun hadde en sterk vilje og motivasjon til å få det til. I det tilfellet der det ikke er foreldrene som søker hjelp, men en ekstern instans som påstår at foreldrene trenger veiledning er ikke motivasjonen like mye tilstede. Mor 2, som opplevde veiledningen som litt påtvunget og rettet mot noe hun ikke selv oppfattet som et problem, var villig til å gjøre sitt beste, og gjorde som hun ble fortalt, men følte at dette var unaturlig for henne. Hun så ikke helt poenget i å snakke og forklare så mye til et lite spedbarn som ikke så ut til å forstå det hun sa. Det var lenge etter veiledningsprosessen var avsluttet, da hun så igjen og igjen på filmene, at hun ble bevisst på at veiledningen hadde endret relasjonen mellom dem.

Læring skjedde vel ikke før etterpå. Etter at vi var ferdig og jeg så tilbake på de filmene. Det var da det snudde. Etter det hele var avsluttet. Jeg er ikke så flink til å se sånne ting mens de skjer så... fint å kunne se det etterpå.

-Mor 2-

Under veiledning ble kanskje tidsrommet for fase 3 for kort for Mor 2 ettersom hun ikke var innstilt på at noe måtte endres i samspeilet? Det at hun opplevde veiledningen som litt påtvunget og ikke så behovet for den, gjorde også at hun var mindre engasjert. At helsesøsteren påpekte et problem som mor selv ikke mente var et problem, har tydeligvis gitt henne en følelse av å være dømt som en mor som ikke strekker til. Selvfølelsen ble rammet og dermed var mor lite motivert, til og med motvillig i starten.

Det var ubehagelig, på en måte, til å begynne med, hvertfall de første gangene. Jeg

tenkte: «Det vil jeg ikke!» Men det gikk nå fint.[...] Terapeuten pekte på det jeg gjorde riktig, det var bra for meg. Fikk jo litt mer selvtillit i forhold til meg selv som mor. For jeg var veldig usikker til å begynne med. Så det var bra. Jeg fikk riktig mye oppmuntring fra hun som filmet. Hun var da veldig flink til å oppmuntre da. Å gi meg positiv tilbakemelding, på det som jeg gjorde bra.

-Mor 2-

Terapeutens positive holdning og utviklingstøttende kommunikasjon med ros og oppmuntring til henne har vært med på å styrke mors selvfølelse igjen. Hun uttrykker stor tillit og varme når hun snakker om terapeuten, men forholdet til helsesøsteren var med kjølig, selv om mor uttrykte at hun etterhvert ble glad for at hun ble med. Dette forklarer Deci & Ryan (1985) med en mangel på selvdeterminasjon. De sier at for å føle ekte indre motivasjon må personen føle seg fri fra press og belønning, mens det er usannsynlig at handlingen skjer ut fra indre motivasjon når personen føler seg presset til den. Mor 2 forklarer også at det var mest i begynnelsen at hun var motvillig, selv om hun hadde takket ja, og at motivasjonen kom etterhvert som hun deltok i veiledningen og ble engasjert.

5.4 Veiledning og kulturforskjeller

Når foreldrene søker hjelp i forhold til sitt barn og sin rolle som foreldre, har de allerede opplevd og følt at de ikke mestret foreldrerollen og har dermed i flere uker eller måneder hatt en følelse av å ikke mestre. Freuds psykoanalyse har bidratt til en overfokusering på spesielt mors betydning og rolle for barnets utvikling og forårsaket mye skyldfølelse for mødrenes del. Mange småbarnsforeldre, spesielt førstegangsførelde, opplever usikkerhet i foreldrerollen (Holthe, 2003). Det å oppleve at de ikke mestrer, gir dem dårlig selvtillit og selvfølelse. Mange vegrer seg for å snakke om sine problemer med egne barn. De har lett for å la tiden gå i håpet om at ting ordner seg selv med tiden. Det er imidlertid ikke nødvendigvis tilfellet og det blir da enda vanskeligere å endre gamle vaner.

Mye gunstigere når barnet er lite og foreldrene er mye mer tilgjengelig for å ta imot veiledning ang foreldrerollen og synes det er helt alminnelig. (...) Det kjennes mye bedre å ta imot veiledning hvis det er første barnet eller hvis det er et barn med spesielle behov/krevende. Da er det ikke noen gamle vaner å bryte opp.

-Terapeut 2-

Er mødrenes opplevelse av å ha lært noe i veiledningen avhengig av kultur og ulik oppdragelsepraksis? Mor 1 fikk barn etter en lang utdanning og har 100% jobb som sivilingeniør. Hun er vant til å uttrykke seg verbalt, lese seg fram til kunnskap og reflektere. Å søke hjelp hos fagfolk føles naturlig for henne. Hun understreker at hun har tillit til fagfolk og at hun i tillegg hadde søkt i litteratur og på internett etter et svar på sine bekymringer rundt datterens problemer. Hun var villig til å få hjelp fra fagfolk, samt at hun var vant med å snakke, forklare, analysere og reflektere, noe som ga henne en klar fordel i forhold til utbytte av læring i veilednings situasjonen. Mor 2 var i en helt annen situasjon. Hun var mest vant til å forholde seg til familien, og var ikke like sterk på verbal kommunikasjon som Mor 1. Hun var mye yngre og tok igjen noen skolefag som hun ikke var ferdig med. Hennes erfaring av fagfolk var farget av hennes møte med helsesøster, og hun var i utgangspunktet lite villig til å ta veiledning. Dette er sannsynlige årsaker til at hun ikke fikk like mye utbytte av veiledningssituasjonen underveis, og til at læringen fant sted senere. Mor 2 følte det ikke naturlig å snakke til barnet sitt når det var så ungt, men gjorde det hun ble fortalt fordi hun ville være en god mor og var litt usikker på hvordan hun skulle få det til. Etterhvert som barnet ble eldre og ga en tydeligere respons, falt kommunikasjonsmønstret på plass. Har denne moren forstått at det var hun som lærte barnet å kommunisere? Kommer hun til å snakke til neste barn eller vente og se hvordan kontakten blir før hun eventuelt tar i bruk det hun har lært? Har hun lært at kommunikasjon er noe som skal brukes med alle nyfødte, eller kun i tilfelle de har dårlig kontakt?

Jeg tenker litt på det i forhold til neste barn, men tenker sånn at vi tar det som det kommer. Da tenker jeg i hvert fall at hvis det blir på samme måte, at jeg ikke får ordentlig kontakt da med den ungen der, så vet jeg i hvert fall hva jeg skal gjøre.

-Mor 2-

På 70-tallet var Mary Catherine Bateson den første som beskrev spedbarn-mor samtaler der mor sier noe og venter på respons fra barnet før hun sier noe mer. Det samme observeres hos barnet som venter på respons fra mor, og de avbryter hverandre sjelden (Bateson 1975). Videre har Daniel Sterns forskning på tidlig samspill mellom spedbarn og omsorgsgiver og hans beskrivelse av hva et godt samspill er (Stern 2007) blitt rådende i de vestlige kulturer. Marte Meo veiledningsmetoden baserer seg på hans teori, som har påvirket det vestlige syn på barneoppdragelse og hvordan foreldre bør forholde seg til barnet sitt fordi det tidlige samspillet mellom mor og barn har blitt sett

på som helt avgjørende for tilknytningen og barnets utvikling av sitt forhold til andre mennesker (Hundeide, 2001). Hundeide peker imidlertid på at krysskulturell psykologisk teori stiller spørsmålstegn ved slike påstander ved å vise til de mange samfunn hvor blikkontakt og samtaler med spedbarn er sjeldne, og hvor barn likevel vokser opp til å bli tilsynelatende normalt utviklet. I mange samfunn står barns lydighet sentralt, mens individualitet, emosjonell trygghet og barns selvstendighet er mindre viktig. Hundeide forklarer videre at det vestlige ideal om ansikt-til-ansikt-dialog med øyekontakt, selvstendig utforskning og foreldrenes pedagogiske tilnærming til barnet, vekker motstand i ikke-vestlige samfunn der ICDP-programmet er testet. Mødrene i disse samfunn var ikke villig til å endre sin praksis overfor barna og mente at denne måten å henvende seg til barn på var lærerens men ikke morsrolle. anbefalinger fra ICDP om å forklare og verbalt anerkjenne og rose barna, ble sett på som unaturlig for morsrolle i ikke-vestlige samfunn (Hundeide 2001). Her kan vi sammenlikne med hvor kunstig og unaturlig Mor 2 opplevde det å måtte forklare alt hun gjorde til sin 3-mnd gamle datter, som ikke så ut til å forstå og ikke ga respons før hun var mye eldre. Mor 2 uttrykte selv at hun følte det naturlig å snakke til barnet da hun ble eldre og fikk språk. Mor 2 ble glad for det hun lærte under veiledning, men hun var fortsatt ikke overbevist om at spedbarn trenger å få så mange forklaringer som det helsestasjonen anbefalte. Her kan vi si at denne moren har en annen kultur enn helsestasjonen med hensyn til spedbarn, og det å bli anbefalt veiledning var en vanskelig opplevelse for henne til å begynne med. Derimot søkte Mor 1 hjelp fra fagfolk og delte deres forståelse av hvordan kontakten med spedbarn skal være. Hun var glad for å kunne få veiledning, selv om hun ble veldig bekymret da hun ble henvist til veiledning for et spørsmål hun hadde håpet var ubetydelig. Begge mødrene understreker at det å måtte ha veiledning i forhold til et problem med eget barn, er veldig vondt, men at den veiledningen de fikk, gjorde ekstra godt.

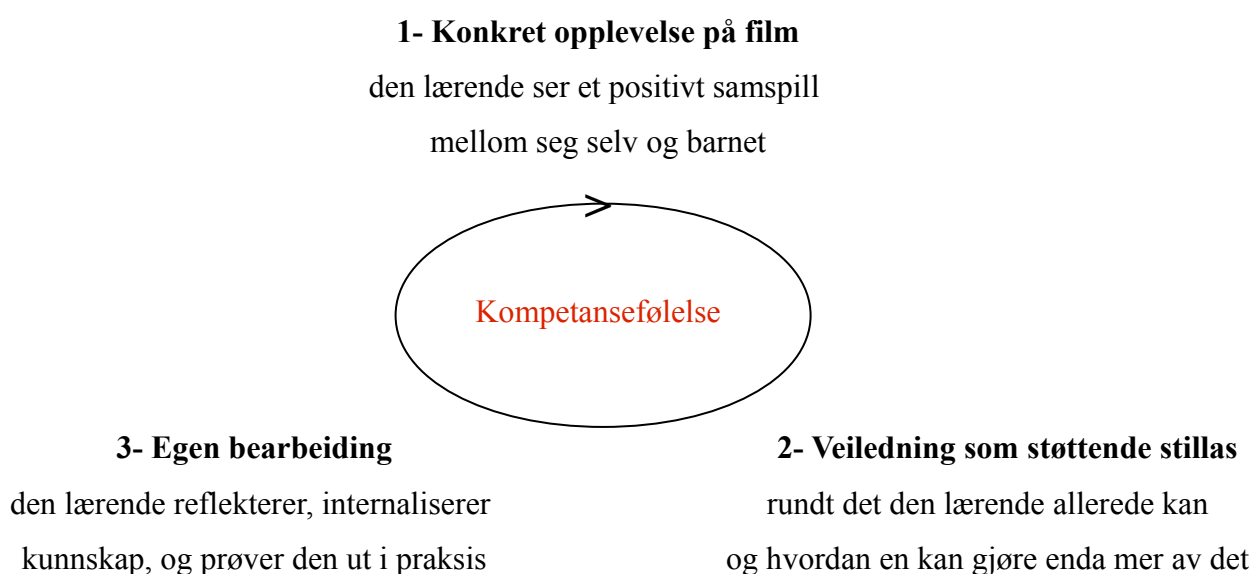
Jeg er veldig positiv til erfaringen. Situasjonen er vanskelig, men veiledningen er positiv.

-Mor 1-

5.5 Revidering av modellen

Avhandlingen er basert på en tilpasning av Kolbs læringssirkel med Marte Meo veiledningsmetoden (figur 2, s.18). Under skriveprosessen har jeg selv gått rundt sirkelen med konkrete erfaringer, hjelp fra veiledere og en refleksjonsfase, hvor jeg har forsøkt å integrere det jeg har lest og hørt. Dette har gitt meg ny innsikt og erkjennelse om av at den modellen jeg opprinnelig la til grunn, bør revideres.

Dette fører meg til utprøvingfase 4, hvor jeg vil prøve å tilføye modellen nye elementer. Resultatene viser at fase 3 og 4 av modellen i figur 2 (s18) kan slås sammen i en fase for «egen bearbeiding», der refleksjon, internalisering og utprøving i praksis skjer uten en bestemt rekkefølge. Mine funn viser at foreldrene kan utføre konkrete oppgaver fra terapeuten før de har fått reflektert over dem eller uten å være overbevist om hensikten, dvs. uten å ha integrert den kunnskapen som ligger bak handlingen og som terapeuten har forsøkt å formidle under fase 1 og 2. Refleksjonen kan komme i etterkant av dette. Kompetansefølelsen (positiv selvoppfatning knyttet til motivasjon) virker som en drivkraft for å gå videre i læreprosessen.



Figur 3: lærings sirkelen er revidert etter egne resultater.

Læring kan også skje uten refleksjon, men da blir de konkrete ferdigheter lært «utenat» uten at forståelsen av grunnen for å bruke nettopp disse ferdigheter er tilstede. Foreldrene vil for eksempel vite at de skal snakke til barnet sitt, og se at det fungerer, men uten å forstå hvorfor det å snakke til barnet fungerer. Læring har likevel skjedd, men den blir sannsynligvis kortvarig og lite overførbar til andre situasjoner. Refleksjon er det som gjør at en forstår sammenhenger og kan videreutvikle tankeprosessen for å finne nye løsninger selv og for å overføre det en har lært til liknende situasjoner. Det er denne typen refleksjon Kolb refererer til i sin fase 3 (Strangstadstuen, 2008), og derfor har jeg valgt å slå den sammen med hans fase 4 fordi mine resultater viser at denne type refleksjon ikke alltid skjer under veiledning, selv om det er ønskelig.

6 – Avslutning

Læring med Marte Meo veiledningsmetoden integrerer alle faser i sirkelen, og hver fase er viktig. Sirkelen er forankret i Vygotskys teori med de følgende sentrale begreper: nærmeste utvikling sone, signifikant andre, støttende stillas, internalisering, medierende og kulturelle verktøy (som språk og video). Kolbs teori organiserer disse i en erfaringsbasert lærings sirkel som framhever den store betydningen erfaring har for læring. Kompetansefølelsen som beskrevet av blant andre Harter (1999) er den kraften terapeuten henter hos foreldrene og som driver læringsprosessen. Det er også den som gir metoden sitt navn, *mars martis*, «ved egen kraft». Alle terapeutene var litt forsiktige da vi begynte intervjuet, men det tok ikke lang tid før alle fire ble veldig engasjerte, smilende og varme i sine beskrivelser av arbeidet sitt med Marte Meo metoden og av foreldrenes læring i samspill med barnet sitt. Foreldrene var også veldig positive til veiledningsmetoden, og selv om det å måtte ha hjelp opplevdes som vanskelig, mente de å ha fått utbytte av veiledningen og ville anbefale den til andre. De tre mødrene var fortsatt i kontakt med terapeuten sin og hadde lett for å henvende seg til dem ved behov.

Selv om metoden møter entusiasme og ser ut til å ha høy suksess hos brukere, reiser det seg spørsmål om hvor langvarig denne læringen er, og om de nye mønstrene for kommunikasjon og samspill mellom foreldre og barn holder seg over tid. En av terapeutene kunne fortelle at en barnehage hadde tatt kontakt med henne for å veilede en familie som hun hadde arbeidet med for noen år siden. Der var det en mor som hadde depresjon og som tydeligvis ikke hadde hatt den energi som skulle til for blant annet å holde fokus på det positive slik at barna ble sårbare igjen. Terapeuten fortalte at det hadde vært mange tilfeller hvor situasjonen var vanskelig, og hvor hun hadde ønsket å kunne holde en jevn kontakt med familien over tid selv om det så bra ut da veiledningen ble avsluttet. Betyr det at foreldrene gjør sitt beste under veiledning, men kan falle tilbake i gamle vaner etter hvert? Har de ikke forstått eller vært overbevist om meningen med det de lærte? Hva er det som gjør at vaner endres og læring opprettholdes over tid? Det er åpenbart at det er mange faktorer som spiller inn og blir avgjørende for at læring skjer og opprettholdes over tid. Her kunne det vært spennende å følge de samme mødrene over tid (longitudinal studie). Jeg har med mitt valg av teori belyst og påvist et særskilt utvalg av sammenhenger. Imidlertid mangler jeg data fra en stor gruppe med forskjellige foreldre til å kunne belyse hvordan kulturelle forskjeller, utdanning, alder og modenhet kan gi ytterligere bidrag til å forstå kompleksiteten i læring. Videre har jeg påpekt at Marte Meo veiledningsmetoden dekker de tre behov som Deci og Ryan (1991)

legger til grunn for kompetansefølelse (behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, se side 38), og plassert kompetansefølelsen som et sentralt element i den reviderte versjonen av modellen. Det kunne være relevant å bruke modellen videre til å studere utviklingen av foreldrenes selvforståelse og kompetansefølelse i de tre fasene som jeg foreslår i den reviderte lærings sirkelen.

Litteraturliste

- Aamot, S. (2001) – «Et alvorlig skuespill». *Marte Meo som metode i barne- og ungdomspsykiatrien: hva er foreldres opplevelse og vurdering av metoden?* HiO-hovedfagsrapport 2001 nr2, Oslo.
- Aarts, M. (2000) – *Marte Meo Basic Manual*. Nederlands: Aarts productions.
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2000) – *Å høyre til. Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Baltzer, E. & Reinertsen, K. (1996) – *Marte Meo – «Ved egen styrke» En spørreundersøkelse blant assistenter, førskolelærere og lærere om nytten av veiledning etter Marte Meo metoden*. Hovedoppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.
- Bateson, M.C. (1975) – Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263 (1). 101-113.
<http://www3.interscience.wiley.com/journal/119655283/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>
- Bjørndal, B. (1997) – *Marte Meo – En nøkkel til økt foreldrebevissthet og bedre samspill?* Hovedoppgave, Institutt for spesialpedagogikk. Universitet i Oslo.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., Ødegaard, E.E. (2006). *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brodin, M. & Hylander, I. (1999) – *Å bli seg selv. Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bruner, J. (1997) – *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notan Gyldendal.
- Chapman, A. (2010) – *Kolb Learning Styles*. Lastet ned den 20.05.2010 fra <http://translate.google.com/translate?hl=no&sl=en&tl=no&u=http%3A%2F%2Fwww.businessballs.com%2Fkolblearningstyles.htm&anno=2>
- Cheyne, J. A., & Tarulli, D. (1999) - Dialog, difference, and the "third voice" in the zone of proximal development. *Theory and Psychology*, 9. 5-28.
- Dalen, M. (2004) – *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985) – *Intrinsic motivasjon and Self-determination in Human Behavior*. New York and London: Plenum Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991) – A motivational approach of selv: Intergation in personality. I:R. Dientsbier (red.) *Nebraska symposium on motivation: perspectives on motivation* (vol 38, ss237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Donaldsen, M., Grieve, R. & Pratt, Ch. (1991) – *Early childhood development and education readings in psychology*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Hafstad, R. & Øvreide, H. (1998). *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Hafstad, R. & Øvreeide, H. (2004). - Marte Meo – en veilednings og behandlingsmetode. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 41. Lastet ned den 04.04.2010 fra <http://www.marteMeo.no/default.asp?k=3&id=223&aid=23>.
- Hansen, J. (2004) – Udvikling af lærerrollen gennem videoobservation. *Århus dag- og aftenseminarium*. Lastet ned den 04.04.2010 fra http://www.aardassem.dk/EFU/PDF/Udvikling%20af%20%C3%A6rer_%20video.pdf
- Harris, J.R. (1999) – *The nurturance assumption. Why children turn out the way they do*. Touchstone: Simon & Schuster Inc.
- Harter, S. B. (1999) – *The construction of the Self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Holthe, V.G. (2003) – *Profesjonalisering av barnoppdragelse* (2 utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2001) – *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder* (2. utvidete utgave). Nesbru: Vett&Viten AS.
- Imsen, G. (2005) – *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, W.M. (1995) - *Jakten på initiativene! : Anvendelse av Marte Meo metoden i tidligintervensjon : hva er det ved Marte Meo metoden som gjør at den oppleves som egnet til å styrke det tidlige samspillet mellom barn og omsorgsgiver?* Hovedoppgave i førskolepedagogikk. Institutt for førskolelærerutdanning. Universitet i Oslo. Oslo.
- Klein, P.S., Alony, S. (1993) – Immediate and sustained effects of maternal mediating behaviors on young children. *Journal of Early Intervention* 17 (2), 177-193.
- Kloep, M. & Hendry, L.B. (2003) – *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kolb, David A (1983) - *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Kristensen, I.H. (2002) - *Effekt- og procesevaluering af Marte Meo metodens anvendelse i sundhedsplejen*. Master of Public Health-uddannelsen. Københavns Universitet. København.
- Kvale, S. (2005) - *Den kvalitative forskningsintervju*. (5. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitative forskningsintervju*. (2 utgave, 1.opplag).Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillemyr, O.F. (2004) – *Lek Opplevelse Læring i barnehage og skole*. (2 utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2007) – *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Loen, S. (1997) – *Voksenpedagogikk i humanistisk perspektiv*. Lastet ned den 18.03.2010 fra http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2009032304111#&struct=DIV126

- Mjeldheim, B., Skilbred, D. (1992) – *Rapport fra prosjektet «opplæring i foreldrerådgiving etter Orionmetoden»*. Bergen: Senter for videreutdanning i barnevern, Universitet i Bergen.
- Postholm, M.B. (2005) – *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roug, P. (2004) – *Marte Meo i praksis. Bedre samspill ved egen kraft*. København: Socialpædagogisk bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Rye, H. (2002) – *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og muligheter* (2 utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, M.K. (1996) – *David A. Kolb on experiential learning*. Lastet ned den 15.12.2009 fra <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm> (15.12.2009)
- Sommer, D. (2004) - *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Stern, D. (2007) – *Spedbarnets interpersonlig verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strangstadstuen, S. (2008) - *Erfaringsbasert læring*. Lastet ned den 12.05.2010 fra <http://www.prosolva.org/spip/spip.php?article146>
- Sørensen J.B. (2002) – *Marte Meo metodens teori og praksis*. Århus: Systime akademik.
- Vygotsky, L. (1986) – *Thought and Language* (revised edition) Cambridge, MA: The MIT Press.
- Woolfolk, Q. (2004) – *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Referanser til nettsider:

- 1- ICDP Norge (2009), lastet ned den 16.11.2009 fra <http://www.icdp.no/>
- 2- [Helsestasjoner i Trondheim \(2009\)](http://www.trondheim.kommune.no/helsestasjoner/), lastet ned den 10.12.2009 fra <http://www.trondheim.kommune.no/helsestasjoner/>
- 3- Instructional scaffolding (2009), lastet ned den 04.12.2009 fra http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_scaffolding
- 4- Stenseth, B., Tolsby, H. (2002) *Læring i digitale omgivelser*, lastet ned den 04.12.2009 fra <http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pages/iterasjon.html>
- 5- Experience Based Learning System, INC. (2009), lastet ned den 04.12.2009 fra <http://www.learningfromexperience.com/>
- 6- Experiential Learning, lastet ned den 16.12.2009 fra http://en.wikipedia.org/wiki/Experiential_learning.

Vedlegg 1 - Marte Meo-prinsippene (<http://marteMeo.no/default.asp?k=1&id=284>)

Dette er elementene Maria Aarts fant ut av er deler av et naturlig samspill.)

- Inntoningen – legg merke til atmosfæren, stemmeleie etc.
- Se etter initiativ – hvor er oppmerksomhets fokuset?
- Bekreftes initiativet? Blir barnet fulgt, sett og hørt i sin oppmerksomhet?
- Benevnes initiativet?
- Settes det ord på barnets og egne handlinger, ønsker og følelsesuttrykk ”her og nå” Forberedes barnet på det som skal skje og fortelles barnet hva det kan gjøre?
- Deles glede og opplevelser?
- Er det turtaking og ventes det på barnets reaksjon? Relasjonen bekreftes gjennom rytmen i dialogen; mellom aksjon – reaksjon. Medfødt kompetanse – ”gi og ta-dansen” (obs. her skjer også utvelgelse av relevante initiativ – se positiv ledelse).
- Markeres overganger? Tas det ansvar for en tilpasset og gjensidig markering av start og avslutning? (sørge for at barnet forlater sitt fokus med en opplevelse av å ha fullført aktiviteten og derved får opplevelse av mestring)
- Støttes barnet i å bli kjent med verden (triangleres) ved å få presentert personer, objekter og fenomener?
- Positiv ledelse:

Samlebegrepet for det som skjer når vi kommer i JA – sirkler.

Skjer når relevante initiativ plukkes ut.

Betyr å være i forkant ved å fortelle barnet hva det kan gjøre steg for steg i handlings øyeblikket. Evt. gi alternativer. Observere, bekrefte og benevne ønskede initiativ fra barnet - oppmuntre til å gjøre mer av det som er ønsket og som fører til en god samhandling.

Gir barnet nødvendig veiledning og mulighet til å oppleve seg mestrende.

Gir trygghet og rammer; lar barnet være barn; den voksne tar ansvaret.

Er konfliktforebyggende, utvikler samarbeidferdigheter og god atmosfære.

(Still ikke spørsmål hvis barnet ikke har et reelt valg for det skaper usikkerhet og forvirring.)

Vedlegg 2 - Intervjuguiden til foreldrene

Forelder

Mor/Far

Alder

Utdanning

Yrke/Stillingsprosent

Sivilstand

Barnet

Gutt/ Jente

Alder

Plass i søskenrekke /

Går barnet i bhg/skole?

Beskriv kort problemet det er søkt hjelp for:

Hvor mange ganger har du hatt Marte Meo veiledning hittil?

Hvordan kom du i kontakt med MM-veilederen?

I intervjuet vil jeg ofte benytte meg av begrepet «positivt samspill». Med dette mener jeg en interaksjon mellom deg og ditt barn som fører til at barnet responderer på den måten du ønsker at han/hun skal. Er dette et begrep du er komfortabel med, eller skal vi finne en annen måte å si det på? Evt nytt begrep: _____

Modellens fire faser:

1. Marte Meo: Forelderen ser et positivt samspill mellom seg og barnet på videosekvensen

- *Hvordan opplevde du å se deg selv på video i et positivt samspill med barnet ditt?*
- *Når du ser deg selv og ditt barn på video, blir du plutselig en observatør som studerer et foreldre-barn par som interagerer. Hva så du av deg selv som du ikke var bevisst om før?*

2. Bruner: Veilederen som støttende stillas for refleksjon rundt observasjonen

- *Veiledning kan gjøres på mange måter. Noen er belærende, andre støtter og oppmuntrer. I Marte Meo metoden skal en støtte, oppmuntre, og se etter det foreldrene gjør bra i forhold til barna istedenfor å peke på de stedene de ikke strekker til. Opplevde du at det var slik?*
- *Hva gjorde det med deg at veilederen pekte på det du gjorde bra?*
- *Var det noe i den måten veilederen snakket på som hjalp deg spesielt mye?*

3. Vygotsky: Internalisering av at forelderen allerede kan komme i et positivt samspill med barnet

- *Etter at du hadde hatt veiledning, har du sikkert grublet en del på det du hadde erfart i veiledningstimen. Har denne erfaring endret noe i den måte du så deg selv på?*
- *På samme måte, har veiledningen og de tankene den vekket hos deg endret noe i den måte du så barnet ditt på?*

4. Kolb: kunnskapen testes ved aktiv eksperimentering med barnet og verifiseres (læring)

- *Hvordan har du konkret brukt det du har lært om samspill med ditt barn?*
- *Har du brukt det du har lært i andre sammenhenger enn sammen med ditt barn?*

Annet:

Vedlegg 3 - Intervjuguiden for terapeuten

Utdanning

Antall år som MM-terapeut

Beskriv kort problemet det er søkt hjelp for:

Hvor mange veiledningstimer har du hatt med familien?

Modellens fire faser:

1. Marte Meo: Forelderen ser et positivt samspill mellom seg og barnet på videosekvensen
 - *Hvordan reagerte mor da hun så seg selv på video i et positivt samspill med barnet sitt?*
 - *I hvilken grad mener du at mor så noe hos seg selv som hun ikke var bevisst om før?*
2. Bruner: Veilederen som støttende stillas for refleksjon rundt observasjonen
 - *I Marte Meo metoden skal en se etter det foreldrene gjør bra i forhold til barna istedenfor å peke på de stedene de ikke strekker til. Hvor viktig synes du akkurat denne innstilling er for at veiledningen skal lykkes?*
 - *Hva er den lille pluss med Marte Meo ift andre veiledningsmetoden mht læring hos foreldrene?*
 - *Hvordan bidro du som Marte Meo veileder til å evt endre mors syn på barnet sitt?*
3. Vygotsky: Internalisering av at forelderen allerede kan komme i et positivt samspill med barnet
 - *Hvor i veiledningsprosessen synes du at mor så ut til å lære mest om seg selv? Mener du at det er slik hos de fleste?*
 - *På samme måte, hvor i veiledningsprosessen synes du at mor så ut til å lære mest om barnet sitt? Mener du det er slik hos de fleste?*
4. Kolb: kunnskapen testes ved aktiv eksperimentering med barnet og verifiseres (læring)
 - *Hvordan brukte mor konkret det hun hadde lært om samspill med sitt barn?*
 - *Hvor viktig er det å gå gjennom det foreldrene har lært om seg selv og barnet ved forrige veiledningsøkt?*

Annet:

Til deg som har fått veiledning med Marte Meo metoden

Jeg heter Kristelle Friis og holder på med en undersøkelse blant foreldre som har fått veiledning med Marte Meo metoden. Undersøkelsen hører med til en masteroppgave i førskolepedagogikk ved NTNU/DMMH.

Mange fagfolk liker Marte Meo metoden godt. Jeg er interessert i hva du som foreldre selv uttrykker om utbytte av veiledningen du ble gitt. Derfor ønsker jeg å intervju deg om dette. Jeg vil gjerne spørre deg om hvordan du har opplevd veiledningen, og den læringsprosess du har vært gjennom med hjelp av terapeuten.

Dine erfaringer og synspunkter er viktige. De vil bidra med nyttig informasjon til fagfolk om utbytte av veiledningen som er gitt.

Intervjuene kan foregå hjemme hos deg hvis du ønsker det, eller på Dronning Mauds Minne Høyskolen. Jeg er underlagt taushetsplikt og all opplysninger blir behandlet anonymt. Jeg har to faglige veiledere i masterarbeidet mitt, Prof. Ole Fredrik Lillemyr og førstelektor Vibeke Glaser ved Dronning Mauds Minne Høyskole. Intervjuene vil bli registrert på lydbånd, og blir slettet etter endt arbeid. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper du svarer ja til å delta på intervju. Selv om du svarer ja til intervju nå har du lov til å trekke deg på ethvert tidspunkt senere.

Dette brevet får du gjennom Marte Meo terapeuten men hun får ikke tilgang til selv intervju. Om du vil hjelpe meg med denne undersøkelsen, vær vennlig å fylle ut på andre siden av arket og levere det til terapeuten i vedlagt konvolutt.

Om du skulle ønske å spørre meg om noe har jeg tlf. 41428293. Telefon til veileder Vibeke Glaser er 73805242.

Vennlig hilsen

Kristelle Friis