



***En studie av foreldres læringsutbytte av
deltakelse på De utrolige årenes foreldrekurs***



PED 3900

Anne-Kari Johnsen

*Mastergradsoppgave i pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Våren 2012*

Forord

Tusen takk til de foreldre som har latt meg få innblikk i deler av deres liv. Det krever mot og velvilje. Jeg ønsker dere og deres barn alt godt i fremtiden.

Anne Pernille Kran: Tusen takk for ditt engasjement, utholdenhet og dyktighet!

Anne-Kari Johnsen
Mai 2012

1.0 Innledning.....	3
1.1 Problemstilling.....	6
2.0 Presentasjon av De utrolige årene	8
2.1 Presentasjon av atferdsproblemer og inntakskriterier ved BUP...	15
2.2 Forskning på De utrolige årene.....	19
3.0 Metode	
3.1 Begreper innen kvalitativ metode.....	22
3.2 Metodiske overveielser med hensyn til utvalg.....	24
3.3 Beskrivelser av gjennomføring og metodiske utfordringer.....	26
3.4 Forskningsetiske overveielser.....	29
3.5 Erindringer og minner.....	31
3.5.1 Å huske at.....	32
3.5.2 Å huske hvordan.....	33
4.0 Teoretiske perspektiver	
4.1 Gerald R. Patterson.....	34
4.1.1 Tvingende samhandlingsmønstre.....	35
4.2 Gregory Bateson.....	37
4.2.1 Protolæring og deuterolæring.....	37
4.2.2 Kontekstens betydning for læring.....	41
5.0 Analyse.....	43
5.1 Å være foreldre til et barn med atferdsproblemer.....	43
5.2 Foreldrenes erfaringer sett i lys av tvingende samhandlingsmønstre.....	49
5.3 Innledning til analysen av foreldrenes læringsutbytte.....	53
5.3.1 Foreldrenes læringsutbytte sett i lys av Batesons begreper: protolæring og deuterolæring.....	53
5.3.2 Uheldig bruk av protolæring og deuterolæring.....	61
6.0 Oppsummering.....	66
7.0 Litteraturliste.....	71
8.0 Vedlegg 1: Intervjuguide	74
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	75

1.0 Innledning

Når arbeids- og samfunnsliv endrer seg, endres også kravene som settes til foreldre i forhold til å gi den oppvoksende generasjon en adekvat sosialisering. Familier har derfor i dag større mulighet til å velge hvilke verdier og tradisjoner de ønsker å videreføre. Å få muligheten til å velge kan oppleves både befriende og vanskelig. Oppdragelsesidealer eller verdier som våre foreldre la til grunn i sin oppdragelse er kanskje ikke forenlig med hvordan vi ønsker å utøve foreldrerollen og dette medfører at vi i mindre grad kan bruke våre foreldres oppdragelsesstrategier som "kart". Manglende "kart" kan bidra til usikkerhet i foreldrerollen. Glaser Holthe skriver at forskning viser at det er vanskeligere å være foreldre nå enn tidligere. Dette på grunn av økte krav og forventninger til foreldrene, og fordi forskning har understreket hvilken viktig rolle foreldrene har for barns utvikling (Glaser Holthe, 2003).

Barn har ulike behov og disse kan komme til uttrykk på ulike måter. Atferdsproblemer hos barn kan ikke bare medføre store sosiale og emosjonelle belastninger for barnet, men også for barnets familie og for barnets øvrige omgivelser. Det synes derfor udiskutabelt at man bør søke å forebygge eller redusere atferdsproblemer hos barn, og spørsmål eller uenigheter knyttet til atferdsproblemer bør vel heller dreie seg om hvordan vi kan møte denne type problemer eller utfordringer på en hensiktsmessig og god måte.

Etter initiativ fra Sosial- og Helsedepartementet arrangerte Norges Forskningsråd (NFR) i september 1997 en ekspertkonferanse om effektive behandlingsmetoder ved alvorlige atferdsforstyrrelser. Fra departementene ble det spesielt etterlyst systematisert og anvendelig kunnskap om årsaksforhold, forebygging og effektivitet av ulike behandlingsmetoder. Under konferansen ble det nedsatt en ekspertgruppe. Gruppens mandat var å utarbeide en skriftlig redegjørelse om hvilke tilnærminger som anbefales brukt i arbeidet med barn og unge med atferdsvansker. Anbefalingene skulle

omfatte både forebygging- og behandlingstiltak. (Norges forskningsråd, 1997). I august 1998 forelå rapporten *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker - hva kan nyere viten fortelle oss? - hva slags hjelp trenger de?* Et av programmene fremhevet i rapporten var Carolyn Webster-Strattons program: *De utrolige årene*. Programmet nevnes også i Folkehelseinstituttets rapport *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* som et av flere tiltak som har vist god effekt (Folkehelseinstituttet, 2011). De utrolige årenes programmer har blitt tildelt flere utmerkelser (se De utrolige årenes amerikanske hjemmeside)¹.

Forskning viser at tidlig inntreden av atferdsproblemer hos barn, det vil si i førskolealder, øker risikoen for at barnets atferdsproblemer vedvarer. Det er en sterk sammenheng mellom negative livshendelser i tidlige barneår og vanskeligheter senere. Disse vanskelighetene kan vise seg gjennom frafall i skolen, arbeidsledighet eller kriminelle handlinger (Befring, Frønes og Sørli, 2010). Det er imidlertid viktig å understreke at atferdsproblemer ikke alltid leder til kriminalitet og at man innen kriminalitetsstatistikken også finner personer som ikke kan knyttes til kjente risikofaktorer. Å koble atferdsproblemer eller andre diagnoser til kriminalitet kan oppleves stigmatiserende og interesseorganisasjoner og berørte parter kan oppleve slike koblinger svært belastende. Man skal derfor opptre med varsomhet når man omtaler eller diskuterer korrelasjoner mellom ulike risikofaktorer og for eksempel kriminalitet.

I De utrolige årenes informasjonsbrosjyre kan man lese at programmet tar sikte på å styrke foreldreferdighetene, for derigjennom å øke barns sosiale ferdigheter. "*Foreldre lærer hvordan bruke ros for å oppmuntre til samarbeid, og hvordan bruke positive oppdragsstrategier som regler, rutiner og effektiv grensesetting for forebygging av atferdsproblemer*" (Brosjyre De utrolige årene, august 2011). Forskning knyttet til De utrolige årene viser at foreldreprogrammet reduserer omfanget av problematferd hos barn, og at foreldrenes oppdragsstrategier endrer seg under og etter deltakelse på

¹ <http://www.incredibleyears.com/About/recognition.asp>

kurset. Resultater fra forskning knyttet til De utrolige årene vil bli presentert i kapittel 2.0

1.1 Problemstilling

Problemstillingen er utformet på grunnlag av min generelle interesse for oppdragelse, og hvordan og hvorfor uheldig oppdragspraksis oppstår i enkelte familier. De utrolige årene, som er et av mange programmer som tar sikte på å endre foreldres oppdragspraksis, fanget derfor min interesse. Jeg ønsker i denne avhandlingen å se på fire foreldres utbytte av deltakelse på De utrolige årenes foreldrekurs, med spesiell fokus på *læringsutbytte*. Fordi læring påvirkes av faktorer som motivasjon for læring og en rekke andre faktorer, er foreldrenes erfaringer forut deltakelse på kurset betydningsfulle. "We cannot successfully treat children with conduct problems unless we know more about these families' subjective experiences prior to therapy, in therapy, and afterward" (Webster-Stratton & Spitzer, 1996:13). Leserne vil derfor få presentert noen av de erfaringer foreldrene har som en følge av å være far eller mor til et barn med atferdsproblemer. Disse erfaringene vil ses i lys forskning knyttet til De utrolige årene, samt Gerald R. Pattersons teori om tvingende samhandlingsmønstre².

Jeg vil særlig se på foreldrene læringsutbytte. De utrolige årene har formulert læringsmål i sitt informasjonsmateriell. Læringsmålene kan omtales som planlagt eller intendert læring. Men ved all planlagt læring, enten den foregår i hjemmet eller i klasserommet, skjer det også *medlæring*. Både planlagt læring og medlæring kan være bevisste prosesser som man kan reflektere over, men medlæring kan også oppstå gjennom ubevisste prosesser. Medlæring skjer i tillegg til planlagt læring og er den av stor betydning fordi dette er læring vi ikke kan styre eller kontrollere. Jeg har under intervjuene bedt foreldrene beskrive deres læringsutbytte av deltakelse på foreldreprogrammet. Dette for å prøve å belyse om deltakerne har en bevisst refleksjon knyttet til læringsprosessene. Jeg har i tillegg analysert intervjumaterialet for å se etter utsagn som kan indikere medlæring, eller deuterolæring som foreldrene selv ikke direkte beskriver. I avhandlingen vil

² Teori om tvingende samhandlingsmønstre presenteres i kapittel 4.1.1

ulike læringsfenomen bli belyst gjennom Gregory Batesons teori om protolæring og deuterolæring³.

Gjennom avhandlingen vil jeg veksle mellom å bruke de kjønnsnøytrale begrepene informant og foreldre. Kjønn som variabel knyttet til foreldrerollen og atferd er et stort, interessant og relevant felt, men vil ikke diskuteres i avhandlingen.

³ Protolæring og deuterolæring presenteres i kapittel 4.2.1 og 4.2.2

2.0 Presentasjon av *De utrolige årene*⁴

De utrolige årene er amerikanske, manualstyrte behandlingsprogram, som er utviklet av Carolyn Webster-Stratton. På 90-tallet ble *De utrolige årenes* Basic foreldreprogram importert til Norge. Basic programmet retter seg mot barn med atferdsproblemer i alderen 3 – 8 år⁵. Programmet brukes både til behandling og forebygging av atferdsproblemer i den aktuelle aldersgruppen. Programmet bygger på atferdsterapeutiske prinsipper, utviklingspsykologi, sosial læringsteori og kunnskap om gruppeprosesser. Det eksisterer i dag mye empiri på programmets effekt både fra studier i England, USA, Canada og Norge⁶.

De utrolige årene består av flere programmer, se figur 1. De informanter som gir grunnlag for empirien i denne studien gjennomførte *De utrolige årenes* Basic Foreldreprogram⁷. Videre presentasjon av *De utrolige årene* vil derfor omhandle dette programmet. Presentasjon er ikke en fullstendig beskrivelse av alle elementer ved *De utrolige årene*. Jeg har trukket ut elementer som anses som viktige, samt at jeg vil gi en presentasjon av hvordan kurset gjennomføres.

I programmet blir foreldre antatt å være en del av årsaksforklaringen knyttet til barnets atferdsproblemer samtidig anses de som viktige pådrivere og ressurser for å endre atferden. Målet er at foreldrene skal bli bedre til å ivareta oppdrager- og omsorgsfunksjoner og styrke familien, og på denne måten redusere atferdsproblemene. Det høye konfliktnivået som man ofte finner i disse familiene kan hindre eller forstyrre utviklingen av positive relasjoner mellom barnet og foreldrene. Barnets tilknytning til foreldrene kan være skadet og dette kan hindre eller redusere opparbeidelsen av tillit, trygghet og forutsigbarhet i samspillet mellom foreldre og barn. Disse

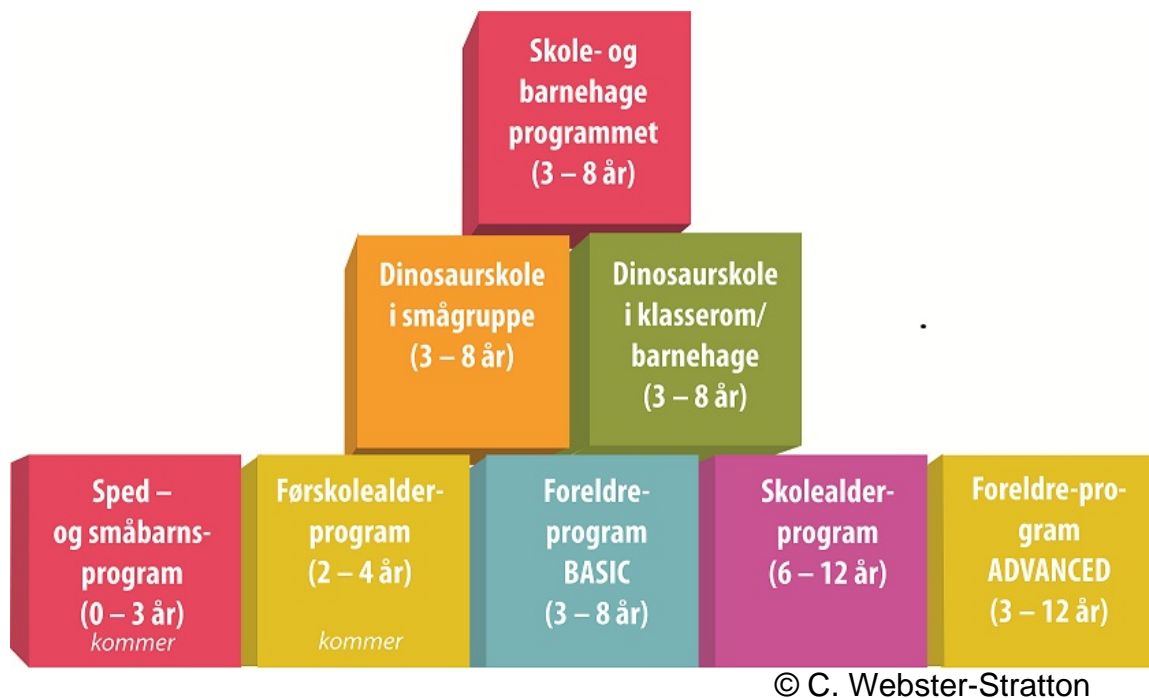
⁴ Originalnavn: The Incredible Years

⁵ Basic foreldreprogram blir nå erstattet av flere program som dekker aldersgruppen 0–12 år. Se fig. 1

⁶ Resultater fra forskning beskrives i kapittel 2.2

⁷ På intervju tidspunkt for var ikke følgende program tatt i bruk: Sped- og småbarnsprogrammet, Førskolealderprogrammet, Skolealderprogrammet og Skole- og barnehageprogrammet.

faktorene er viktige for foreldrenes opplevelse av forelderverdighet og kontroll, samt for barnas sosiale og emosjonelle utvikling.



Figur 1.

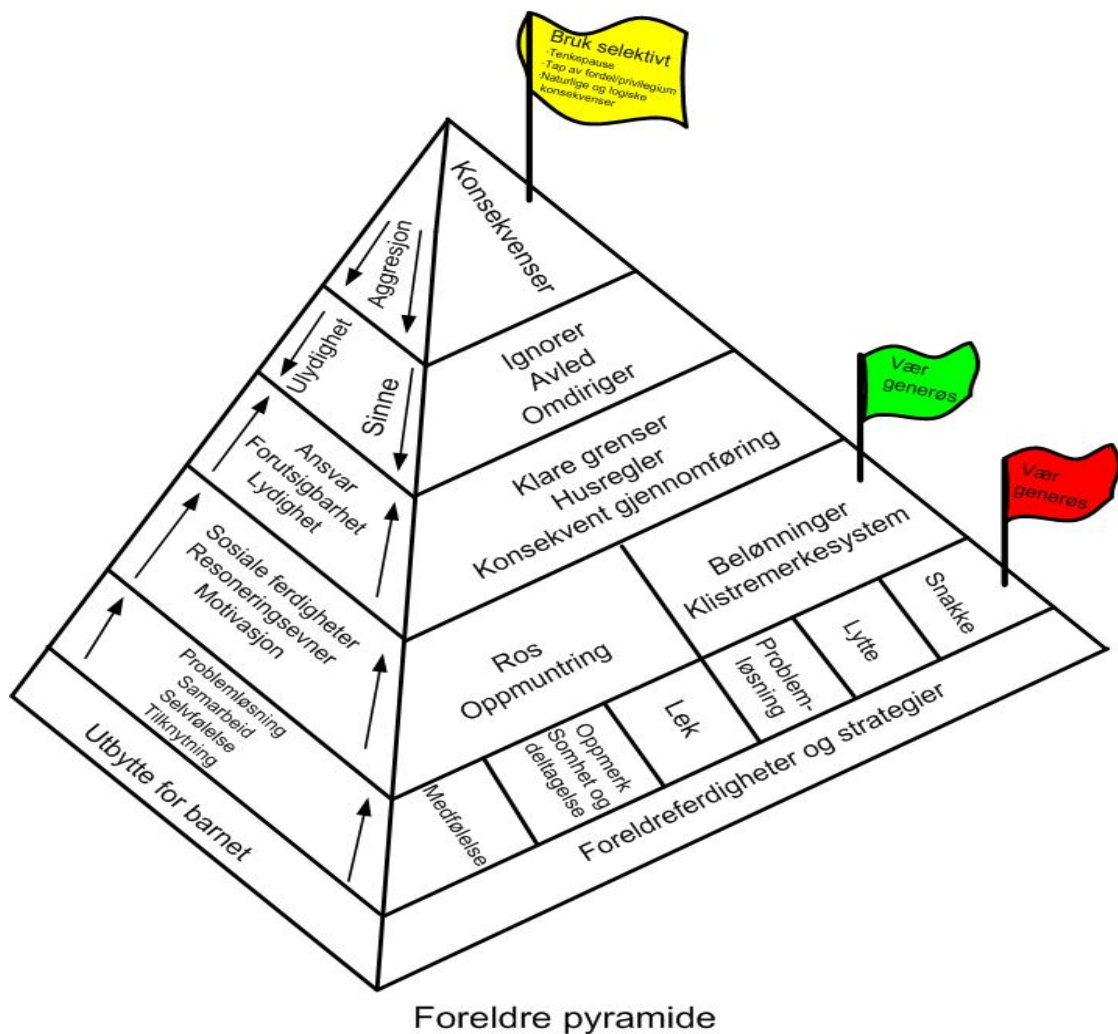
I utviklingen av De utrolige årene har blant annet Webster-Stratton lagt til grunn Gerald R. Pattersons arbeid om aggresjon hos barn. Patterson understreker i betydningen av sosialiseringprosessen som foregår i familien, spesielt mellom foreldre og små barn. Webster-Stratton benytter Pattersons forskning om *coercion*⁸ for å forklare hvordan uheldige samspillsmønstre kan utvikle seg. Videre kan vi lese på De utrolige årenes amerikanske hjemmeside: "Bandura's modeling and self-efficacy theories form the basis for the training which is based on principles of videotape modeling, rehearsal, self-management, and cognitive self-control."⁹

Figur 2 gir en presentasjon av de ulike elementene i Basic foreldreprogram. På den ene siden av pyramiden illustreres foreldreferdigheter og strategier. På den andre siden illustreres tilsvarende utbytte eller ferdigheter for barnet.

⁸ Beskrevet i kapittel 4.1.1 som tvingende samhandlingsmønstre

⁹ <http://www.incredibleyears.com/ResearchEval/theoretical.asp> Nedlastet 22.5.2012

Fremdriften i Basic programmet er bygd opp etter pyramideprinsippet hvor tanken er at de nedre delene skal danne et solid fundament for de øvre delene. De første trinnene anses som særdeles viktige fordi disse skal styrke en positiv relasjon mellom foreldre og barn. Et trygt, forutsigbart og varmt samspill bør ligge til grunn før foreldrene tar i bruk mer korrigerende og grensesettende oppdragsmetoder.



Figur 2.

Første kurskveld gjennomgås i tillegg hvordan foreldrene kan fremme barnets selvfølelse gjennom lek. Leken har som formål å bidra til positiv relasjonsbygging mellom foreldre og barn. Det ligger innebygget i lekens natur at barnet skal kunne fantasere, ta initiativ samt lede leken. Når

foreldrene deltar på barnets arena og premisser åpner dette for et positivt samspill med barnet. På kurskveldene som omhandler lek gjennomgås også for eksempel betydningen av beskrivende kommentarer, fantasi og fordeler og ulemper ved å bruke tid på lek. Programmet benytter videovignetter, rollespill, gruppediskusjoner og idedugnad. Foreldre blir oppfordret til å utføre hjemmeoppgaver som omhandler å gjennomføre daglige lekestunder med barnet og å loggføre disse. Loggføringen kan bestå av: Hvor mange ganger lekte man i løpet av uka, hvilken lek, hvordan reagerte barnet, osv. Loggføring av hjemmeoppgaver gjennomføres under hele kurset og er relatert til ukens tema. Påfølgende kurskveld starter med en gjennomgang av de enkeltes erfaringer fra uka som er gått. Om noen opplevde spesielle utfordringer knyttet til gjennomføring kan disse diskuteres i gruppen.

I neste trinn i pyramiden gjennomgås bruk av ros og belønning. Her gjennomgås prinsipper som anses som viktige for at ros og belønning skal være mest mulig effektive og gruppen diskuterer fordeler og ulemper ved bruk av disse. Ros anses som både viktig og virkningsfullt. Når foreldrene oppdager hvilket potensiale positiv oppmerksomhet og ros har på barnets atferd, får de muligheten til å anvende oppmerksomhet på en mer hensiktsmessig måte. Med dette menes at foreldrene skal øke oppmerksomheten mot atferd de ønsker å se mer av og tilbakeholde oppmerksomhet ved konfliktgenererende atferd (for eksempel masing).

Belønning kan bidra til å øke fokus på positiv atferd og motivere barnet for å klare en spesielt vanskelig atferd. I gruppen diskuterer man blant annet hvilken atferd kan man belønne, forskjellen på belønning og bestikkelser, hva er realistiske belønningssystem, med mer.

Neste trinn i pyramiden handler om grensesetting. Effektiv grensesetting skal bidra til foreldrenes oppleves tydelig, forutsigbare og positive. Det blir betegnet som naturlig at barn prøver ut foreldrenes regler og beskjeder, men at det er viktig at foreldrene kontrollerer og setter grenser for upassende atferd. Logikken som ligger til grunn kan skisseres slik: Vær forberedt på at barna prøver ut grensene for bare ved å bryte en regel lærer barna at den

faktisk er i funksjon. ”Barna vil bare kunne lære at det forventes god atferd av dem dersom du passer på alltid å følge opp med konsekvenser for upassende atferd” (Webster-Stratton, 2002:65). En viktig del av grensesettingselementet er hvordan beskjeder formidles på en hensiktsmessig og god måte.

Trinnet over grensesetting omhandler ignorering og avledning. Gruppen diskuterer hvilken atferd som kan ignoreres og hvordan ignorering bør gjennomføres. Ignorering omtales som svært effektivt og svært vanskelig å gjennomføre ettersom det krever stor viljestyrke og utholdenhet av foreldrene. ”Effektiv ignorering innebærer at du er i stand til å reagere nøytralt på det barnet ditt driver med” (Webster-Stratton, 2002:76). I tillegg til å gå igjennom faktorer som tonefall, ansiktsuttrykk, blikkontakt og kroppsholdning, går man igjennom hvordan foreldrene kan bruke selvinstruksjon som hjelp under ignoreringssekvenser.

På toppen på pyramiden står det tenkepause. Tenkepause blir presentert som et alternativ til ris og kjefting, som både anses som ineffektive og uheldige oppdragelsesmetoder. Tenkepause presenteres som et ikke-voldelig alternativ som kan benyttes til å stanse utagerende atferd på en tydelig, forutsigbar og respektfull måte. Ordet tenkepause kommer fra det engelske ordet time-out og er en forkortelse for *time out from reinforcement*. På kurskveldene som omhandler tenkepause går man igjennom hvilken atferd som kan føre til tenkepause, hvordan skal man presentere tenkepause til barnet og hvordan skal tenkepause skal gjennomføres. Tenkepauser er ment å gi både foreldre og barn muligheten til å roe seg ned.

I tillegg til tenkepause omhandler siste del av kurset også om bruk av logiske og naturlige konsekvenser på uønsket atferd. Et eksempel på naturlig konsekvens kan for eksempel være at Per blir kald ute fordi han nekter å ta jakken på seg. Gjennom naturlige og logiske konsekvenser skal barnet lære å bli mer ansvarlig, og se sammenhengen mellom egen atferd og hvilket utfall atferden medfører.

Første kurskveld i Basic programmet starter med en gjennomgang av kursets oppbygging. Foreldrene presenterer seg for hverandre og blir gjort kjent med programmets mål. Gruppen blir også enig om felles regler for både kurskveldene og for hvordan man forvalter informasjon som kommer frem på disse. Alle foreldre forteller litt om barnet som er "årsaken" til deres deltakelse og setter seg opp et mål. Det er ønskelig med en heterogen sammensatt gruppe, for eksempel ved at det er foreldre til både gutter og jenter i gruppen og at foreldrene har ulike yrkesbakgrunn. På Basic kurset møtes foreldrene to timer en gang i uken over en periode på 12-13 uker. På hver kurskveld er det lagt inn en pause hvor det serveres drikke og lett mat, for eksempel frukt og kjeks. Det er to gruppeledere tilhørende hver foreldregruppe. På kurskveldene har den ene ansvaret for gruppeprosessen, mens den andre har hovedansvaret for det tematiske innholdet. Webster-Stratton legger vekt på at gruppelederne i møte med foreldrene skal:

- høre foreldrenes syn på vanskelighetene
- forklar hva som ligger foran dem med hensyn til innsats og arbeidet
- etablere en relasjon basert på respekt
- redusere stress ved å innta en rolig og ikke-dømmende holdning
- dele tanker og kunnskap (Webster-Stratton & Herbert, 2000)

Til bruk i programmet er det utviklet ca. 250 videovignetter av kort varighet. Disse viser eksempler på samspill mellom foreldre og barn og danner utgangspunkt for diskusjon i gruppen. Diskusjonene skal lede frem til gode prinsipper for samspill mellom foreldre og barn. På kurskveldene presenteres og diskuteres også normal variasjon i barns utvikling og barns emosjonelle reaksjoner og temperament.

Hver kurskveld følger et fast mønster. Man starter med en gjennomgang av foreldrenes erfaringer fra uken som er gått. Så blir ukens tema presentert av gruppelederne blant annet gjennom videovignetter. Foreldrene deltar aktivt både i "analysen" av vignettenes og de får prøve ulike prinsipper for samhandling i rollespill.

Hver kurskveld avsluttes med at deltakerne fyller ut evalueringsskjema av kurskvelden. Hvis noen deltakere uttrykker å ikke ha hatt utbytte av dagens samling, vil disse bli kontaktet av en av gruppelederne. Dette med tanke på at det skal kunne gjøres tilpasninger for å øke den enkeltes utbytte og å holde på motivasjon for deltakelse.

På slutten av her kurskveld leverer også foreldrene inn loggskjema for uken som er gått. Disse skjemaene legges i en mappe tilhørende de respektive familier og ved neste kveld får foreldrene disse tilbake med kommentarer fra gruppelederne. Kommentarene er positivt formulert med fokus på det som gikk bra, og det gjøres bruk av klistremerker og smileansikter. Denne formen for tilbakemeldinger har flere funksjoner. Tilbakemeldinger virker oppmuntrende og støttende med hensyn til foreldrenes innsats og de bevisstgjør foreldrene på hva som går bra. Dette er også en måte for gruppelederne å modellere hvordan man gir positive tilbakemeldinger. Foreldrene får utdelt huskelister på de ulike tema for å henge på f.eks. kjøleskapet. Deltagerne oppfordres til å ringe hverandre mellom kurskveldene for å støtte hverandre og utveksle erfaringer.

Hvis noen ikke møter til et gruppemøte blir de kontaktet av gruppelederne for å avklare årsaken til fraværet og for å høre om noe kan tilrettelegges slik at de kommer til neste møte. Ved fravær forsøker gruppelederne å tilrettelegge for at foreldrene får den informasjon de har gått glipp av. Det er et mål at alle deltagerne opplever at deres nærvær i gruppene settes pris på og oppfattes som viktig.

2.1 Presentasjon av atferdsproblemer og inntakskriterier ved BUP¹⁰.

Hva som forstås med atferdsproblemer er nært forbundet med den kultur og det samfunn begrepet anvendes i. Videre påvirker forståelsen av begrepet hvordan ulike instanser håndterer og møter denne type problematikk. Mens det tidligere var vanlig med individorienterte forklaringsmodeller hvor eventuelle tiltak ble rettet direkte mot individet er det i dag mer vanlig å inkludere deler av barnets miljø i behandlingen. Man kan derfor forstå utviklingen av programmer som De utrolige årene som en tids- og kulturbestemt trend¹¹.

Alle barn blir sinte, protesterer eller utviser atferd som foreldrene synes er vanskelig. Dette er en naturlig del av barns utvikling og utgjør viktige erfaringer for barnet. Noen barn har imidlertid en atferd som påvirker barnets fungering og som skiller seg fra hva som er "normalatferd" for aldersgruppen. Når barnets atferd påvirker barnets samspill med jevnaldrende på en uheldig måte og fører til vansker i familien skal en være på vakt. "Tidlige atferdsvansker synes å være en av de viktigste faktorene som kan gi en negativ psykososial fungering på sikt" (Drugli, 2008: 29). Uavhengig av årsaken til vanskelig atferd hos barn bør det iverksettes tiltak. Der er imidlertid viktig å ha i minne at barns vanskelige atferd kan være et adekvat uttrykk for at det for eksempel utsettes for omsorgssvikt. Det er derfor viktig at man undersøker hvilke faktorer som ligger til grunn for problematisk atferd. Det hjelper ikke med individrettet tiltak mot barnet om det lever under dårlige og uheldige oppvekstvilkår. Barnets atferdsvansker må forstås ut fra et kontekstuet perspektiv.

I Norge er det ikke gjennomført større epidemiologisk studier av atferdsvansker hos norske småbarn (ibid). Drugli viser til undersøkelsen "Barn i Bergen", som viste at ca. 3 % av barn i alderen 9-10 år har

¹⁰ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

¹¹ Parent Management Training – Oregon og Multi Systemisk Terapi er andre amerikanske behandlingsmodeller som involverer barnets omgivelser i behandlingen.

atferdsproblemer. Drugli sier at tallet sannsynligvis er lavere for yngre aldersgrupper, ca. 2 %¹².

Barn som utviser stabile atferdsvansker fra småbarnsalder, gjennom skolealder og tenårene og inn i voksen alder er i risiko for å fungere svært dårlig som voksne. Det er derfor viktig at barn med alvorlige atferdsproblemer blir identifisert så tidlig som mulig (ibid). "Tidlige atferdsvansker øker for eksempel risikoen for senere kriminalitet" (ibid:29)¹³. Når det gjelder henvisninger til hjelpeapparatet blant yngre barn er det atferdsproblemer og ADHD-lignende problemer som dominerer blant gutter (ibid). Selv om rusmisbruk og kriminalitet ikke er aktuelle problemstillinger for de familiene som ligger til grunn for avhandlingen, medførte barnas problemer store omkostninger for barna og deres familier.

Barn har ikke like betingelser i oppveksten. Noen vokser opp i omgivelser med mange risikofaktorer. "Risikofaktorer er faktorer som øker risikoen for at barn får en negativ utvikling" (Drugli, 2008: 13). Risikofaktorer for utvikling av atferdsproblemer hos barn kan finnes både på individ-, familie- nettverks- og/eller samfunnsnivå. Drugli oppsummerer følgende faktorer som sentrale:

- På individnivå: høy grad av sinne (utover det som anses som normalt for alderen), uredd atferd og negativ emosjonalitet i førskolealder.
- På familie/foreldrenivå: negativt samspill mellom foreldre og barn, negativ oppdragelsesstil, omsorgssvikt, depresjon hos foreldre, arbeidsledighet og dårlig økonomi.
- Eksterne faktorer: negativt skole- eller barnehagemiljø, negativt nærmiljø og lite støttende nettverk (ibid).

Risikoen for at barn skal utvikle atferdsproblemer øker når flere risikofaktorer opptrer samtidig over tid. Som en motvekt til risikofaktorer finnes det også beskyttelsesfaktorer i barnets omgivelser. Beskyttelsesfaktorer kan bidra til at barn utvikler seg positiv på tross av at de også er utsatt for mange

¹²De utrolige årene opererer med at anslagsvis 2,5 % av barnebefolkningen har atferdsvansker (De utrolige årenes informasjonsbrosjyre, 2011)

¹³ Sammenhengen mellom tidlige atferdsvansker og senere kriminalitet er ikke like klar for jenter som for gutter (Drugli, 2008).

risikofaktorer. "Foreldre- og familierelaterte beskyttelsesfaktorer er et positivt foreldre-barn- samspill, at foreldrene er engasjert i barnets liv, trygg tiknytning, fleksibel og tilpasset oppdragsstil, familiesamhold, prososiale venner med mer [...]" (ibid:19).

Barn som blir henvist til Barne- og ungdomspsykiatrisk Poliklinikk (BUP) for atferdsproblemer blir kartlagt gjennom ulike diagnoseverktøy. "Diagnoser er en måte å måle psykiske vansker på, og representerer en kategorisk tilnærming til det å definere hva som er en psykisk lidelse" (ibid:31). Bruk av diagnoser på små barn er omdiskutert, men jeg vil i denne studien ikke gå inn på argumenter for og imot bruk av diagnoser.

Foreldrene i studien fikk tilbud om behandling gjennom BUP på grunnlag av kartlegging av barnets atferd gjennom Eyberg Child Behaviour Inventory (ECBI), Child Behavior Checklist (CBCL) og inntaksintervju¹⁴. ECBI kartlegger både omfanget av ulike typer atferd og om foreldrene opplever atferden som et problem eller ikke. Under inntaksintervju gis foreldrene anledning til å beskrive i hvilke situasjoner atferden skjer, hvor ofte, hvor intens atferden er og hvor lenge den har vart (ibid). I diagnose systemet ICD-10 skiller det mellom to atferdsforstyrrelser, Oppositional Defiant Disorder (ODD) og Conduct Disorder (CD) (Aase og Johansen, 2003).

Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD,) er den vanligste hos de yngste barna (fra 3-4 års alderen). Opposisjonell atferdsforstyrrelse er kjennetegnet ved at barna for eksempel tar leker fra de andre barna, slår, mister ofte besinnelsen, blir lett irritert, er ofte sint, jukser og legger skylden for egne handlinger på andre. Barna følger ikke sosiale spilleregler og nekter å etterkomme de voksnes beskjeder (Webster-Stratton & Herbert, 2000). Diagnosen ODD stilles på grunnlag av om atferden har vart i mer enn seks måneder og med en intensitet og omfang som overstiger hva kan finne innenfor det som anses som normalvariasjon i aldersgruppen (Aase og Johansen, 2003).

¹⁴ Beskrivelser av rutiner knyttet til inntak gjelder for perioden da foreldrene i studien deltok. Rutinene er endret i ettertid.

Conduct Disorder (CD) er en mer alvorlig atferdsforstyrrelse og forekommer oftere hos noe eldre barn (åtte til tolv år). Barn med diagnosen CD utviser mer alvorlig atferd i form av omfattende slåssing, plaging av mennesker og dyr, hærverk og ødeleggelse, skulking og regelbrudd. De stjeler, lyver, driver med ildspåsettelse og har hyppige raserianfall og er svært ulydige (ibid, 2003).

Barn som dekker kriteriene for ODD eller CD vil kunne få tilbud om å delta i De utrolige årenes foreldreprogram.

2.2 Forskning på De utrolige årene.

De utrolige årene er evaluert i originalmiljøet gjennom flere randomiserte kontrollerte studier. Hos barn i alderen 3 – 8 år fører behandlingsmetoden til store reduksjoner i utagerende atferd (Fossum, Handegård, Drugli og Mørch, 2010). Atferdsforstyrrelser er en hyppig henvisningsgrunn til behandling i BUP (Fossum, 2008). De utrolige årene er oversatt og importert til mange land, og flere av disse har også evaluert studiene fra originalmiljøet med lignende resultat. Jeg vil i denne presentasjonen fokusere på og presentere funn fra den norske replikasjon av De utrolige årene. Jeg vil ikke presentere betydningen av komorbide internaliserings- og eksternaliseringsvansker, annet enn å vise til at De utrolige årene synes å være et godt egnet behandlingstilbud også for barn som har vanlige tilleggsproblemer til atferdsforstyrrelse (Fossum, Handegård, Drugli og Mørch, 2010:).

I årene 2001 – 2004 ble det gjennomført en randomisert og kontrollert studie hvor hensikten var å studere effekten av De utrolige årenes foreldreprogram. Studien var et samarbeid mellom RBUP Midt-Norge og RBUP – Nord. I studien inngikk 127 barn i alderen 4-7 år. Barna mottok behandling ved BUP klinikker i Tromsø og Trondheim. “Før behandling skåret alle barna i vårt prosjekt over det vi kaller klinisk område på spørreskjemaet ECBI. Det betyr at de hadde alvorlige atferdsvansker. Umiddelbart etter behandling skåret over 60 % av barna i normalområdet på ECBI, og hadde altså ikke lenger alvorlige atferdsvansker ut fra foreldrenes rapport” (Drugli, 2008).

“Umiddelbart etter behandlingen rapporterte foreldre en klar endring både når det gjaldt atferdsvansker og aggresjon, oppmerksomhetsvansker og internaliserte vansker” (ibid:102). De positive resultatene viste seg også ved et års oppfølging. Resultatene er sammenfallende med forskning i originalmiljøet, selv om effekten er noe lavere i Norge.

I studien inngikk to behandlingsgrupper. Den ene gruppen besto av foreldre som deltok på foreldrekurset. I den andre gruppen deltok foreldre på foreldrekurset og i tillegg deltok barna på barneprogrammet *Dinosaurskolen*. *Dinosaurskolen* er sosial ferdighetstrening for barn med atferdsproblemer. Det var svært like funn for de to behandlingsgruppene, en indikasjon på at

deltakelse i barnegruppe ikke ga noen tilleggsgevinst. "This highlights the importance of focusing on changes in parenting practices as a means of changing severe conduct problems in young children" (Fossum, 2008:103).

Deltakelse på foreldrekurset bidro til at foreldrenes positive oppdragelsesstrategier økte, mens de negative og uhensiktsmessige strategiene ble redusert (ibid).

Selv om studien har flere positive funn viser den også at ca. en tredjedel av barna fortsetter å ha store atferdsvansker selv etter behandlingen. Analyser av datamaterialet viste at faktorer som lavt utdanningsnivå hos foreldrene, psykiske vansker, høyt stressnivå hos foreldrene og det å være i kontakt med barnevernet "var familiefaktorer som predikerte fortsatt alvorlige atferdsvansker hos barnet ved ettårsoppfølging" (Drugli, 2008:104). Videre viste studien at de barna med høyeste problemskåre hadde økt risiko for alvorlige atferdsproblemer ved et års oppfølging. Dette fordi at barna startet med så høye problemskårer at selv store atferdsendringer ikke bringer dem innenfor normalområdet på ECBI (ibid).

Lurie og Clifford gjennomførte en kvalitativ studie på det samme utvalget som ligger til grunn for ovennevnte studie (Lurie & Clifford, 2005). Foreldrene ga positive tilbakemeldinger og sa at deltakelse i De utrolige årene hadde bidratt til å styrke foreldreferdighetene deres. Det som Lurie og Clifford beskriver som en overraskelse er at også de foreldrene som ikke rapporterer samme positive resultat med hensyn til reduserte atferdsproblemer, likevel var fornøyde med kurset. Å være del av en gruppe hvor alle strevde med lignende problem opplevdes støttende og ga dem en mulighet til å dele erfaringer med andre foreldre som forstod hva de gikk igjennom.

Webster-Stratton and Spitzer gjennomførte i 1996 studien *Parenting a Young Child with Conduct Problems. New Insights Using Qualitative Methods*. I denne studien påpeker de betydningen av kvalitativ forskning og sier følgende om den kvantitative forskningen som er gjennomført i tilknytning til De utrolige årene: "For while quantitative research can tell us the number and types of behavior problems in children, it cannot tell us the meaning of those problems for the family. While it can tell us the relative

effectiveness of treatment programs in behavioral terms [...], quantitative research cannot tell us what actually occurs during treatment from the parents' perspective, namely, the experience of treatments in terms of internal changes and the meaning of treatment in parents' lives" (Webster-Stratton and Spitzer, 1996:2).

3.0 Metode

3.1 Begreper innen kvalitativ metode.

Innen kvantitativ forskning er begreper som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet velkjente og velbrukte. Disse begrepene er imidlertid ikke like anvendbare innen kvalitativ forskning og flere forskere ser det som mer hensiktsmessig å anvende begrepene *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet*. (se for eksempel Webster-Stratton & Spitzer, 1996; Thagaard, 1998)

Troverdighet omhandler hvorvidt man kan stole på de funn som presenteres og om hvor tillitsvekkende forskningen gjennomføres. Troverdigheten til forsker og det ferdige produktet øker ved en god fremstilling av prosjektet, korrekt og nøyaktig fremstilling av teori og metode og ved å ha informanter som passer med hensyn til studiets formål, og som har informasjon som har relevans for problemstillingene.

Med overførbarhet vurderes sannsynligheten for at tolkninger som baserer seg på en enkelt undersøkelse kan gjøres gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). Webster-Stratton og Spitzer viser også til at tolkninger kan overføres og gjøres gjeldende i andre kontekster: “[...] transferability is concerned with the degree to which the results are context-bound [...]”(Webster-Stratton og Spitzer, 1996:5).

Bekreftbarhet innen kvalitativ forskning angår i stor grad muligheten for å kontrollere at teori og bakgrunnsinformasjon stemmer, og også om den tolkning og forståelse som presenteres i prosjektet støttes av annen forskning. ”This dimension is defined as the ability of an independent reviewer to conduct a formal audit of the various study procedures [...]” (Ibid:5).

Innen kvantitativ forskning vektlegges replikasjon. Replikasjon skal åpne for at påfølgende studier gir likt resultat. For at replikasjon skal være mulig bør forsker i størst mulig grad kontrollere de variabler som innvirker på fenomenet som blir studert. En slik kontroll blir ikke vektlagt i samme grad innen kvalitativ forskning. Ved kvalitative studier søker forsker å forstå betydning av den subjektive virkeligheten. Slik forståelse åpner muligheten for å tilby et nytt perspektiv og forståelse for et sosialt fenomen.

3.2 Metodiske overveielser med hensyn til utvalg.

Antagelsen om at enkeltstående tilfeller kan være uttrykk for en større helhet fremstår som et "argument" for at antall informanter i utvalget ved kvalitative studier kan være mindre enn ved kvantitative undersøkelser, og Hammersley og Atkinson sier: "Faktisk er den analytiske induksjons evne til å gi universelle svar et resultat av at den konsentrerer seg om nødvendige, ikke tilstrekkelige, forutsetninger" (1996:264).

De informanter som benyttes må kunne gi informasjon som er hensiktsmessig og betydningsfull i forhold til problemstillingen. Thagaard bruker betegnelsen strategiske utvalg når informantene velges ut fra hva som er hensiktsmessig for problemstillingen. Ved små utvalg er det særlig viktig at informantene kan gi informasjon som er relevant i forhold til problemstillingen (Thagaard, 1998). Hvilken strategi man benytter seg av for å finne aktuelle informanter vil prege hvilken informasjon man får tilgang til og hvor relevant denne informasjonen er. Enkelte problemstillinger inneholder premisser som utelukker deler av befolkningen som informanter. Av de informanter som er i posisjon til å kunne belyse den aktuelle problemstillingen vil det også kunne oppstå skjevheter i hvem som er representert: Hvis informantene i utvalget har samtykket til deltagelse fordi de opplever å ha *kontroll* over området som studeres, vil forsker bare få belyst hvordan situasjoner mestres. I forskningssammenheng er det også viktig å belyse hva som kan oppleves som problematisk og konfliktfylt i forhold til problemstillingen. Det er viktig at leser får tilgang til hvilke kriterier som ligger til grunn for utvalget, fordi dette kan gi informasjon om informantene av betydning for prosjektet og tolkninger av funn.

Problemstillingen i denne avhandlingen setter følgende krav for deltagelse i prosjektet:

- informantene må ha gjennomført De utrolige årenes Basic foreldrekurs.
- gjennomføringen av programmet må ha vært i regi av BUP.

Kravet om at kurset informantene deltok på var i regi av BUP forutsetter at informantene hadde barn med atferdsmønster som oppfylte BUPs inntakskriterier. Alle foreldre vil gjennom oppdragelse av sine barn møte på noen utfordringer underveis, men foreldre til barn med atferdsproblem antas å møte større og flere utfordringer. Jeg ønsker gjennom denne studien å belyse noen erfaringer foreldre til barn med atferdsproblemer satt igjen med etter deltakelse i De utrolige årenes foreldrekurs.

Utvalget besto av foreldre fra en kursgruppe, det vil si at informantene gjennomførte kurset sammen. Ingen av informantene kjente hverandre forut for kurset. Gruppen besto av aleneforsørgende, gifte, og skilte. Nærmere beskrivelse av informantenes bakgrunn, mer presist tidspunkt for kursdeltakelse, bosted eller institusjonstilhørighet, gjøres ikke av hensyn til informantenes krav på og lovnad om anonymitet, og for å beskytte tredjepersoner, som for eksempel kurslederne, fra å bli identifisert. Slike forsiktighetsregler er ikke bare viktige med hensyn til at det kan komme frem negative eller kritikkverdige forhold, men også fordi tredjeperson ikke har gitt sitt samtykke til å delta i forskningsprosjektet

Av forskningsetiske grunner er det viktig å opplyse om at jeg hadde en relasjon til informantene forut for intervjuene. Relasjonen var ikke av personlig og nær art, men må likevel kunne anses som en faktor som kunne påvirke intervjusituasjon og den informasjon jeg fikk tilgang til.

3.3 Beskrivelse av gjennomføring og metodiske utfordringer

Høsten 2006¹⁵ gjennomførte jeg intervjuer med fire foreldre som hadde deltatt i foreldresamarbeidsprogrammet De utrolige årene i regi av BUP. Ingen av informantene var foreldre til samme barn. Intervjuene ble gjennomført individuelt. Informantene fikk velge tid og sted for intervjuet. To intervju ble gjennomført hjemme hos informantene, mens de andre ble gjennomført i lokaler på universitetsområdet. Intervjuene inneholdt spørsmål som omhandlet tiden før kursdeltagelse, tiden under kursdeltagelse og tiden fra avsluttet kurs frem til intervjutidspunktet. Intervjuene ble tatt opp elektronisk og senere transkribert. Tidsintervallet fra avsluttet kurs til gjennomført intervju var fra 1 til 1,5 år.

Gruppen som startet på foreldrekurset besto opprinnelig av foreldre til 6 barn. Et foreldrepar sluttet etter få ganger av praktiske årsaker. Forelderen til det siste barnet samtykket til intervju, men dette ble ikke gjennomført. Årsaken var gjentatte avlysninger. Vi avtalte nye tidspunkt, men til slutt satte jeg strek og avskrev muligheten til å få gjennomført intervjuet.

Før datainnsamlingen ble det utarbeidet en intervjuguide som ble testet i et pilotintervju. Pilotintervju gir mulighet til forbedring av intervjuguiden, og kan gi en indikasjon på om eventuelle spørsmål kunne oppleves som for private, vanskelig og/eller utydelige. Svarene fra pilotintervjuet ble bearbeidet og mulige problemstillinger ble diskutert med pilotinformant. Pilotintervjuet aktualiserte ikke dilemmaer med hensyn til grad av intimitet og fortrolighet. Pilotintervjuet bidro til endring og forbedring av gjennomføring av intervjuet. Noen spørsmål ble justert, samt at jeg som intervjuer i større grad ble bevisst på betydningen av å gi tilstrekkelig tid og rom til informanten til å svare etter at jeg hadde stilt et spørsmål.

Intervju omfatter mange måter å samtale på, fra tydelige strukturerte spørsmål og svarsamtaler til mer uformelle samtaler hvor det som kommer

¹⁵ Høsten 2007 fikk jeg tilbud om full stilling ved RBUP – Nord. Avhandlingen ble derfor først ferdigstilt våren 2012.

frem underveis er styrende for hvilken retning intervjuet tar. De intervjuer jeg gjennomførte kan omtales som delvis strukturerte. Ved delvis strukturerte intervju vet man hvilke tema man ønsker å belyse eller hvilke spørsmål man ønsker svar på. Formen kan imidlertid være ledig i den forstand at spørsmålene ikke trenger å komme i samme rekkefølge eller ha lik ordlyd for hvert intervju. Delvis strukturerte intervju syntes hensiktsmessig ettersom jeg ikke hadde behov for å sammenligne svarene, men ønsket å få høre den enkeltes informant sin historie. Jeg kunne la informanten fortelle relativt fritt om sine erfaringer så lenge jeg fikk besvart de spørsmål som var av betydning for problemstillingen.

Hammersley og Atkinson sier i boken *Feltmetodikk* at vi bare kan forstå betydningen av våre handlinger *i ettertid*:

Denne betydningen må videre rekonstrueres ut fra hukommelsen; den dukker ikke opp umiddelbart og av seg selv.[...] mange sosiale handlinger foregår i underbevisstheten, og etterlater seg dermed ingen spor i hukommelsen (1996:257).

Intervjuer bør i den grad det er mulig være bevisst egen påvirkningskraft under intervjusituasjonen. Den relasjonen jeg hadde til mine informanter kan betraktes som en mulig kilde til skjevhet eller feilinformasjon, men på hvilken måte og i hvilken grad denne relasjonen innvirket på den informasjon jeg samlet inn er ikke mulig å si noe endelig om. I noen tilfeller kan forskers relasjon til sine informanter bidra til større fortrolighet og trygghet og medvirke til at informantene blir en bedre informasjonskilde enn hva de ville vært uten denne relasjonen. En annen mulighet er at informantene kan ønske å gjøre et godt inntrykk og derfor ikke gir en korrekt fremstilling av sin livssituasjon. Samtidig bør man ha i minne at verken verbale eller skriftlige beskrivelser er identiske med de erfaringer som beskrives.

[...] experiential accounts or lived-experience descriptions – whether caught in oral or in written discourse – are never identical to lived experience itself. All recollections of experiences, reflections of experiences, descriptions of experiences, taped interviews about experiences, or transcribed conversations about experiences are already *transformations* of those experiences (van Manen, 1990:54).

Mine informanter gikk sammen på foreldrekurset og har derfor fått lik presentasjon av de ulike temaene på kurset. Ingen av foreldrene startet på kurset som ubeskrevne ark. De kom til kurset med erfaringer, tanker og opplevelser rundt barneoppdragelse, og disse faktorene preget både deres opplevelse, forforståelse og forståelse av det de fikk presentert på kurset. Den historie de forteller til meg er summen av alle ovennevnte faktorer.

3.4 Forskningsetiske overveielser.

I alle forskningsprosjekt må forsker foreta etiske overveielser. Det er ikke uvanlig i dag at universiteter og forskningsinstitusjoner har egne utvalg og komiteer hvis oppgave er å vurdere ulike prosjekter i forhold til de retningslinjene som institusjonen har vedtatt. Prosjekter ved Universitetet i Tromsø blir vurdert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet mitt er registrert hos og godkjent av NSD. En slik godkjenning er imidlertid ingen garanti for at prosjektet gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. Det hersker uenighet om hvilken betydning slike retningslinjer får for forskningen generelt. Mens noen hevder at slike retningslinjer i for stor grad tar hensyn til forskernes interesser og for lite hensyn til dem som studeres, hevder andre at innføring av etiske standarder er urealistiske fordi slike standarder vil utelukke forskning på en del områder. Eksempelvis vil standpunkt om fullt informert samtykke fra deltakerne gjøre enkelte forskningsprosjekt vanskelig å gjennomføre (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg valgte å informere mine informanter om problemstillingen gjennom informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet de fikk tildelt¹⁶. En slik beslutning må vurderes i forhold til sannsynligheten for at informantenes kjennskap til problemstillingen kan påvirke den informasjon jeg får tilgang til, og i så fall om slik påvirkning kan være ugunstig. Jeg vurderte det dithen at kjennskap til problemstillingen ikke var ugunstig i dette tilfelle.

Andre viktige forskningsetiske prinsipper omhandler konfidensialitet og anonymisering. All innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt og informantene skal ikke kunne identifiseres. Det er særdeles viktig å vurdere etiske implikasjoner i studier hvor personer med særskilte egenskaper eller karaktertrekk inngår fordi det å bli forsket på kan innebære en belastning. Forskning kan også bidra til økt forståelse for enkelte grupper. Ingen av mine informanter uttrykte bekymring over å kunne bli identifisert, og jeg tør hevde at ingen av informantene opplevde intervjuet som belastende. Informantene ga uttrykk for at de gjerne fortalte om sin deltagelse på De utrolige årenes foreldrekurs. Selv om deltakelsen i studien ikke opplevdes belastende er det

¹⁶ Se vedlegg nr. 2

viktig å være oppmerksom på at informantene kan reagere annerledes når det ferdige resultatet foreligger. Forskerens tolkning av det de har sagt kan av enkelte oppleves som fremmed og ulikt det de mener å ha sagt. Etikk er derfor en komponent som må være med under hele forskningsprosessen - fra planlegging og utforming av studien og frem til det ferdige resultat.

Denne studien inkluderer få informanter og nytteverdien kan av den grunn vurderes som mindre enn ved undersøkelser med flere informanter. Små prosjekter er imidlertid ikke uten betydning ettersom kunnskap eller informasjon som fremkommer kan være vel så viktig som kunnskap fra større prosjekt. Dette underbygges ved at noen problemstillinger er av en slik art at det ikke lar seg gjøre å studere disse ved bruk av store utvalg. Uavhengig av størrelsen på utvalget er det viktig å stille spørsmål om hvor anvendelig eller nyttig den informasjon prosjektet fremskaffer er. Hva kan det endelig resultatet brukes til? Denne studien vil kunne belyse hvordan foreldre opplever, forstår og beskriver sitt læringsutbytte etter kurset.

3.5 Erindringer og minner

Hukommelse er en viktig komponent ved intervju hvor man ber informantene beskrive tidligere erfaringer. Man kan si om en mann som sover at han har god hukommelse. Å ha god hukommelse er ikke en egen måte å huske på, men reflekterer forskjellen mellom *handlingen* å huske og *evnen* til å huske. Jeg legger til grunn at mine informanter har evnen til å *huske* og jeg vil videre se på hva som ligger i begrepet.

Empirien i studien består av informantenes beskrivelser av tidligere erfaringer. Man kan si at de husker eller erindrer noe. En erindring består av hendelser og følelser. Å erindre noe brukes ofte om det å gjenkalle *opplevelser* eller *hendelser* fra hukommelsen, mens det å huske er et mer hverdagslig fenomen som omhandler å gjøre bruk av ting i hukommelsen som seg lettere lar seg fremkalle. Foreldrene husker hva de har lært på kurset (kunnskapen) og erindrer sine erfaringer og opplevelser fra tiden før, under og etter kurset. Det eksisterer imidlertid ingen klare skiller mellom fenomenene å huske og å erindre, og i dagligtale benyttes begrepene om hverandre. Selv om det er mulig å gjøre en distinksjon mellom å huske og å erindre vil jeg i analysen kun benytte begrepet å huske. Dette gjøres fordi det er de samme kriteriene som legges til grunn både for å kunne si at man husker noe og at man erindrer noe, og fordi det å skille mellom fenomenene å *huske* og å *erindre* i avhandlingen som skissert overfor ikke belyser problemstillingen ytterligere.

I *Causal Theories of Mind* diskuterer Martin og Deutscher hvilke kriterier som må legges til grunn for å kunne si at man *husker* (1983). Jeg vil ikke gi en fullstendig presentasjon av Martins og Deutschers argumentasjonsrekke, men vil nevne noen komponenter som synes relevante i forhold til oppgaven: å *huske at* som består av to typer og å *huske hvordan*. Disse omtales nedenfor.

3.5.1 Å huske at

Forfatterne skiller mellom to typer å *huske at* og benevner disse å huske at₁ noe og å huske at₂ noe. Å huske at₁ noe impliserer at en annen informasjonskilde, annen enn ens egen persepsjon av p, er del av årsaken til at hun nå kan gjenfortelle hva hun *erfarte*. Ved den andre typen, å huske at₂ noe, har personen egen direkte erfaring som ligger til grunn for minnet. En betydelig mengde av å huske at₂ er involvert i å huske en hendelse (Martin og Deutscher, 1983:214).

Martin og Deutscher stiller spørsmål ved hva det er som avgjør sannheten i å huske? "*Our criterion requires only that he represent correctly what he does remember*" (Ibid:221). Studier som gjennomføres ved hjelp av intervju forutsetter at forsker har tillit til hva informantene forteller. Selv om ikke alle informantenes beretninger er "korrekte" gjengivelser av hvordan hendelser faktisk forløp, imøtekommes likevel kriterier nedenfor så fremt informantene gir en korrekt og sann fremstilling av hva de husker.

For å kunne si at man husker at₁ noe eller husker at₂ noe må følgende kriterier ligge til grunn:

- 1) Within certain limits of accuracy he represents that past thing.
- 2) If the thing was "public", then he observed what he now represents. If the thing was "private", then it was his.
- 3) His past experience of the thing was operative in producing a state or successive states in him finally operative in producing his representation.

(ibid:217)

Disse tre kriteriene vurderer Martin og Deutscher "to be separately necessary and jointly sufficient, if an event is to be an instance of remembering" (ibid:217).

3.5.2 Å huske hvordan

Martin og Deutscher sier at: *“To say that someone remembers how to swim is at least to say that he has learned how”* (ibid: 213). Kriteriet for å huske hvordan er knyttet til at man på et eller annet tidligere tidspunkt har lært eller erfart hvordan noe skal gjøres.

Martin og Deutscher sier det slik:

Despite these various distinctions, the uses of "remembers" resemble each other in their requirements of past perception, of correctness about what was perceived or learned, and of a causal connection between past perception and a subsequent representation of what was perceived or gained by perception. *The exception is that in remembering in how to do something, the requirement in the present may be that what was learned is done again, rather than represented*(1983:242, min kursiv).

Det vil si at foreldre kan ta med seg kunnskap fra De utrolige årene og omsetter denne i praksis, men være ute av stand til å redegjøre for hva de har lært. Kravet utelukker imidlertid ikke at man kan huske hvordan, men likevel være ute av stand til å utføre det i praksis. Dette illustreres gjennom det klassiske skillet mellom teori og praksis. Man vet i teorien hvordan noe skal utføres, men man får det ikke til i praksis.

4.0 Teoretiske perspektiver

4.1 Gerald R. Patterson (1926-)

Gerald R. Patterson har i en årrekke arbeidet ved Oregon Social Learning Center. Deler av den teori som presenteres er hentet fra hans arbeid *Coercive Family Process* (1982). Patterson og hans kollegers forskning angående behandling av barn med atferdsproblemer er omfattende. Jeg vil bare gi en presentasjon av teori knyttet til tvingende samhandlingsmønstre siden disse synes relevante for å forstå noe av mekanismene som ligger bak samhandlingsmønstre som foreldre til barn med atferdsproblemer kan havne i.

4.1.1 Tvingende samhandlingsmønstre

Patterson og kolleger har gjennom flere år arbeidet med og forsket på samhandlingen mellom medlemmene i familier med barn med atferdsproblemer. Familiære relasjoner utgjør et tidlig og viktig bidrag i utviklingen av barns atferd. Foreldre-barnrelasjoner og søskenrelasjoner er i stor utstrekning lukket og "obligatorisk". Med dette menes at man har begrenset mulighet til å unngå sosial omgang med hverandre. Dette er viktig ettersom omgivelsene spiller stor betydning for på hvilken måte eventuelle atferdsproblemer utvikler seg. "If you wish to change the child, you must systematically alter the environment in which he or she lives" (Patterson, Reid & Eddy, 2002:21).

Patterson og kolleger står for et interaksjonelt syn, og i dette ligger det at: "[...] most social interactions are structured in the sense that one event is correlated with another" (Patterson, 1982:5). Betegnelsen på deres sosiale interaksjonelle perspektiv er "coercion theory" (ibid:8). *Coercive processes* vil videre i oppgaven bli omtalt som tvingende samhandlingsmønstre ¹⁷.

¹⁷ Jamfør oversettelse av Carl Ivar Holmen (2010) i *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*.

“The term *coercion* refers to the contingent use of aversive behaviors of another person” (Patterson, 2002:25). Begrepet kontingent antyder at det er en forbindelse mellom en hendelse og en annen. Ved tvingende samhandlingsmønstre er det forbindelsen mellom barnets atferd og omgivelsenes (søsken, foreldre, venner eller andre) reaksjoner som er interessant. For å bli definert som kontingent må det bli vist at “an aversive event reliably *follows* some behaviors and not others” (Patterson, 1982:12).

Ved tvingende samhandlingsmønstre vil “[...]children learn to escape or avoid parental criticism by escalating their negative behaviors, which in turn leads to increasingly aversive parent interactions. These negative responses, in turn, directly reinforce the child`s deviant behaviors” (Webster-Stratton & Herbert, 2000).

For eksempel kan mor be barnet om å slå av tv-en, en beskjed som barnet opplever som ubehagelig. Barnet ikke har lyst til å slå av tv-en og protesterer. Barnets protest oppleves av mor som ubehagelig. Mor kan nå gjenta beskjeden med litt større trykk, noe som får barnet til å reagere på en negativ måte og protestere enda hardere. Dette kan føre til at mor trekker seg ut av situasjonen uten å kreve at barnet etterkommer beskjeden med det resultat at barnets protester opphører. På kort sikt kan dette beskrives som en vinn-vinn situasjon. Mor kommer seg bort fra en eventuell konflikt og barnet trenger ikke å gjøre noe det ikke har lyst til.

Om slike samhandlinger pågår over tid vil de kunne utvikle seg til tvingende samhandlingsmønstre, et mønster hvor mor og barn gjensidig forsterker hverandres negative atferd. Både mor og barn har erfaringer med at deres aversive handlinger noen ganger lykkes. At atferd noen ganger fører til ønsket resultat kan forstås gjennom intermitterende forsterkning.

“[...] respondering er mer motstandsdyktig mot ekstinksjon etter intermitterende forsterkning enn etter kontinuerlig forsterkning” (Svartdal & Flaten, 2004:119). Dette forklarer de gjennom at “[...]intermitterende forsterkning skaper en forventning om forsterkning når forsterkning uteblir” (ibid:120). Barnets protester blir med andre ord mer standhaftige ettersom

barnet har lært at protestatferden noen ganger fører frem. Det er viktig å bryte tvingende samhandling ettersom: "Coerciveness during very early childhood can disrupt all aspects of the close, affectionate, mentoring, and educational parent-child relationship that are essential for preparing the child to meet the increasingly difficult demands of teachers, peers, neighbors, and others over childhood and adolescence" (Reid & Eddy, 2002:200).

Patterson sier at slike uheldige samspillsmønstre er overlærte.

"The conflict bouts between family members had all of the overlearned qualities one finds in observing someone drive their car" (Patterson, Reid & Eddy, 2002:9). For å bedre spillet mellom parter som inngår i tvingende samhandlingsmønstre må det uheldige mønsteret brytes, og ønsket atferd oppmuntres og forsterkes. Siden foreldre kan være medvirkende for utvikling og opprettholdelse av egne barns problematferd er det ikke tilstrekkelig å bare endre det enkeltes barns atferd. De forsterkende faktorer i samhandlingen mellom foreldre og barn er fremdeles tilstede og "[...] knowing that many of the coercive conflict bouts were on "automatic pilot" suggested that one an important function of parent-training therapy is to get the various steps in family conflict under direct cognitive control" (Patterson, Reid & Eddy, 2002:9).

4.2 Gregory Bateson (1904-1980)

Av Batesons arbeider vil jeg bruke teori fra *Steps to an Ecology of Mind*, en samling artikler som han skrev i tidsrommet 1935-1970. Jeg vil gi en presentasjon av Batesons begrep deuterolæring som er hentet fra *Social Planning and the Concept of Deutero-Learning*. Viktige begreper er protolæring og deuterolæring. Jeg vil også kort presentere kontekstens betydning for læring. Begrepsutvalget er gjort med henblikk på avhandlingens problemstilling.

4.2.1 Protolæring og deuterolæring

“But in social manipulation our tools are people, and people learn, and they acquire habits which are more subtle and pervasive than the tricks which the blueprinter teaches them” (Bateson, 2000:163).

Bateson sier læring antyder forandring av noe slag. Forandring vil igjen si at det foregår en prosess. Men prosesser er selv gjenstand for forandring, og to sentrale læringsfenomener er ifølge Bateson *protolæring* og *deuterolæring*.

Protolæring er intendert og ved protolæring har man ofte bevissthet om at man lærer og hva man lærer. Protolæring eksisterer ikke som et isolert fenomen ettersom det ved all protolæring oppstår et biprodukt. Dette biproduktet kaller Bateson deuterolæring. Fenomenet deuterolæring blir illustrert nedenfor – slik Bateson gjør- gjennom eksempler fra henholdsvis læringsteori og gjennom antropologiske studier.

Et individ som deltar i et eksperiment som går ut på å huske tilfeldige ordrekker eller stavelser vil etter gjentatte forsøk øke antall korrekte svar. Dette skjer ikke som en følge av at stavelsene etter hvert gir mening for forsøkspersonen, men fordi forsøkspersonen i tillegg til å prøve å lære disse meningsløse stavelsene, lærer mer enn bokstavrekkene som blir presentert.

Han får informasjon om, eller lærer noe om selve prosessen, og denne læringseffekten påvirker innlæringshastigheten av meningsløse stavelser.

“Let us say that there are two sorts of gradient discernible in all continued learning. The gradient at any point on a simple learning curve (e.g., a curve of rote learning) we will say chiefly represents rate of proto-learning. If, however, we inflict a series of similar learning experiments on the same subject, we shall find that in each successive experiment the subject has a somewhat steeper proto-learning gradient, that he learns somewhat more rapidly. This progressive change in rate of proto-learning we will call “deutero-learning” (Bateson 2000:167).

Deuterolæring er et uttrekk av protolæringen, og det er ikke mulig å endre deuterolæringen direkte siden den er et produkt av tidligere protolæring. Protolæringen kan også beskrives gjennom begreper fra læringsteori som for eksempel forsterkning, respons og stimulus.

Deretter viser Bateson til forskjellen på deuterolæring med klassisk og operant betinging. I klassisk betinging benyttes en klokke som ringer i forkant av servering av mat til en hund. Etter hvert vil hunden etter hvert begynne å sikle ved lyden av klokken. Hundens gjentatte protolæring fører til deuterolæring som gjør at den sikler allerede ved lyden av bjellen. Ved klassisk betinging er deuterolæringen kun passiv, ettersom hunden ikke trenger å utføre noen handlinger for at koblingen mellom mat og bjelle skal skje.

Operant betinging derimot foreligger når atferdens konsekvenser øker sannsynligheten for at atferden skal skje igjen. Ved operant betinging presenteres dyret for eksempel for en boks med spaker som gir tilgang til mat om dyret trykker på riktig spak. Dyret vil etter hvert lære seg den riktige handlingen, og dette viser at deuterolæringen ved operant betinging gir en ganske annen deuterolæring enn ved klassisk betinging. Ved operant betinging er utførelsen av en spesifikk atferd avgjørende og man kan derfor si at deuterolæring er aktiv. Læringen er prinsipielt tilgjengelig for refleksjon, men er noe man sjelden reflekterer over.

Deuterolæringen er ofte uartikulert og ubevisst, og er en overordnet organisering av helheten i læringssituasjonen. Dette fenomenet beskrives godt gjennom et sitat Bateson har hentet fra Maier. “[...] *direction... is the force which integrates memories in a particular manner without being a memory itself*” (Bateson, 2000:167). Ved å erstatte noen av Maiers begreper med de begreper Bateson benytter vil utsagnet lyde som følger: ”*Deutero-learning... is the habit which integrates experience of the stream of events in a particular manner without being a memory itself*” (Bateson, 2000:166 n², min kursiv).

Våre erfaringer utgjør en strøm av hendelser. Måten vi organiserer og beskriver disse erfaringene på gjennom abstrakte begreper som ansvarlighet, passivitet, fri vilje osv., er nettopp biprodukter eller uttrekk av protolæringssituasjonene. Bateson viser dette blant annet gjennom Malinowskis antropologiske arbeid. På Bali kan den religion som utøves synes sammenlignbar med vår om man bare ser på hvordan de uttrykker sin religion. De kneler når de ber, de brenner røkelse og messer i kor. Hvis man studerer religionen nærmere vil man imidlertid se at “the basic emotional attitudes are fundamentally different” (ibid:161). Mens det i våre kristne kirker legges vekt på å ha de “riktige” følelser, verdsettes ikke-emosjonelle utførelser av spesifikke handlinger i den balinesiske religion. Handlingene er de samme, men hvilken mening de gis er helt forskjellig.

Vi har en tendens til å fokusere for ensidig på fremtidige mål eller resultat, og Bateson sier vi i større grad bør se etter verdien direkte og innebygd i våre handlinger.

“ We have learnt, in our cultural setting, to classify behavior into `means` and `ends` and if we go on defining ends as separate from means and apply the social sciences as crudely instrumental means, using the recipes of science to manipulate people, we shall arrive at a totalitarian rather than a democratic system of life” (Bateson, 2000:160).

Med dette menes ikke at mål og middel er meningsløse begreper, men at vi bør være oppmerksomme på måten vi tenker på og handler med utgangspunkt i disse begrepene. Medlæringen er av stor betydning fordi den impliserer at vi ikke kan styre hva andre mennesker skal lære. Skal vi forandre samfunn må vi både se på protolæringen og deuterolæringen.

4.2.2 Kontekstens betydning for læring

Kontekst er en viktig faktor ved læring ettersom læring alltid skjer i kontekst. "[...] *because nothing has meaning except it be seen as in some context*" (Bateson, 2002:13). Forståelsen eller tolkningen av kontekst er gjerne ordløs og intuitiv.

I tillegg til at kontekst gir oss informasjon om den situasjonen vi befinner oss i og de budskap vi mottar, tolker og forstår vi konteksten på grunnlag av tidligere læring. Vi gjør et uttrekk av tidligere læringserfaringer og overfører disse til nye situasjoner. Bateson sier at overføring er " [...] a universal characteristic of all interaction between persons because, after all, the shape of what happened between you and me yesterday carries over to shape how we respond to each other today. And shaping is, in principle, a transference from past learning" (ibid:13). Vi baserer vår atferd på at informasjon innhentet fra en kontekst kan overføres til en annen.

Det er mulig å motta verbal informasjon om kontekst. Foreldre kan fortelle barnet at når man er selskap må man sitte ved bordet til alle er ferdige å spise. Barnet vil etter hvert, på egen hånd, kunne avgjøre hvorvidt "selskap-konteksten" er gjeldende eller ikke. Muligens vil også barnet være i stand til å påpeke noen kjennetegn for hva som inngår i "selskaps-konteksten". Men det er ikke alltid enkelt å innhente informasjon fra kontekst om hva som er forventet atferd.

"In many instances, there may be no specific signals or label which will classify and differentiate the two contexts, and the organism will be forced to get his information from the actual congeries of events that make up the context in each case" (Bateson, 2002:289).

Bateson inkluderer atferd som en del av konteksten. Videre gis kontekst gis betydning eller relevans i sammenhenger hvor de er kommunikative effektive, hvor konteksten gir informasjon som underbygger eller modifierer budskapet.

"By the same token, the "context" and "contexts of contexts" upon which I am insisting are only real or relevant insofar as they are communicatively effective, i.e., function as messages or modifiers of messages" (Bateson, 2000:250).

For eksempel kan vi innhente informasjon om en situasjon på grunnlag av hvilke klær andre personer har på seg. Treningsklær på fotballtrening kan ses på som en bekreftelse på at her skal det foregå trening.

5.0 Analyse.

I første del av kapitlet skildres noen erfaringer mine informanter hadde i forkant av kurset som følge av at de var foreldre til et (eller flere) barn med atferdsproblemer. Foreldrenes erfaringer fra tiden før kursdeltakelse vil ses i lys av noen av de funn som Webster-Stratton og Herbert beskriver i *Troubled Families – Problem Children* (2000). De erfaringene foreldrene har vil med stor sannsynlighet påvirke deres motivasjon for deltakelse, samt deres opplevelse og utbytte av kurset. Selv om utvalgets størrelse og empirien ikke danner grunnlag for generaliseringer, synes det faktum at det eksisterer likhetstrekk mellom mine funn og funn fra større empiriske undersøkelser å indikere at mine informanters erfaringer kan være beskrivende for hvordan det er å være foreldre til barn med atferdsproblemer. Foreldrenes erfaringer vil også bli belyst gjennom Pattersons teori om tvingende samhandlingsmønstre.

Jeg vil senere i kapitlet presentere funn fra analysen som omhandler læringsutbytte. Læringsutbytte vil ses i lys av Batesons teori om protolæring og deuterolæring.

5.1 Å være foreldre til et barn med atferdsproblemer.

I alle familiene var det hovedomsorgspersonene selv som tok kontakt med hjelpeapparatet på grunn av at barnets atferd opplevdes som bekymringsfull og/eller belastende. Å være mor eller far til akkurat disse barna påvirket i stor grad disse familienes liv. Denne påvirkningen omfattet både foreldrene opplevelse av seg selv som foreldre og troen på egen oppdragskompetanse, det sosiale samspillet innad i familien og det sosiale livet familien hadde utenfor familien.

*Korsn det har påverka familien? Nei...
-det påverka familien at Per ...Altså før, så fekk Espen jo meir...
oppmerksomheit enn de andre. Så du kan sei at den
oppmerksomheita Espen fekk gjekk på bekostning a de andre. (Barnet
bor sammen med 2 søsken)*

Det e jo at det e blitt meir, a vi ikkje e så negativ te kvarandre. Så han...Altså faktisk før vi bynte på det kurset så kom Pål aldri te mæ å gjedde mæ en klæm eller...Altså det va, vi, vi va så knallhard. Vi va så iskald mot kværandre.

Omkostningene av det å være foreldre til et barn med atferdsproblemer kommer tydelig frem i sitatet nedenfor. Forelderen fortalte at hverdagen var så slitsom at det holdt på å ødelegge samlivet mellom foreldrene.

Hadde det ikkje vorre førr det kurset så hadd ikkje, så trur kje vi hadde vorre den familien vi e no uansett, då trur æ nok æ hadde vorre åleina med ongan. Det trur eg.

Som utsagnene ovenfor viser påvirket barnas atferd både forholdet mellom foreldrene og foreldrenes forhold til de andre barna i familien. Foreldrenes opplevelser samsvarer med den effekten som Webster-Stratton og Herbert omtaler som den ringeffekten som oppstår når du kaster steiner i et vann. Ringene som oppstår i vannet etter steinkast vil spre seg og til slutt påvirke hele vannet. På en lignende måte kan man si at ringvirkningene av barnets atferd kan spre seg og påvirke livet til hele familien (Webster-Stratton & Herbert, 2000).

Belastningen foreldrene opplevde knyttet til barnets atferd var så omfattende at de i varierende grad unngikk sosial kontakt med folk i nærmiljøet.

Før atte...te slutt blei det sånn at eg trakk meg unna alt sosialt liv [...]

Det endte med at vi dro ingen plassa, vi isolerte oss heime. Vi orka ikkje å fær på besøk te folk med Pål. Det gjør vi aldri. [...],men vi har ikkje tatt Pål med ut. Blant folk. Før.

Ja altså vi, vi ..isolert oss jo sjøl. Også fra den voksenkontakten med andre.

Webster-Stratton og Herbert vektlegger at terapeuten søker å utvikle en positiv relasjon mellom seg og kursdeltakerne for å skape trygghet (ibid). Foreldrenes behov for, og betydningen av å bli møtt på en fordomsfri og respektfull måte kommer tydelig til uttrykk gjennom denne uttalelsen:

De va utruli varme persona [terapeutene]. Dæm va vældi ..ænkeli å ha med å gjøre. Så æ blei vældi trygg med en gang æ va på det første møte. Da fikk æ vækk den her skepsisen å.. ..Men det va jo selvfølgelig litt skeptisk i forhold tell... -før æ bynte å kurset da leksom. Hva sku skje, å slike ting? Men mye blei avklart på forhånd på grunn av at de va såpass flenk de hovedpersonan.

Hvis man ser foreldrenes erfaringer i lys av hvilken betydning og rolle barneoppdragelse har i dagens samfunn, så synes det ikke usannsynlig at foreldrene vegret seg for å søke hjelp. Som det fremgår av utsagnet over, var informanten skeptisk i forkant av kurset, men denne skepsisen forsvant som et resultat av at gruppelederne var dyktige til å informere og skape en god relasjon mellom foreldre og terapeut. Hvorvidt foreldrene vegret seg for å fortelle omgivelsene om sin kursdeltakelse eller ikke, synes å ha sammenheng med opplevelsen av omfanget av atferdsproblematikken. Jeg har ikke hatt tilgang til barnas pre og postscore på ECBI¹⁸. Med utgangspunkt i disse foreldrenes beskrivelser synes det å være en sammenheng mellom omfanget av barnets atferdsproblemer og foreldrenes vegring mot å fortelle andre om sin kursdeltakelse. Jo større negative sosiale og emosjonelle konsekvenser det medførte for foreldrene, jo vanskeligere var det å fortelle om dette til andre.

Eh.. Æ trur nok at æ venta en liten stund ja. Før at det, æ førtælte det jo sånn at æ gikk på et førelrekurs før å takle min egen onge. Så det va litt sånn.. ikke sårt men - Det va litt sånn negativt før mæ sjøl å sku førtælle det te andre.

Ikke alle foreldrene vegret seg for å fortelle til venner og familie at de gikk på kurs. En av informantene sier:

Nei.æ så på det som en positiv tjeneste. En som staten tilbyr oss rætt og slætt. Det e ikkje føreltran sin feil, altså. Så man si: man e jo ikkje født som utlærte føreldra.

Utsagnet bør ses i lys av at informanten under intervjuene var den som i minst grad ga uttrykk for å oppleve barnets atferd som problematisk, og var gjennom dette muligens i større grad "beskyttet" mot følelser som tristhet og

¹⁸ Eyberg Child Behavior Inventory, se side 16

sinne. Informanten var likevel tydelig på at kursdeltakelsen var positiv og at dette var et kurs som alle foreldre burde ha.

Nei altså æ tænke jo at æ e bere robust næste gang æ ska få et barn. Æ føle mæ mer trygg på det å kunne bi en god far. Rætt og slætt. Mer selvtillit sjøl, ja.

Alle informantene ga uttrykk for å ha hatt en positiv opplevelse av selve kurskveldene. De opplevde å bli støttet og forstått både av gruppelederne og de øvrige gruppedeltakerne. Dette må imidlertid ikke forstås som om at foreldrene problemfritt gjennomførte kurset uten noen gang å miste motet. Kurset krevde stor innsats fra foreldrene. Under kurset endret foreldrene hvordan de så på seg selv som oppdragere. Fra å tenke at de var dårlige foreldre og ha fokus på at de ikke mestret oppdragelsen, bidro deltakelsen på kurset til at de var foreldre til barn som stilte store krav til dem som oppdragere.

For først så tenkt æ at herregud, det e jo æ som treng veiledning. Det e jo æ som har gjort nåkka feil i barneoppdragelsen. Å ka æ gjor feil veit æ jo ikkje, men... Etter kvært så så æ jo det at det e ikkje bare æ. altså han Pål e jo en spesiell liten kar og treng kanskje litt andre teng enn de andre treng. Og då skjønt æ at det va ikkje bare æ som hadde mislyktes. [...]

Webster-Stratton og Herbert omtaler denne prosessen slik: "they began to reexamine the nature of blame and to understand how children with difficult temperaments [who] required different degrees of parental supervision and different parenting skills in order to be successfully socialized" (ibid:206).

Webster-Stratton og Herbert viser til funn som indikerer at "the experience of parenting a child with conduct disorders is a process of learned helplessness" (ibid:61). Videre sier de: "[...] the cornerstone of the learned helplessness hypothesis is that people that undergo experiences in which they have no control over what happens to them often develop certain motivational, cognitive, and emotional deficits (ibid:68). Som det kommer frem av sitatene nedenfor hadde foreldrene i ulike grad gitt opp, og de var slitne og fortvilte.

Førr då va vi, vi sleit i kvær vårres retning og.. Eg med mi samvittighet og han med...Ja vældi sliten og..næsten hadde gjedd opp alt.

Å.. såm sagt. -mann min hadde jo kanskje gjett Pål meir opp enn æ hadde gjett Pål opp. [mann min er min erstatning for navn]

Følt ikkje at det va nåkka å hent, hværken a energi eller forståelse førr Per længer.

Vi hadde jo prøvd alt.

Det er mange faktorer knyttet til mine informanters liv som jeg ikke kjenner til. Siden problemstillingen i oppgaven omhandler læringsutbytte var spørsmålene som ble benyttet under intervjuene utformet med det formål å belyse læringsprosesser. Etter at alle intervjuer var gjennomført, materialet var transkribert og jeg hadde begynt på prosessen med å behandle den informasjon som fremkom, ble det imidlertid veldig synlig at enkelte foreldre opplevde belastninger som påvirket deres emosjoner, handlinger og tanker.

Ved lært hjelpesløshet oppstår selvanklagelser og selvfølelsen faller, og personen er overbevist om at ingenting vedkommende gjør vil ha innflytelse på utfallet. En slik opplevelse av tap av eller mangel på kontroll påvirker folks negative emosjoner som angst, tristhet og sinne. Peterson, Maier og Seligman hevder at en person ikke trenger å erfare repeterte hendelser for at lært hjelpesløshet skal bli produsert, men at det er tilstrekkelig at personen forventer at hendelsene vil bli ukontrollerbare. Forfatterne påpeker at begrepet lært hjelpesløshet blir overforbrukt eller misbrukt i den forstand at det blir brukt for å forklare prosesser som ikke dekker betingelsene for lært hjelpesløshet. De sier videre at fenomenet ikke alltid er enkelt å identifisere og at "dårlige" eksempler på lært hjelpesløshet bare reflekterer ett av aspektene og krever derav forsiktighet når vi snakker om andre aspekt (Peterson, Maier og Seligman, 1993).

Ifølge Peterson, Maier og Seligman skal følgende tre komponenter være tilstede for at man skal kunne si at noen gjennomgår en prosess av lært hjelpesløshet (ibid:9):

- Ikke kontingens mellom personens handlinger og resultatet av disse (Noncontingency between the person`s actions and outcomes)
- En forventning om at resultatet ikke vil være kontingent i fremtiden (The expectation that the outcome will not be contingent in the future)
- Passiv atferd (Passive behavior)

Deler av den informasjon som fremkom under intervjuene indikerer at noen av foreldrene har gjennomgått en prosess som har likhetstrekk med lært hjelpesløshet, men jeg har ikke tilstrekkelig informasjon for å kunne verken avkrefte eller bekrefte om dette var tilfelle. Forskning viser at lært hjelpesløshet medfører store omkostninger for de som erfarer dette (ibid).

Det er av stor betydning å lykkes med familie og oppdragelse, og lært hjelpesløshet utvikles lettere når oppgavene som er involvert er viktige for individet. Et viktig element ved lært hjelpesløshet er at den dårlige tiltroen til egen mestringssevne kan bli reversert gjennom nye erfaringer med suksess. Når foreldrene fikk tilbake troen på seg selv som oppdragere medførte dette betydelige endringer både personlig og sosialt.

Nei æ tænke på det heran med at det e motiveranes, te at det her e ikkje så trasi at vi ikkje klar å gjør nåkka me det. Det her e..,det her gå an å gjør nåkka med. Alle kan komme sæ fram og opp.

Sitatet ovenfor kommer fra en av informantene som fortalte at de forut kurset isolerte seg fra all voksenkontakt og at de hadde gitt opp. Det kommer tydelig frem at informanten har fått troen på at de kan bidra til at familien får det bedre i fremtiden.

5.2 Foreldrenes erfaringer sett i lys av tvingende samhandlingsmønstre

Patterson beskriver i boken *Coercive Family Process* hvordan foreldre og barn kan bli fanget i tvingende samhandlingsmønstre (Patterson, 1982). Tvingende samhandlingsmønstre opprettholdes gjennom at foreldre og barn gjensidig forsterker hverandres atferd. Under intervjuene ga foreldrene uttrykk for at de var klar over at de var inne i “en ond sirkel” og som utsagnene nedenfor viser kunne noe så uskyldig og hverdagslig som en samtale ende opp med “krig”.

Vi kan faktisk diskutere ting nu, å snakke om ting uten at en av oss, spesielt han(barnet] då, hause alt opp og at alt blir krig.

Ofte så e det negativt negativt negativt. Å det eine førstærke det andre.

Tvingende samhandlingsmønstre påvirker familiemedlemmenes tanker, følelser og atferdsmønstre (Befring, Frønes og Sørli, 2010). Patterson viser til at foreldre til barn med atferdsproblemer tillegger barna sine negative egenskaper, og at denne oppfatningen påvirker hvordan foreldrerollen utøves (Patterson, 1982). I sitatene nedenfor blir ordene *sur* og *gærn* brukt av foreldrene til å beskrive barna. I det ene sitatet fremkommer også sammenhengen mellom oppfatningen av barnet og at denne påvirker samhandlingen mellom foreldre og barn.

Læsestund å sånn, det kunn vi bere glømm førr han va jo sur kvær kvell uansett.

[...] han ongen blei jo heilt gærn.

Det synes sannsynlig at ord og handlinger fra barn med atferdsproblemer tillegges, eller får en annen betydning, enn om de samme ordene og handlingene kommer fra for eksempel søsken. Selv om alle foreldrene beskriver endringer i positiv retning som en følge av kursdeltakelsen, så preger deres forhistorie deres oppfatninger av barnet. Forskning viser at

noen foreldre opprettholder negativ attribusjon til barnet selv etter vellykket behandling (Patterson, 1982). I sitatet nedenfor sier forelderen at de fortsatt har en snill gutt og en slem gutt. Dette kan være et uttrykk for at forelderen fastholder sin oppfatning av barnet, men det er også mulig at dette er form for dialog som har utviklet seg mellom foreldre og barn og som fungerer som koder i samtalene.

[...] han (barnet) sa fleire ganga at: Du mamma. Han Slemme-Y, han e borte no. Vi har leksom..vi har leksom en Snill-Y og en slem-Y. Og det har vi fortsatt i huset.

Tvingende samhandlingsmønstre er tunge å endre, noe som kommer tydelig frem i følgende sitat.

Altså det kan jo gå fleire måna korr æ ikkje gidd å stå på så mye. Men hvis æ bærre sætt mæ ned å tænke nøye igjennom. Hallo, ka e det du hold på med? Våkn opp. Altså æ veit jo ka det her gjør med ongen. Æ veit jo at det e, at det e bra, så...Men det e klart at det e tungt. Vældi tungt.

Patterson sier at tvingende samhandlingsmønstre er *overlærte* og vanskelig å gripe inn i og endre, og at slike endringsprosesser ofte strekker seg over måneder. I begrepet overlært ligger det blant annet at de tvingende samhandlingsmønstrene går på "autopilot". Han understreker derfor betydningen av å få "the various steps in family conflict under direct cognitive control" (Patterson, Reid & Eddy, 2002:9). Betydningen av at foreldrene er bevisst sine handlinger og responser under konflikter sier noe om hvor krevende disse prosessene er. Disse foreldrene er utslitte av gjentatte konflikter, men nettopp i disse situasjonene kreves det at de tar kontroll over egne tanker og følelser for å kunne få kontroll over situasjonen.

Altså man prøve, men man får det`kje til. Det e blitt for vane rætt og slætt. Æ trur det viktigste e, altså at man ikkje kjæfte på en onge, det trur æ mange har vanskelig for å lægg av sæ vess man har først begynt dær, å kommet ut feil. Og da e det kanskje gjerne kombinasjon av at dem har flere onga. Den ene ongen trækk opp den andre ongen, åsså har man ikkje helt kontroll. Og i det øyeblikket det skjer, så e det en gnist, også klare man ikkje å bruke de teknikkan man har lært.

-kanskje førr at det e jævli slitsomt å gjør det heile tia. Altså det e vældi lætt å dætte tebake. Hvis man ikke får motivasjon og hvis man ikke... - Altså hvis man ikke har nån som kan backe dæ litt opp eller som du kan samarbeide med, så trur æ at det e kjæmpelætt å dætte tebake.

Under intervjuene ble foreldrene spurt om hvordan tiden etter kurs var.

Nei vi, då va vi jo kjæmpepositiv. ÅH...det va så positivt og det gikk så bra. Men som sagt før skoln slutta, det mått vær i bynnelsen av juni, da va vi heilt, då va vi faktisk heilt nedkjørt igjæn. Å det gikk så fort. Fra å ha det så bra så, ja ei god stund etterpå, å så bære PANG! Så va vi heilt nede igjæn. Å då, då følt æ at vi va dær vi bynte rætt og slætt.

Alle foreldrene opplevde at samspillet mellom dem og barnet bedret seg under og etter deltakelse på De utrolige årene. Som utsagnet ovenfor viser med all tydelighet så oppsto vanskelige og slitsomme perioder også etter avsluttet kurs. På tross av dette ga foreldrene uttrykk for at de var bedre rustet til å møte utfordringer knyttet til barnet, og fortsettelsen på historien ovenfor hvor foreldrene beskriver "å være helt på bunnen igjen" er som følger:

Men då, då fikk æ snakke med både Torfinn og Trude. Å då følt eg at ..Bære med å høre Torfinn prate og høre Torfinn sei: ja husk på, husk på det, husk på det, husk på det. Husk ka vi snakka om, så syns æg at det, at Torfinn faktisk klarte å hjelpe mæ opp igjænn. Æ klarte å ta det, fare heim å ..prøve å begynne på nytt igjænn. Å så stor nedtur har vi faktisk ikkje opplevd sia då. De få månadan ætter at kurset va ferdig. Vi har prøvd å holdt oss.. Men vi føle sjøl at det sklir ut. Når vi har ferie for eksempel, då sklir alt ut! Så man får sæ jo et lite skippertak, men ikkje så stort som det va då den første gången.

Reid og Eddy skriver: "Coerciveness during very early childhood can disrupt all aspects of the close, affectionate, mentoring, and educational parent-child relationship that are essential for preparing the child to meet the increasingly difficult demands of teachers, peers, neighbors, and others over childhood and adolescence" (2002:200). Sitatet viser med åpenbart at tvingende samhandlingsmønstre har omkostninger både for foreldrene og barna. Forelderen nedenfor beskriver utviklingen fra å ha en relasjon som er preget

av avstand og manglende uttrykk for omsorg og varme til en relasjon som snarere ble preget av varme og nærhet.

-Æ trur no han oppdaga at æ faktisk va glad i han å...Det har æ jo vorr heile tia, man når han oppdaga det. [...] Før så nærma han seg ikkje mæ, men no e det næsten sånn at han ikkje kan få nok a mæ. Han kunne sekkert ha krøppe inn i mæ.

5.3 Innledning til analysen av foreldrenes læringsutbytte

I kapittel 5.1 fikk leserne beskrevet noen utfordringer og belastninger foreldre til barn med atferdsproblemer kan møte. Jeg vil nedenfor se på hva foreldrene selv beskriver som læringsutbytte etter deltakelse på foreldrekurset i De utrolige årene. Læringsutbytte vil bli sett i lys av Batesons begreper protolæring og deuterolæring.

Når foreldrene ble spurt direkte om hva de lærte gjennom De utrolige årene, så nevner de blant annet spesifikke prinsipper. Men i tillegg reflekterer de om denne læringen og beskriver læringsutbytte sitt på et mer abstrakt nivå. I ett og samme sitat beskrives både konkrete prinsipper eller protolæring, samt at foreldrene gjør et uttrekk av denne læringen og beskriver sin deuterolæring.

5.3.1 Foreldrenes læringsutbytte sett i lys av Batesons begreper: protolæring og deuterolæring

Helt i begynnelsen av kurset bes foreldrene om å formulere et mål knyttet til barnets atferd, en atferd barnet skal lære. Målet skal være konkret og positivt formulert, og skal være en atferdsendring som er oppnåelig for barnet. Med positivt formulert menes at man skal beskrive den atferden man ønsker å se mer av istedenfor å si hva man ikke ønsker. Eksempler på dette kan være: *Pål skal bruke lav stemme når han prater inne* i motsetning til *Pål skal ikke rope inne*. Eller: *Emma skal pusse tenne når hun får beskjed om det* i motsetning til *Emma skal ikke protestere ved tannpussen*. Om noen formulerer mål i retning av han skal bli roligere, eller hun skal bli snillere, vil gruppelederne i dialog med forelder konkretisere målsetningen. Å bli roligere kan for eksempel komme til syne gjennom at han skal sitte på stolen sin under måltider til alle er ferdige å spise. Når foreldre i etterkant av kurset ble spurt om hva de forsøkte å lære bort på kurset var det imidlertid ikke disse målene de trakk frem.

Æ trur at æ ville ha førtælt at dæm prøvde å lære vækk korsn man skal takle konflikta. Det e det første som fell meg inn når du spør.

De ønska vel å lær foreldre åJa leksom lek med ongen på en ainna måte. Det de førsøk å gjør på kurset e å bryt foreldran eh..., holdt på å sei interaksjon med ongen, -førr å få de på et ainna spor.

Ta det negative med det positive. Prøv å overse alt det heran småtingan som irritere en da eller..så gjør en sint eller. [...] Det handle liksom om det her med å prøv å vær mæst mulig positiv, å det har vi lært. Å overse...Ja kanskje rose den som sett ved siden av han når vi sett å spis hvis han begynn å jæss å tøve. [...] Det syns æ va veldig nøtti å lære.

Rætt og slætt en overlevelsesteknikk på krævsomme onga. Altså rætt og slætt å bli bedre foreldra.[...] Grænsesætting. Altså lære sæ det å forstå den lille smårollingen. Ka foregår altså, bære det å komme ned på samme nivå som ongen, det va kanskje det viktiaste vi lærte.

Under foreldrekurset i De utrolige årene presenteres ulike “verktøy” som foreldre kan ta i bruk. For eksempel gjennomgår gruppelederne hvordan foreldrene kan benytte ros og belønning i oppdragelsen. Som sitatene ovenfor viser så benytter alle foreldrene ordet *læring* i svarene sine, og de refererer også til tema som er gjennomgått på kurset. De gir uttrykk for å ha lært det som gruppelederne ønsket å lære bort. Dette kan omtales som *protolæring*. Men selv om det i enkelte svar trekkes frem tema som f.eks. ros, grensesetting og lek, så organiserer foreldrene læringsutbyttet sitt og formidler også en mer overordnet læring. Når foreldrene omtaler det viktigste de lærte med formuleringer som: *Ta det negative med det positive*, så trekker de ut et overordnet læringsutbytte som kan forstås som det Bateson omtaler som *deuterolæring*. Mens protolæring er tilsiktet læring, oppstår deuterolæring som et bi-produkt og er ikke nødvendigvis tilsiktet. I denne sammenhengen vil imidlertid deuterolæringen i form av “å forstå den lille smårollingen” kunne anses som *intendert læring*. Noe av målsetningen i foreldrekurset er nettopp å styrke foreldrenes oppdragelsesferdigheter for derigjennom å bidra til mer tillit, trygghet og forutsigbarhet i samspillet mellom foreldre og barn.

Etter spørsmålet om hva gruppelederne forsøkte å lære bort, retter fokus seg mot foreldrenes opplevelser og jeg stiller noen spørsmål om opplevelsen av selve kurskveldene. Deretter ble foreldrene spurt om hva som var deres

største utbytte av kursdeltakelsen. Å skape avstand i tid mellom spørsmålet om hva gruppelederne forsøkte å lære bort og hva som var foreldrenes største utbytte vil kunne bidra til å redusere muligheten for at foreldrene trekker frem de svarer det samme på begge spørsmålene.

(..) det største utbytte det e jo at vi har klart å førrandra åss alle sammen, altså det.. Det såm æ sei det her med å tænke positivt. Ikkje bere tænke off å akk å ve å. [...]

Nei det e jo... fått flere knagga å... å henge... Altså man fått utvida sitt..... ka vi ska si, eh.... Ja altså æ har flere ting å gå i, i ...når æ ska løse en case med ongen rætt og slætt. Altså æ har fått større innsyn i hvordan en onge tænke. Rætt og slætt. Det e den bæes..., - altså det e det æ har fått mæst utav kurset. Du blir mere bevisst. Ja man blir det rætt og slætt. Hværtfall æ førr min del såm, såm kunne si e hælgepappa så, så e det kanskje viktig å, å bli litt mer bevisst. Det e vanskelig når man ikkje e i en daglig situasjon med barn.

Ska vi sjå....Det må va sjølinnsikt. Hm..-litt større sjølinnsikt kanskje.

Andre foreldre ga mer typisk uttrykk for at det var *protolæringen* som var det fremste utbyttet:

Det e berre å ha lært mæ de herrane små teknikkan som ignorering, som time-out. Sånn herrane belønningssystem, ikkje sant. Å at bærre når har førtælt med at det fins så ænkke ting å gjøre som gjør så utruli masse. Altså..ja bærre det at når pikka mæ iskuldra og sei: Hallo! Det fins når sånne dær ænkke ting du kan gjøre. Det har vært det bæste, at det e så ænkelt.

Spørsmålet ble fulgt opp med spørsmål om hva som var barnets største utbytte av at foreldrene gikk på kurs. Her svarte de blant annet:

Æ trur faktisk at det va at æ va snillar (ler litt). At eg blei, at eg førrandra meg. Han såg at vi trængt jo ikkje å stå å skrik te kværandre heile tia.å krangle om alt.

Nei æ håll no fast på det her med det å være positiv (lett latter) (I:ja) Altså det at han ser at det e jo, vi e jo tell her førr å gjøre han godt. Vi e ikkje her førr å ...bære være.. Kjefta og førtælle han ka han gjør feil og at vi faktisk backe han opp førr den han e. Det trur eg.

Han har fått mer bevisste førreldra, ja. Trur rætt og slætt at han føle sæ tryggere.Han har når...såm han vet nu 100 prosent, okei dæm stole æ på.Dit kan æ gå. Dæm e ikkje slæm sælv om dæm si ifra te

mæ, dæm gjør det bare førr mitt eget bæste. Så æ trur han skjønne det litt mer sjøl. [...]

Det e vel at hanj ha fått føreldre som e litt meir klar over korsn teng skjer og koffør det skjer.

Foreldrenes største utbytte omhandler endringer i deres forståelse for barnet og endringer i hvordan de samhandler med barnet. Deres største utbytte er altså knyttet til endringer hos dem selv. De gir uttrykk for at barnet har forandret sin atferd, men dette blir vurdert som en konsekvens av at foreldrene har forandret seg. På spørsmål om barnets største utbytte trekker de også frem endringer hos seg selv. De har fått bedre forståelse for barnet, bedre bevissthet om hva som foregår mellom dem og barnet og bedre selvinnsikt. Dette er eksempler på deuterolæring.

Som omtalt tidligere, var det i foreldrenes svar indikasjoner på at noen hadde gjennomgått prosesser som hadde likheter med lært hjelpesløshet. De uttrykte manglende tro på egne ferdigheter og at det de gjorde som foreldre hadde betydning for utfallet av enkelte situasjoner. Ved å tilegne seg ulike verktøy gjennom De utrolige årene som de kan benytte i hverdagen med barna, endrer de ikke bare hvilke strategier de benytter, men de endrer troen på egne ferdigheter. De opplever å være bedre rustet til å møte utfordringer knyttet til barneoppdragelsen. Dette viser at *de lærer mer enn oppdragsstrategier*. Gjennom å benytte noen verktøy (protolæring) fikk de større glede av samværet med barna (deuterolæring). Dette omhandler muligens det Mead påpeker, nemlig at vi har en tendens til å fokusere for ensidig på målene istedenfor å se etter verdi eller mening i midlene. At de verktøy De utrolige årene presenterer kan ses på som verdifulle i hverdagen og ikke bare som et middel for å nå et fremtidig mål kommer til uttrykk gjennom dette utsagnet hvor forelderen ble spurt om det som var lært på De utrolige årene kunne brukes når barna ble eldre.

Ja det trur æ. Æ trur det e så innlært att det e vanskelig å slutt, men det spørs jo om når han blir større og skjønne meir om det, om det har like stor effekt. Det har æ faktisk ikkje tænkt på i det heile tatt. Vi leve liksom bære... I nuet.

Under intervjuet blir foreldrene videre spurt om hva som er partners eller andre nære omsorgsgivere største utbytte, og her endrer svarene seg hos noen foreldre fra å ha fokus på endringer hos seg selv til å fokusere på endringer hos barnet. De foreldrene som bor sammen med den de deler omsorgen for barnet med har fremdeles fokus på endringer hos dem selv.

Det klart, det e jo eg såm har førmidla mest a det her te mannen min. Så æ har jo, så æ har jo fått førmidla mine hovedsynspunkt te han. Så det vil vel i grunn være ganske likt sånn sett. Æ trur vi e...- æ trur vi e ganske samkjørt no rett og slett. Det.. det verke sånn.

Tja...Det må kanskje va å få trimma far`n på kurset?

De foreldre som ikke bor sammen med andre omsorgsgivere for barnet svarer imidlertid litt annerledes. Det første sitatet nedenfor kommer fra en alenemor hvor andre omsorgsgivere er barnets besteforeldre. Sitat nummer to kommer fra en far som ikke hadde den daglige omsorgen for barnet og som heller ikke bodde sammen med barnets mor. Her blir endringer i barnets atferd vurdert som andre omsorgsgiveres største utbytte.

Nei det va jo det at han va roli. Ikke sant, han han klarte å sitt å konsentrere sæg om ting. Han kunne snakke te dæm [barnets besteforeldre] uten å må brøle te dæm liksom. Han hørte ætter når dæm, når dæm sa nåkka te han. Ikke sant? Gjør ting han ble bedd om å gjøre. Det va det så va det store... Før dæm da.

Førr ho Marita så har det viktigste utbytte vært en onge såm har blitt lættre å ha med å gjøre. [...]

Over de 12 ukene som foreldrekurset varte fikk foreldrene introdusert mange tema og/eller verktøy. Disse verktøyene har foreldrene prøvd ut og i varierende grad tatt i bruk ut fra hvilke erfaringer de gjorde underveis. I tillegg til at foreldrene gir uttrykk for å ha utbytte av konkrete verktøy, sier de at gjennom sin deltakelse i De utrolige årene har fått bedre forståelse for barnet og samspillet dem imellom. De har utbytte av både protolæringen og deuterolæringen. Disse læringsprosessene har ikke andre omsorgsgivere vært igjennom, og de nevnte læringsprosessene kan av den grunn ikke være deres største utbytte. For andre omsorgsgivere er derfor endringer i barnets

atferd muligens den eneste erfarte endringen. Det synes derfor nærliggende å anta at foreldrenes antagelser om andre omsorgsgiveres største utbytte kan være riktige. Når personer i omgivelsene stiller seg undrende til foreldrenes handlemåter kan dette nettopp være et uttrykk for at deres erfaringer knyttet til samhandling med barnet ikke er de samme som foreldrenes.

Det e jo mykje man kan, - altså det, det e jo utruli, men.. Man må sætt sæ ned å reflekter over av og tell ka man har vorr igjennom, å ka man.. sætt mæst pris på holdt æ på å sei. Av alt.. Men det dæran, det skulle jo ha vorre sånn dærran bæsteførelde og tante og onkelkurs også. Vi har fått vældi mykje kommentara på koffør vi gjør sånn med han Pål.

Å huske at omhandler å ha minner fra tidligere erfaringer. Disse erfaringene kan omhandle å huske en hendelse, men setter ikke som krav at vedkommende selv er involvert i hendelsen. Foreldrene antagelser om andres omsorgsgiveres største utbytte kan være et resultat av deres direkte erfaringer eller kan være informasjon de har fått gjennom en annen kilde. Hvordan de har skaffet seg informasjon som ligger til grunn for deres minner har ikke betydning for sannheten i det de formidler, under forutsetning at informantene gir en korrekt og sann fremstilling av hva de husker. Deres historie vil kunne endre seg hvis de for eksempel tilegner seg ny kunnskap eller informasjon om tidligere situasjoner, men dette endrer ikke sannhetsverdien i den historie de fortalte til meg.

Bateson illustrerer at deuterolæring som fenomen eksisterer blant annet gjennom å vise at læringsgradienten blir brattere ved gjentatte like eksperimenter. En kjent utfordring hos foreldre med barn med atferdsproblemer er å få barna til å etterkomme de beskjeder som gis. For eksempel vil beskjed om å pusse tennene eller lignende kunne bli møtt med protester. Gjennom De utrolige årene får foreldrene ulike verktøy som de kan benytte for å øke sannsynligheten for at barnet skal følge beskjeden. For eksempel kan belønningssystem benyttes for å "lære" barnet å henge opp jakken sin. Men barna lærer mer enn bare å henge opp jakken. Barnet tilegner seg eller oppfatter informasjon om læringskonteksten som kan

anvendes i en annen situasjon. Foreldrene benytter ikke begrepet medlæring, men gir tydelig uttrykk for at de observerer en form for medlæring eller deuterolæring hos barnet. Under intervjuet omhandlet et av spørsmålene om det gikk raskere å få barnet til å gjøre som foreldrene ønsket etter at de hadde gått på kurs.

Ja det syns eg. Førre sælv om... han e jo drilla på de her tingan. Han veit jo. Altså han kan det jo. Han veit jo liksom fram, altså prosedyrn i det

Hanj ha vørre ijønna ein prosæss der han har hatt timeout og eg har lært mæ å tæll længre enn tell to, eller en. Så vesst æ tell te 5 så gjør han stort sett innen at eg har komme tell 5. [...] Han kjenn ijænn prosæssn. Den e kjent, han har gjort det før.

En annen forelder gir uttrykk for at endringsprosesser går raskere, men stiller samtidig spørsmålstegn med hvorvidt barnet er klar over, eller har en bevissthet om at det er noen prosedyrer som gjentas.

Han, han gjer ikkje uttrykk førre nåkka.(..) Nåkka, at han førrstår at vi jobbe med nåkka spesielt sånn. Det det gjør han ikkje. Men..det mulig at han gjør det.

Dette er sammenfallende med Batesons beskrivelse av deuterolæring som en *ubevisst prosess*. Etter for eksempel gjentatte forsterkningssekvenser trekker barnet ut noe fra læringssituasjon som overføres til en annen situasjon hvor barnet "forstår" at prosedyrene er de samme.

Overføring av læring fra en situasjon til en annen kan også være en bevisst prosess, noe som kommer tydelig frem av de svar foreldrene ga på spørsmål om de hadde lært ting på kurset som de kunne bruke på andre områder.

Ja klart. Æ bruke det faktisk daglig i jobbsammenheng. Å æ jobbe med psykisk utviklingshæmmede, eller på SFO å på skolen. Så æ bruke det.. stort sett heile tia. I større eller mindre grad.

Intervjuer: *Hvilken av de tingan bruke du?*

Avledning, ignorering, å selvfølgelig det med ros og positive tilbakemelding. Mmm. Det e lessom de tre hovedtingan. Mmm

Ja æ jobbe jo i barnehage, å, å æg har jo framme den boka vældi ofte å .. Ja! Æ trur at det mykje æ har tatt med mæg i barnehagen. Blant

anna det her med å rose det negati, det positive. Vess det sett to stykkja med et bord å eine bynne å tøve åsså rose du den så sett attme å. Åh... altså bære det å få meir førrståelse a koffør nån har en litt annerledes atferd å utagere litte grann meir enn de andre.

Jiiaa –altså man kan jo..bruke det som førhandlingsteknikk generelt rætt og slætt. Altså man, æ.., man fikk jo et bredt innblikk i hvordan hodet funke. Både på føreldran å, det gikk jo ikkje bare på barnet. [...]No jobbe æ jo litt innførr salg å sånne ting, så det klart man...Man kan jo trække relasjonerna imella hvordan man bygg opp... Altså i en salgsprosess så e det jo å bygg opp et...Åsså når du e på topp så ...(lager klikkelyd) så sæll man det inn liksom.

Etter fullført kurs har foreldrene lært mer enn å gi effektive beskjeder. De har tilegnet seg ny kunnskap og gjort noen erfaringer som ikke bare påvirker den daglige oppdragelsen, men som påvirker deres opplevelse av det å være foreldre. Denne kunnskapen kan brukes til å forstå tidligere erfaringer på en ny måte og til å møte nye situasjoner med et bredere handlingsrepertoar og større tiltro til egne ferdigheter.

Nei altså æ tænke jo at æ e bere robust næste gang æ ska få et barn. Æ føle mæ mer trygg på det å kunne bi en god far, rætt og slætt. Mer selvtillit sjøl.

5.3.2 Uheldig bruk av protolæring og deuterolæring.

Foreldre som deltar på De utrolige årene foreldrekurs lærer mer enn prinsipper de kan anvende i oppdragelsen av sine barn. Flere av foreldrene beskrev at prinsipper fra De utrolige årene kunne anvendes på andre områder. Dette var forventet, og intervjuet var videre utformet med tanke på å belyse om foreldrene hadde noen refleksjoner knyttet til at prinsipper fra De utrolige årene kunne brukes på en uheldig måte. Ordet uheldig kan forstås på flere måter og spørsmål om uheldig bruk av De utrolige årene -prinsipper vil besvares ut fra hvilken betydning *foreldrene* legger i ordet. Uheldig kan forstås i retning av klossete. Å opptre klossete kan være både uskyldig og utilsiktet. Om prinsipper fra De utrolige årene anvendes på en klossete måte vil konsekvensene sannsynligvis ikke være alvorlige. Hvis man tillegger ordet uheldig betydning i retning av beklagelig, vil uheldig bruk kunne omfatte misbruk av prinsippene. Er det mulig å misbruke prinsipper som ble formidlet under kurset til for eksempel å manipulere andre? Under intervjuet ble imidlertid ikke ord som misbruk eller manipulasjon benyttet med den begrunnelse at spørsmålene kunne oppleves som ledende.

En forelder som ga uttrykk for at prinsippene kunne bli brukt på en uheldig måte forklarte dette gjennom eksempler.

Ja det kan jo bli brukt i fårhåll te at du prøve å sitte foran pcèn mer eller at du prøve å stjele dæ tid med avisa. Altså åverser ongen istedenfor for å kanskje du hadde litt tid å gje. La oss si at du har vært hjemme hele dagen og ikkje gitt nok oppmerksomhet te ongen, og så vil du heller bare gjøre dine ting. Så kan man jo bruke de teknikkan før å... man straffe ongen på feil måte. Plage dæm med å læs avisa. Kanskje du har sott i fler tima å læst avisa også send du ongen i skammekroken. Eh...lite poengfullt førr å si det sånn. Så man kan jo..misbruke teknikkan og det vil slå det tilbake på sikt også. At det gjør ongen usikker. Så det må jo brukes i de rætte situasjonan.

Å overse barnet og *sende i skammekroken* kan oversettes med De utrolige årenes begreper *ignorering* og *time-out*. Informantens beskrivelse av misbruk kan ses på som feilbruk av prinsipper heller enn misbruk. Dette fordi beskrivelsen ikke samsvarer med hvordan disse verktøyene skal anvendes i henhold til De utrolige årene. Selv om informantens eksempler kan ses på

som feil bruk av teknikker, er det sannsynligvis et forsøk på å beskrive bruk av prinsippene med den hensikt å manipulere omgivelsene for eget velbefinnende. I et annet sitat fra samme informant blir det beskrevet hvordan elementer fra De utrolige årene kan benyttes i jobben som selger.

No jobbe æ jo litt innførr salg å sånne ting, så det klart man...Man kan jo trække relasjonerna imella hvordan man bygg opp... Altså i en salgsprosess så e det jo å bygg opp et...Åsså når du e på topp så ... (lager klikkelyd) så sæll man det inn liksom.

Selv om fremstillingen av uheldig bruk kan synes "klossete", så beskriver forelderen hvordan man som selger kan benytte elementer fra De utrolige årene for å bedre muligheten til salg. Om man velger å forstå informantens svar i retning av at betingelsene for bruk av ignorering og time-out ikke er forstått, så viser informantens videre svar at informanten ser muligheten for at elementer fra De utrolige årene kan brukes innenfor salg. Det er ikke nødvendig at all gjengivelse av prinsipper, eller protolæringen, er korrekte for at deuterolæringen kan være positiv. Noen foreldre vil etter deltakelse i De utrolige årene muligens ikke være i stand til å si hvilke betingelser som gjelder ved ulike prinsipper. Deuterolæringen kan likevel være positiv i retning "jeg får mer selvtillit".

Gjennom ord og handlinger påvirker man sine omgivelser. Ord og handlinger vil forstås ulikt avhengig av hvilken kontekst man befinner seg i. I eksemplene til informanten overfor vet kjøper at selger nettopp ønsker å selge, og vil derfor forstå selgers ord og handlinger ut fra denne konteksten. Det er samhandlingen mellom kjøper og selger som blir avgjørende for hvorvidt salgsprosessen går bra eller ikke. Om man legger samhandling til grunn for hvordan man forstår atferden til et barn, så er ikke barn atferdsproblematisk i seg selv, men forstås eller oppleves som atferdsproblematisk i møte med andre. "No man is resourceful or dependent or fatalistic in a vacuum. His characteristic, whatever it be, is not his but is rather a characteristic of what goes on between him and something (or somebody) else" (Bateson, 2000:298).

En annen forelder ga følgende eksempel på uheldig bruk av time-out:

Nei æ, altså æ kan jo se førr mæ timeout å vess at dæm blir sendt inn på rommet å bi settanes der i evig ti og bynn å leke seg. Så, så..så e det jo`kje..bra og bra. Det har jo`kje nåkka hænsikt ihværtfall.

Det som blir beskrevet her er ikke time-out i henhold til hvordan det skal anvendes etter De utrolige årene, men også dette eksemplet er muligens en klossete fremstilling av noe som forelderen synes er vanskelig å forklare. Forelderen forteller videre at prinsipper fra De utrolige årene benyttes i jobbsammenheng.

Ja æ jobbe jo i barnehage, å, å æ har jo framme den boka vældi ofte å .. Ja æ trur at det mykje æ har tatt med mæ i barnehagen.

En vesentlig forskjell er imidlertid at denne forelderen arbeider med barn. I alle sammenhenger hvor samhandling involverer barn, enten det er undervisning, oppdragelse eller forskning, er det en allmenn regel at man viser særlig aktsomhet. Det foreligger imidlertid ingen grunn til å tro at prinsipper fra De utrolige årene ble brukt av informanten på en slik måte at man kunne stilt etiske spørsmål ved det. Derimot fikk informanten tilbakemeldinger fra sin arbeidsgiver om at vedkommende endret seg på en positiv måte etter deltakelse i De utrolige årene.

Ho styrarn har og sagt at ho føle at æ e blitt meir positiv sjøl. Det kan..Ja, men som sagt, det kan jo ha sammenheng med at man e kommen sæ litt åvenpå også. Æ veit ikkje.

Å bli mer positiv kan være et uttrykk for deuterolæring. Protolæringen vil kunne ses som innlæringen av ulike handlingsstrategier, men gjennom dette lærer vedkommende at hun håndtere ulike situasjoner bedre og er mer trygg på seg selv.

Hvis jeg hadde definert hva jeg la i begrepet uheldig bruk, så er det mulig at informantene ville svart annerledes. Hensikten med spørsmålet var å få kjennskap til hvorvidt foreldrene hadde reflektert over eller så muligheter for hvorvidt for eksempel forsterkningsprosedyrer kan misbrukes. Ved i større

grad å lede svarene i retning misbruk vil man kunne risikere at man får de svar man ønsker.

En forelder svarte imidlertid noe annerledes enn de andre. På spørsmål om prinsipper fra De utrolige årene kan brukes på en uheldig måte svarte vedkommende umiddelbart og kontant følgende:

Ja det kan dem jo. Altså du kan jo styre ongan dine. Å det kan man, - det kan jo misbrukes.

Svaret ble fulgt opp med på hvilken måte? Kan du gi et eksempel? Det trenger ikke å være reelt, det kan være et du lager.

Nei..men ikkje sant. Hvis det e, hvis det e nåkka såm ongen ska gjøre, ikkje sant. Åsså stride det imot den ongen, men du som førelde, av en eller anna grunn, vil at han SKAL gjøre det. Uansett. Ikkje sant, da kan man komme med en sånn belønningsgreie førr å få han til å gjøre det selv om det stride imot hos ongen. Æ får ikke tell å gje nåkka sånn årantli æksæmpel.

Forelderen introduserte selv begrepet *misbruk* i svaret sitt. På oppfølgingsspørsmål viser informanten til at det kan reises etiske betenkeligheter ved bruk av prinsipper fra De utrolige årene. Informanten sier det er vanskelig å gi et godt eksempel, men trekker likevel frem et element innenfor læringsteori som har vært mye debattert opp gjennom tidene. Vil kunnskap om ulike forsterkningsmekanismer gi mennesker med kjennskap til disse, mulighet til å styre sine omgivelser i den retning de ønsker? Det "virkelige" liv er radikalt forskjellig fra laboratorie-situasjon hvor utviklingen av læringsteori fant sted. I laboratoriet søker man å ha kontroll over flest mulig variabler for å kunne utforske sammenhengen mellom ulike variabler, og derav få kunnskap som gjør en i stand til å predikere resultat. En absolutt kontroll over alle variabler er svært vanskelig, muligens umulig, selv i laboratoriet, og langt mindre i det virkelige liv som utspiller seg i hjemmet, i butikken, i skolen, med mer.

Foreldrenes beskrivelser viser at man tar med mer bagasje fra læringssituasjon enn den intenderte protolæringen. I tillegg til protolæringen

finner også deuterolæring sted. Betydningen av deuterolæring kan illustreres med et eksempel fra en situasjon som er kjent for de fleste av oss, nemlig skolehverdagen. Elever som i matematikktimene arbeider med multiplikasjon vil kanskje ikke ha en opplevelse av å lære noen annet enn nettopp multiplikasjonstabellen. Læreren vil imidlertid kunne si at denne læringen er en av mange forberedelse til voksenlivet ettersom regning er en ferdighet til å få mye bruk for. I tillegg til at barnet har en bevissthet om hvor godt hun mestrer regneferdigheten multiplikasjon, vil timene med øving med regning også medføre læring om dem selv. Jeg har lært at jeg kan klare ting eller motsatt: jeg har lært at jeg ikke mestrer ting. Denne læringen er nødvendigvis ikke proporsjonal med hvor flink barnet faktisk er til å multiplisere. Ved at barnet får skryt for innsatsen sin og ved at læreren påpeker at hun for eksempel har flere rette enn sist, vil barnet kunne ha en positiv læringserfaring selv om regneferdighetene ikke spesielt sterke.

Deuterolæringen, eller barnets læring om seg selv, kan derfor anses som vel så viktig som selve regneferdigheten. Barnets opplevelse av å mestre, eller ikke å mestre, kan prege ikke bare fremtidig motivasjon for læring av nye ferdigheter, men deres syn på skolen, på læreren og på seg selv.

På lik linje med at svake regneferdigheter kan gi positiv deuterolæring, så kan også protolæring med gode resultater, i den forstand at man oppnår det som var intensjon, føre til uheldig deuterolæring. *“At noe er effektivt, er ikke det samme som at noe er godt”* (Eikeseth og Svartdal, 2003:219). Man kan forestille seg klasserom med undervisningsregimer som gir gode faglige resultat målt i for eksempel regneferdigheter. En lærer som påpeker den minste feil vil kunne skape et læringsmiljø som av elevene oppleves som truende. En elev kan prestere godt faglig, men ha en deuterolæring som sier: Jeg er ikke bra nok.

6.0 Oppsummering

Nedenfor følger noen betraktninger og kommentarer fra hovedfunn.

Når det gjelder de respektive foreldrenes utgangspunkt for å delta på foreldrekurset, er det vanskelig å si noe endelig om forhold som lært hjelpesløshet, tvingende samhandling og i hvilke grad de husker hvordan tema ble formidlet på kurset. Uansett viser mine funn at dette var foreldre som var hadde behov for støtte og hjelp.

Når det gjelder mine informanters erfaringer med deltakelse i De utrolige årene ga de et entydig inntrykk av at de opplevde kurset som positivt. På grunnlag av deres fortellinger syntes det også som om kursdeltakelsen ga positivt utbytte for barna deres. Ord som går igjen i deres beskrivelser av kurset er: positivt, selvtillit og selvinnsikt

Målet med studien var å kartlegge foreldrenes læringsutbytte av kurset, og da nærmere bestemt proto- og deuterolæringen. Jeg vil nedenfor omtale disse punktene. I tillegg vil jeg gi noen generelle betraktninger knyttet til familier med barn med atferdsproblemer og tiltak rettet mot disse.

Når det gjelder protolæringen, det vil si den direkte tilsiktede læringen kan foreldrenes svar settes i to kategorier.

- For det ene gir svarene inntrykk av at de har forstått de konkrete teknikker og strategier kurset formidler og at de er i stand til å anvende disse. De henviser til flere elementer fra De utrolige årene som ros, belønning, ignorering og grensesetting.
- For det andre og mer uventet, er svarene på spørsmål om *protolæring* faktisk snarere beskrivelser av *deuterolæring*, og dette er et relativt påfallende og gjennomgående funn. Foreldrene rapporterer om medlæring, ansvarstaking, om å bedre og øke tilstedeværelsen overfor eget barn, det vil si nettopp de læringsgevinster som kan benevnes som deuterolæring

Foreldrenes utbytte i form av deuterolæring blir ikke eksplisitt beskrevet som læringsmål av De utrolige årene. Selv om foreldre anses som medvirkende faktorer til utvikling eller opprettholdelse av barnets atferdsproblemer, skriver De utrolige årene i sitt informasjonsmaterieell følgende: *“Foreldre lærer hvordan bruke ros for å oppmuntre til samarbeid, og hvordan bruke positive oppdragelsesstrategier som regler, rutiner og effektiv grensesetting for forebygging av atferdsproblemer”* (Brosjyre De utrolige årene, 2011). Dette er intenderte læringsmål, men det er annen, mer overordnet læring foreldrene trekker frem som det viktigste læringsutbytte. Dette viser at deuterolæring foreligger.

I foreldrenes deuterolæring fremgår det imidlertid noen motsetninger. Særlig tre av foreldrene gir uttrykk for at de forut for kurset hadde store utfordringer i oppdragelsen av et av barna sine. Foreldrene ga uttrykk for at de var motløse og slitne, og troen på egne foreldreferdigheter var lav. Dette på tross av at de hadde flere barn som de ikke omtaler som utfordrende eller vanskelige og som kunne ha motvirket negative tanker. Underveis i kurset fikk de troen tilbake på seg selv og ble motivert til å ta tak i og prøve å gjøre noe med situasjonen. De har på en måte både lært at de er gode nok foreldre, men samtidig har de lært at de muligens ikke var tilstrekkelig gode foreldre til akkurat disse barna. Den viktigste læringen er muligens ikke tilegnelsen av “nye” oppdragelsesstrategier, men *erkjennelsen* av at de faktisk måtte lære seg noen nye ferdigheter og ikke minst: at de var i stand til å lære seg disse.

Hvis foreldre og barn samhandling i stor grad består av krangling og gjentatte konflikter, så er det avgjørende at foreldrene endrer måten de samhandler barna på for å påvirke relasjonen i positiv retning. Uavhengig om barnas problemer forklares gjennom egenskaper ved barna, foreldres oppdragelsesferdigheter og/eller andre faktorer, så må barna håndtere konsekvensene av å ikke være i stand til å tilpasse atferden sin til ulike situasjoner. Noen barn har et temperament som gjør de mer utfordrende å oppdra, men dette rokker ikke ved det forhold at det er omsorgsgivernes ansvar å gi barna tilstrekkelig omsorg, oppfølging og veiledning.

Barn med influensa kan “behandles” hjemme på en tilfredsstillende måte. Det vil si at barnet blir frisk uten noen varige mén fra sykdomsforløpet. Vi vil imidlertid gå til legen hvis barnet viser symptomer på sykdom vi ikke kan ta hånd om selv. På lik linje med at barn med for eksempel diabetes vil trenge mer hjelp enn hva vi som foreldre kan tilby dem, vil foreldre til barn som har vanskeligere for å regulere følelser og atferd også kunne trenge ekstra hjelp og støtte. Det er omsorgsgiverne ansvar å vurdere hva barna har behov for av støtte, tilsyn og veiledning.

Når barn opptrer på ulike sosiale arenaer vil omgivelsenes reaksjoner hovedsakelig være direkte knyttet til barnas atferd. Eventuelle korrigeringer eller kommentarer vil gjerne rettes mot barnets atferd. Dette har imidlertid begrenset effekt ettersom de betingelser barnet oppdras etter ikke blir justert eller endret. Vi legger oss ikke opp i andres oppdragelse, selv om vi gjerne tilskriver ansvaret for barnets oppførsel til foreldrene. Dette fører blant annet til at nettopp disse familiene i varierende grad isolerer seg og at foreldrene føler skam og skyld. En slik stigmatisering får flere uheldige konsekvenser. De barna som absolutt ville tjene på å ha sosial omgang med jevnaldrende for å få styrket og regulert sine sosiale ferdigheter er de som får det minst. Videre vil en slik stigmatisering bidra til at det vanskelig å få tak i de familiene som trenger hjelp. Og får man ikke tak i dem, så kommer man ikke i posisjon til å kunne tilby hjelp.

Siste del av analysen omhandler hvorvidt prinsipper fra De utrolige årene kan brukes på en uheldig måte. Foreldrene ga uttrykk for at det var potensiale for at prinsippene kunne anvendes feil eller med skjulte intensjoner. I analysen vises det til at når foreldrene skal gi eksempler på uheldig bruk av prinsippene blir disse gjengitt på en måte som ikke følger de betingelsene De utrolige årene legger til grunn. Dette kan forklares gjennom at:

- foreldrene ikke husker betingelsene for prinsippene
- foreldrene klarer ikke å gjengi prinsippene verbalt

Hensikten med studien er ikke å sjekke hvorvidt foreldrene har lært de ulike prinsippene “riktig”, men å belyse deres subjektive læringsutbytte. Hvorvidt

ulike prinsipper fra De utrolige årene gjengis korrekt eller ikke er derfor ikke det som er interessant i denne studien, men hvorvidt foreldrene bruker det de lærte. Å huske hvordan er, som omtalt i metodekapittelet, knyttet til at det som ble lært *gjøres om igjen* og at man ved fremstilling av sin historie gir en *korrekt og sann* fremstilling av hva man husker. Jeg har ingen grunn til å betvile sannheten til de historier foreldrene forteller.

Deuterolæring er derfor viktig ettersom den vil finne sted uavhengig om foreldrene har lært prinsippene "korrekt" eller ikke. Hvis foreldrene formidler at teknikker fra De utrolige årene kan brukes på en uheldig måte er dette en beskrivelse av deres deuterolæring. Deuterolæringen har funnet sted selv om foreldrene finner det vanskelig å beskrive uheldig bruk av prinsipper gjennom eksempler. Foreldrenes deuterolæringen knyttet til eventuell misbruk er den samme og har funnet sted også om man stiller seg uenig til at det er mulig å misbruke prinsippene.

"Barneoppdragelse og foreldrepraksis er i løpet av det 20. århundret blitt vitenskapeliggjort og omsatt til stadige nye teorier om optimal utvikling hos barn og god kvalitet i samspillet mellom barn og foreldre" (Glaser Holthe, 2003:68). Det er ikke tilstrekkelig at partene som er involverte i et behandlingsforløp er fornøyde. Gjennom offentlige dokumenter, stortingsmeldinger, rapporter og konferanser kommer det til syne at man i større grad enn tidligere etterspør evidens på tiltakenes effekt.

"Barnevernpanelet mener at det er positivt at det utvikles forskningsbaserte tiltak, som de evidensbaserte tiltakene og metodene er eksempler på" (Barnevernpanelets rapport, 2011:44).

Patterson, Reid og Eddy skriver i *Antisocial behavior in children and adolescents* at deres forskning i begynnelsen av 1960 årene viste at mødrenes rapportering om bedringer i barnets atferd hadde lav korrelasjon med objektive målinger av behandlingseffekt. I tillegg syntes majoriteten av mødrene å rapportere forbedringer uansett hvilken behandling som ble tilbydd. Dette omtaler de som et allment fenomen (2002). Slike funn vil kunne

brukes for å underbygge kravet om at tiltak bør kunne dokumentere effekt gjennom forskning og ikke vurderes på grunnlag av brukerfornøydhets alene.

For at program skal føre til ønsket effekt understrekes betydningen av program-fidelity. Med dette menes at programmer må tilbys som foreskrevet av programutvikler, og at man i tjenesteapparatet ikke tar ut elementer. Effekt kan ikke betingelsesløst likestilles med kvalitet. Selv om det foreligger evidens på at program eller tiltak har effekt er dette uten betydning hvis ikke det er dette tilbudet praksisfeltet eller hjelpetrengende har behov for. I barnevernpanelets rapport påpekes også behovet for at det "utvikles flere tiltak basert på erfaring fra norske forhold. De tiltakene som til nå er tatt i bruk har i hovedsak basert seg på atferdsregulering og er hentet fra USA" (Barnevernpanelets rapport, 2011:44). Dette er viktig fordi i vår kultur foregår mye av barns primærsosialiseringen i større grad enn tidligere på andre arenaer enn i familien.

Men foreldre er særlig viktige for barna. "Evne til samhandling skapes først og fremst gjennom den kontakten og tilknytningen som utvikler seg mellom barnet og foreldrene de første leveårene. Dersom foreldrene ikke greier å gi barnet stabilitet og trygg tilknytning kan det svekke barnets evne til samhandling med andre" (Barnevernpanelets rapport, 2011:44). Betydningen av trygghet ble også trukket frem av mine informanter på slutten av intervjuet på spørsmål om hva de tror er viktig for barn i oppveksten:

Trygge ramme rundt sæ. At dæm har, dæm veit at dæm har en eller to fœrreltra sâ m e der fœrr dæm bestandig. Uansett!

Nei det e jo å ha trygge fœrreltra, altså sânn at ongen har tilit til dæm. Det det viktigste..

At dæm føle at dæm har noen som e gla i dæm uansett ka dæm gjør. Uansett korr galt det blir, så e dæm [fœrreltran] dær fœrr dæ [barnet].

Det e viktig fœrr barn at manj e forutsigbar å...-å at manj rose de ofte, sei at de e flenk og at du e gla i de. De har trygghet. Det trur eg.

7.0 Litteraturliste

Bateson, G. (2002): *Mind and Nature. A necessary Unity*. Hampton, US: Hampton Press, Inc. and The Institute for Intercultural Studies

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Barnevernpanelets Rapport (2011): *Barnevernpanelets rapport*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M.-A. (red) (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Drugli, M. B. (2008): *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Otta: Cappelen Damm AS.

Eikeseth, S., & Svartdal, F. (red.) (2003). *Anvendt atferdsanalyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Fossum, S. (2008): *Effectiveness of interventions and factors of relevance in the treatment of children with conduct problems*. University of Tromsø, Faculty of Medicine.

Fossum, S., Handegård, B. H., Drugli, M. B. (2010): Utviklingen i barns utagerende atferd og mødres oppdragelsespraksis etter foreldretrening. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 47, nummer 7, s 601 – 607.

Glaser Holthe, V. (2003). *Profesjonalisering av barneoppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. rev. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lurie, J. & Clifford, G. (2005): *Parenting a Young Child with Behavior Problems. Parents`experiences before, during and after Webster-Stratton Parent Training*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Martin, C. B., & Deutscher, M. (1983). Causal theories of mind. In D. Steven (red.), *Causal theories of mind action, knowledge, memory, perception and reference* (s. 213-242). doi: 10.1515/9783110843828.213

Norges forskningsråd (1998): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. – hva kan nyere viten fortelle oss? – hva slags hjelp trenger de?* Oslo

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Eddy, J. M. (2002). A brief history of the Oregon model. I J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (red.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*, (s. 3-20). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1993): *Learned Helplessness. A theory for the Age of Personal Control*. US: Oxford University Press, Inc.

Reid, J. B. & Eddy, J. M. (2002): Interventions for Antisocial Behavior: Overview. I J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (red.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*, (s. 3-20). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Reid, John B., Gerald R. Patterson, and James Snyder (2002): *Antisocial behavior in Children and Adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association

Svartdal, F, & Flaten, M. A. (2004): *Læringspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. The University of Western Ontario.

Webster-Stratton, C. (2002): *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (2000). *Troubled Families – Problem Children*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.

Webster-Stratton, C., & Spitzer, A. (1996). Parenting a young child with conduct problems. New insight using qualitative methods. I T. H. Ollendick & R. S. Prinz (red.), *Advances in clinical child psychology*. Vol.18. New York: Plenum Press.

Aase, H, & Johansen, E. B. (2003): Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder og hyperkintetisk forstyrrelse. I Eikeseth, S., & Svartdal, F. (red.) (2003). *Anvendt atferdsanalyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Annet:

Brosjyre om De utrolige årene (2011): Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – Nord, psykisk helse og barnevern. Universitetet i Tromsø

Nettsider:

<http://www.incredibleyears.com>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Be informanten fortelle litt om seg, familien og *barnet*.
Hvordan påvirket *barnet* din hverdag før kurset?

Hvordan kom i kontakt eller hørte du om De utrolige årene?
Hvordan var ditt første møte med BUP?

Fortalte du andre at du gikk på kurs?
Brukte du noen av tingene som du lærte på DUÅ før du gikk på kurs?
Hvis du skal beskrive for andre hva de prøvde å lære bort på kurset, hva ville du si?
Hvordan var kontakten mellom deg og gruppelederne?
Var det ting på kurskveldene som opplevdes ubehagelig eller vanskelig?
Har forholdet mellom deg og *barnet* forandret seg etter at du gikk på kurs?

I etterkant av kurset hva vil du si har vært det absolutt største utbytte for deg?

I etterkant av kurset hva vil du si har vært det absolutt største utbytte for "partner eller andre nære omsorgsgivere"?

I etterkant av kurset hva vil du si har vært det absolutt største utbytte for barnet?

Har du gjennom De utrolige årene lært ting du kan brukes på andre områder?

Kan du tenke deg at tingen du lærte på kurset kan brukes på en uheldig måte?

Tror du at du kan bruke tingene du lærte på kurset når barnet blir eldre?

Hvordan opplevdes det da kurset var slutt?

Kunne du tenke deg å anbefale kurset til andre?

Bruke du ting i dag som du lærte på kurset?

Hvordan oppleves ev. tilbakefall?

Går det lettere i dag å få barnet til å gjøre som du vil?

Tror du at du kan lære andre noe av det du lærte på kurset?

Hva føler du at du mestrer bra i oppdragelsen?

Hva tror du er viktig for barn i oppveksten?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

En studie av foreldres erfaringer etter deltagelse i De utrolige årene, med spesiell fokus på opplevd læringsutbytte.

I forbindelse med min mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø ønsker jeg å intervju foreldre som har deltatt i samarbeidsprogrammet De utrolige årene. Hensikten med studien er å studere foreldres erfaringer etter deltagelse i De utrolige årene, med spesiell fokus på opplevd læringsutbytte. Intervjuet inneholder noen spørsmål om barnet som bidro til din deltagelse i De utrolige årene. Deretter følger noen spørsmål om selve kurset, men de fleste spørsmålene handler om tiden etter kursdeltagelse. Varigheten på intervjuet anslås til å være mellom 40-60 min. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk.

Prosjektet gjennomføres under veiledning av førsteamanuensis Anne P. Kran ved Samfunnsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Tromsø. Veileder vil ikke bli gjort kjent med din identitet, og vil ikke få tilgang til intervjuene.

Din deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra studien uten å måtte begrunne dette. Dersom du trekker deg vil all data om deg bli slettet. All informasjon som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at alle identiteter anonymiseres i sluttproduktet. Mastergradsprosjektet forventes avsluttet i juni 2007, og avhandlingen vil da være offentlig tilgjengelig. Alt datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og Universitetet i Tromsø.

Dersom du ønsker å delta i studien er det fint om du signerer et av de vedlagte skjemaene og sender det til meg i vedlagte konvolutt. Jeg vil ta kontakt med deg for å avtale tid og sted for intervju. Det andre eksemplaret skal du beholde selv. Hvis du har spørsmål angående studien kan du ringe meg på telefon 411 47 650, eller sende e-post til følgende adresse ann118@student.uit.no

Vennlig hilsen Anne-Kari Johnsen

Jeg har mottatt informasjon om studien "Foreldres erfaringer av deltagelse i De utrolige årene, med spesiell fokus på opplevd læringsutbytte", og jeg samtykker til å la meg intervju.

Signatur:

Telefonnummer: