

TRYGGE FORELDRE KAN!

VÅRS-kurs som foreldreveiledningstiltak - en evaluering av foreldreopplevelser

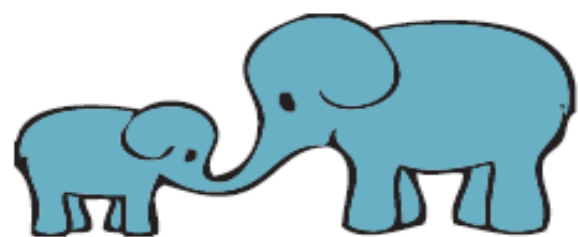
Av Mette Nilsen Hole

Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Høsten 2013



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no



TRYGGE
foreldre
KAN!

Forord

Det har vært et privilegium å få mulighet til å studere i voksen alder. Jeg har hatt en fantastisk reise inn i teoriens verden. Det å kunne bruke mye tid på å lese, gruble og reflektere over hva kloke forfattere og forskere har sagt, og koble dette til min jobbhverdag, har vært svært lærerikt. Jeg har sittet i min lille oase, om den fysiske har vært hjemme ved kjøkkenbordet eller på fjellet i Valdres, og til tider mistet kontroll over både tid og sted. Nå skal det imidlertid bli godt å flytte hjem igjen. Lange turer, gode romaner, musikk og filmer står høyt på lista over tidsfordriv når jeg nå går inn i mitt femtiende år.

Jeg vil takke informantene som delte sine tanker og opplevelser med meg i intervjuene. Gode venner og familie som har hjulpet meg med transkribering, korrekturlesning, konstruktive tilbakemeldinger, generell omsorg og omtanke, fortjener også en heder. Jeg er svært takknemlig for at jeg har en forståelsesfull arbeidsgiver som har lagt til rette slik at dette studiet har latt seg gjennomføre. Jeg er også veldig glad for at jeg har tålmodige kollegaer. Regner imidlertid med at alle ser fram til at mitt fokus nå rettes tilbake til jobb.

En stor takk til min veileder Astrid Halså, spesielt for *Gode beskjeder*, for å bruke terminologien fra VÅRS-kursene. Dine tilbakemeldinger har vært helt uvurderlige!

Og sist, men ikke minst; takk til Silje som bisto meg i intervjuene selv om du ikke ble med meg på reisen til oasen. Din mulighet kommer senere!

Sammendrag

Prosjektet *Trygge foreldre kan!* kom i gang som et samarbeid mellom Lunner kommune og fire studenter på Tverrfaglig studie i psykososialt arbeid med barn og unge, ved Høgskolen i Lillehammer. Som en del av dette prosjektet ble det startet VÅRS-kurs som et universelt foreldreveiledningstiltak. Denne masteroppgaven er et evalueringsstudie av VÅRS-kursene, belyst gjennom foreldrenes erfaringer og opplevelser med å ha deltatt på kursene. Problemstillingen i oppgaven er rettet inn mot hvilken betydning foreldre mener deltakelse på VÅRS-kursene har for deres handlingskompetanse og trygghet i foreldrerollen. På bakgrunn av foreldrenes læring og erfaring drøfter jeg om disse foreldrekursene er en riktig investering for kommunen.

I mitt arbeid som helsesøster har jeg ofte undret meg over at mange såkalte "ressurssterke" foreldre uttrykker stor grad av utrygghet i foreldrerollen. I teoridelen har jeg forsøkt å forklare dette ut fra den store samfunnsendringen som har skjedd siden andre verdenskrig. Synet på barn har endret seg, og dermed også foreldrerollen. At ulike klasser også i dag ser forskjellig på barn og barneoppdragelse, er et tema i oppgaven. Videre har jeg fokusert på begrepet foreldreveiledning og hvordan dette har utviklet seg i takt med det endrede synet på barn og barneoppdragelse. Jeg har sammenlignet ulike foreldreveiledningsprogram og sett på hva som virker. Pär Nygrens teori om handlingskompetanse er sentral i denne masteroppgaven, og jeg har redegjort for hvordan teorien kan knyttes opp mot foreldres handlingskompetanse i foreldrerollen.

Evalueringen er gjort med utgangspunkt i åtte kvalitative intervjuer av foreldrepar som har deltatt på VÅRS-kursene. Jeg har definert evalueringen som en teoribasert, deskriptiv evalueringsforskning med formativt design. For å sette evalueringen av VÅRS-kursene inn i en kontekst, har jeg først redegjort for hvilke verdier informantene sier de ønsker å videreføre til barna sine og hvilke utfordringer de møter i hverdagen med sine barn. Videre har jeg presentert hvilke opplevelser de har fra VÅRS-kursene, samt hvordan kursene har innvirket på familienes utfordringer. Hovedkonklusjonen er at foreldrene uttrykker stor grad av tilfredshet med kursene.

I diskusjonsdelen har jeg sammenlignet mine funn med evalueringer og forskning rundt andre foreldreveiledningsprogram. Foreldrenes opplevelse av trygghet i foreldrerollen har vært sentral i dette. Jeg har i denne delen forsøkt å få svar på mine forskningsspørsmål. Det kan synes som at foreldrene har økt sin handlingskompetanse i foreldrerollen etter å ha deltatt på VÅRS-kursene. De uttrykker en opplevelse av økt trygghet i foreldrerollen. Med utgangspunkt i tanken om at helsefremmende og forebyggende arbeid både er økonomisk besparende for samfunnet og til beste for det enkelte menneske, tillater jeg meg å si at VÅRS-kursene derfor er verdt både tid og ressurser for kommunen.

1.0	INNLEDNING	1
1.1	VÅRS-KURS.....	1
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.2	AVGRENSNING	5
2.0	FORELDRESKAPET – ET FENOMEN I ENDRING	6
2.1	HABITUS – DEN SKJULTE BARNEOPPDRAGELSE.....	9
2.2	KLASSESKILLER.....	12
3.0	FORELDREVEILEDNING	15
3.1	FOREBYGGENDE ARBEID - FRA RÅD TIL KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS.....	15
3.2	FORELDREVEILEDNING I MANGE FARGER OG FASONGER.....	17
3.3	HVORFOR FORELDREVEILEDNING – HVA VIRKER?	20
3.4	FORELDREVEILEDNING; KRENKING AV PRIVATLIVETS FRED?	22
3.5	HANDLINGSKOMPETANSE	24
4.0	METODE	30
4.1	TEMATISERING.....	30
4.2	DESIGN	30
4.2.1	<i>Kvalitative intervjuer</i>	31
4.2.2	<i>Evalueringsforskning</i>	32
4.2.3	<i>Hermeneutikk</i>	33
4.3	SELVE INTERVJUET.....	35
4.3.1	<i>Planlegging av intervjuene</i>	35
4.3.2	<i>Utvalg</i>	36
4.3.3	<i>Selve gjennomføringen av intervjuene</i>	37
4.4	TRANSKRIBERING OG ANALYSE.....	38
4.5	ETIKK I FORSKNINGEN	40
4.6	METODEKRITIKK.....	41
5.0	FUNN	43
5.1	FORMIDLING AV VERDIER.....	43
5.2	GRENSESETTING I HVERDAGEN.....	45
5.2.1	<i>Uenighet og usikkerhet om grensesetting</i>	46
5.3	RELASJONER	48
5.4	TRYGGHET OG MESTRING I FORELDREROLLEN	50
5.4.1	<i>Hvor søker foreldrene hjelp og veiledning?</i>	52
5.5	YTRE FORHOLD SOM PÅVIRKER OPPDRAGELSEN	53
5.6	EVALUERING AV VÅRS-KURSET.....	54

5.6.1	<i>Temaene- " Det har noe med hverdagen min å gjøre!"</i>	55
5.6.2	<i>Gruppas betydning – "alle liksom delte."</i>	58
5.6.3	<i>"Det er blitt en del av hvordan vi løser det...!"</i>	59
5.6.4	<i>Bevissthet, bekreftelse og trygghet</i>	60
5.6.5	<i>Forslag til endringer</i>	62
5.6.6	<i>"Alle trenger et VÅRS-kurs, men noen trenger det mer enn andre!"</i>	63
6.0	DISKUSJON	64
6.1	HVA BETYR DELTAKELSE PÅ VÅRS-KURS FOR FORELDRES OPPLEVELSE AV HANDLINGSKOMPETANSE I FORELDREROLLEN?	64
6.1.1	<i>Kunnskaper og ferdigheter</i>	64
6.1.2	<i>Identiteter</i>	66
6.1.3	<i>Kontroll over ytre betingelser</i>	69
6.1.4	<i>Handlingsberedskap</i>	70
6.2	TRYGGHET GJENNOM FORELDREVEILEDNING- ET SPØRSMÅL OM KLASSE?	72
6.3	VALG AV VÅRS-KURS; EN RIKTIG INVESTERING FOR KOMMUNEN?	75
7.0	AVSLUTNING	80
	LITTERATURLISTE	83
	VEDLEGG	90
VEDLEGG 1	GODKJENNING FRA NSD	90
VEDLEGG 2	INTERVJUGUIDE	91
VEDLEGG 3	FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU	93

1.0 Innledning

Høsten 2009 begynte fire studenter fra Lunner kommune på Tverrfaglig Studie i psykososialt arbeid for barn unge, ved Høgskolen i Lillehammer. Gruppen besto av en lærer, en barnevernspedagog, en vernepleier og meg som helsesøster. Alle kommunegruppene skulle gjennom studiet fordype seg i et lokalt prosjekt. I samarbeid med leder for kommunens Familie og oppvekstavdeling ble vi enige om å satse på foreldreveiledning. Siden vi alle var opptatt av å forbedre praksis, ville vi ikke bare skrive, men også gjøre noe. Vi foretok en kartlegging blant faglederne i avdelingen og fikk gode innspill som bekreftet at foreldreveiledning var noe alle opplevde som mangelfullt. Vi søkte Fylkesmannen og fikk innvilget skjønnsmidler til fornying i kommunen. Prosjektet ble knyttet til helsestasjonen, og fikk navnet *Trygge foreldre kan!*

I løpet av studietiden vår ble det ansatt en foreldreveileder. Foreldreveilederen skulle foreta individuelle konsultasjoner, men ønsket også å starte opp med et forebyggende tiltak i form av foreldrekurs. En helsesøster med spesiell interesse for foreldreveiledning ønsket å være med, og sammen fikk de full frihet til å velge hvilken metode eller kursopplegg de ønsket å bruke. Larvik kommune hadde utviklet et opplegg de kalte VÅRS-kurs. VÅRS står enkelt nok for "OSS i familien", på Vestfolddialekt. Foreldreveilederen tok kontakt med Larvik, og de ble opplært i metoden. Dette skapte engasjement og entusiasme, og de nyopplærte kurslederne gikk raskt i gang med VÅRS-kurs i Lunner.

1.1 VÅRS-kurs

VÅRS-kursene ble utviklet som en del av et pilotprosjekt i regi av Sosial- og helsedirektoratet. Larvik var en av seks kommuner som fikk tildelt midler og veiledning til å gjennomføre et omfattende prosjekt for å forebygge rusmiddelproblemer. Regionprosjektet skulle blant annet sikre tidlig intervensjon i barnehage, skole og arbeidsliv. VÅRS-kursene ble utarbeidet som ett av tiltakene i en handlingsrekke. Sosial- og helsedirektoratet styrte prosjektet i tett samarbeid med de regionale kompetansesentrene for rusmiddelspørsmål (Krogh & Bakken, 2012).

VÅRS-kursene bygger på kunnskap og erfaring fra andre ulike foreldreveiledningsprogram som Parent Management Training Oregon (PMTO), Aggressive Replacement Training (ART), International Child Development Programme (ICDP) og Kjærlighet og Grenser. Referanselitteraturen viser også til Webster Strattons "De Utrolige Årene" (DUÅ) samt anerkjente forskere og fagpersoner som Terje Ogden og Magne Raundalen. Alle programmene VÅRS bygger på er kunnskapsbaserte.

VÅRS-kursene slik de ble utviklet i Larvik, består av 8 ulike steg/ temaer: *Gode beskjeder, Ros og oppmuntring, Positiv involvering og lek, Empati og moralsk resonnementstrening, Tale-/ lytteteknikk, Følelseskontroll og stressmestring, Grensesetting samt Tilsyn*. I Lunner valgte kurslederne å redusere dette til fem eller seks kvelder, og utelot egne temakvelder om *Tale/lytteteknikk* og *Tilsyn*. De forsøkte å "bake" de viktigste elementene inn i de andre temaene. Om temaet *Følelseskontroll og stressmestring* skulle være med, lot de hver gruppe få lov til å bestemme. Tanken bak dette var å gjøre tilbudet enda mer tilgjengelig for foreldrene. Kurslederne mente at noen ville vegre seg fra å melde seg på hvis de måtte gå åtte kvelder. Kurslederne ønsket heller å lage flere kurs, slik at flest mulig fikk tilbudet.

Larvik kommune hadde utarbeidet en perm med en mal for kurset ("VÅRS Samspill i familien Perm til kursleder," 2006). Med hjelp i denne var det forholdsvis enkelt for kurslederne å starte opp. VÅRS-kursene ble raskt godt etablert i Lunner kommune, og foreldrene ga gode tilbakemeldinger via evalueringsskjemaer.

Da våre to år på studiet var over, fortsatte *Trygge foreldre kan!* i regi av helsestasjonen. To av oss fire i studiegruppa valgte å gå videre på Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge. Det ble naturlig å tenke at også masteroppgaven skulle handle om *Trygge foreldre kan!*

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som en av igangsetterne av dette prosjektet, var jeg interessert i å vite om foreldrene opplevde tilbudet som nyttig og lærerikt. Både i Larvik og Lunner hadde foreldrene evaluert kursene ved hjelp av skriftlige evalueringsskjemaer både i løpet av- og rett

etter kurset. Evalueringsskjemaene viste stor grad av tilfredshet. Ville imidlertid foreldrene formidle den samme tilfredsheten etter ett år eller to år? Brukte foreldrene fortsatt noe av det de hadde lært? Var det verdt investeringen for kommunen? Disse spørsmålene ble aktualisert fordi prosjektmidlene gikk mot slutten og kommunen skulle overta regningen. Det var også alltid et spørsmål om prioritering av tid for de ansatte. Min medstudent og jeg ble enige om å gjøre et kvalitativt evalueringsstudie av VÅRS-kursene, med intervjuer av foreldrene. Av familiære grunner måtte hun trekke seg fra masteroppgaven, men bisto meg likevel i intervjuene.

Gjennom Tverrfaglig studie i psykososialt arbeid med barn og unge ble vi kjent med Pär Nygren (2008b) sin teori om handlingskompetanse. Teorien dannet rammen rundt den avsluttende prosjektoppgaven vår på studiet (Brændhaugen, Hole, Holsve, & Kostøl, 2011) og vi knyttet det da til foreldrenes handlingskompetanse i foreldrerollen. Jeg har valgt å bruke handlingskompetanseteorien også i masteroppgaven. Kompetansebegrepet er det mange som har skrevet mye om, men mitt valg av Nygrens teori er fordi den framstår som forståelig og samtidig mulig å operasjonalisere. Jeg kunne da kategorisere en del av mine funn fra intervjuundersøkelsen i forhold til handlingskompetansens fem deler; kunnskaper, ferdigheter, identiteter, kontroll over ytre betingelser og handlingsberedskap. Teorien omfatter både ytre sosiologiske faktorer og indre psykologiske faktorer hos mennesker, og dette appellerer til min helhetstenkning omkring mennesket. Et av forskningsspørsmålene mine ble da: Hva betyr deltakelse på VÅRS-kurs for foreldres opplevelse av handlingskompetanse i foreldrerollen?

Vi navnga prosjektet *Trygge foreldre kan!* Dette bygger på vårt syn om at foreldre kan mye hvis de har tro på seg selv og sin egen kompetanse. Gjennom mine 16 år som helsesøster har jeg møtt mange foreldre som formidler utrygghet i rollen. Det kan være naturlig å tenke at foreldre som selv kommer fra en utrygg oppvekst med mangel på omsorg eller trygge rammer, opplever en slik utrygghet. Jeg har imidlertid mange ganger undret meg over at såkalte "ressurssterke" foreldre har så liten tiltro til seg selv. Hva kan være en forklaring på at foreldre i dagens kunnskapssamfunn opplever en så stor grad av utrygghet i rollen? Dette har jeg valgt å se på i teoridelen av denne masteroppgaven. Hva kan vi som hjelpere i så fall bidra med for å øke denne tryggheten? Mitt neste forskningsspørsmål ble ut fra dette: Hvordan påvirker

deltakelse på VÅRS-kurs tryggheten i foreldrerollen? Min problemstilling og mine forskningsspørsmål blir derfor formulert på følgende måte:

VÅRS-kurs som foreldreveiledningstiltak - en evaluering av foreldreopplevelser
Hva betyr deltagelse på VÅRS-kurs for foreldres opplevelse av
handlingskompetanse i foreldrerollen? Hvordan påvirker deltagelse på VÅRS-
kurs tryggheten i foreldrerollen? Er valg av VÅRS-kurs en riktig investering for
kommunen?

Erfaringsmessig blir det satt i verk gode helsefremmende- og forebyggende tiltak i mange kommuner. Tiltakene blir dessverre i mange tilfeller aldri evaluert på en ordentlig måte. Denne masteroppgaven ble for meg en mulighet til å gjennomføre en praksisnær evalueringsforskning som fullfører arbeidet vi startet med *Trygge foreldre kan!* Ved å kombinere brukernes opplevelser og mine erfaringer som helsesøster med forskning og litteratur, har jeg kunnet gjøre praksisen vår mer kunnskapsbasert. Dette så jeg på som hensiktsmessig bruk av tid. På den måten kunne jeg også føre noe av kunnskapen jeg tilegnet meg gjennom studiet tilbake til arbeidsplassen min.

I teoridelen har jeg sett på samfunnsmessige endringer og hvordan det har ført til endring i synet på barn. Det endrede synet på barn påvirker også foreldrerollen, og hvordan foreldrene bør oppdra barna sine. Jeg har fokusert på hvordan dette har virket inn på trygghet i foreldrerollen. Videre har jeg fordypet meg i begrepet foreldreveiledning. Her har jeg blant annet sammenlignet ulike forskningsresultater av kunnskapsbaserte programmer. Det var viktig for meg å finne ut hva som faktisk virker i de ulike programmene, og om jeg kunne finne likhetstrekk. Deretter presenteres funnene fra intervjuundersøkelsen min og hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen. Til slutt har jeg forsøkt å sammenligne og diskutere resultatene fra teoridelen med mine funn i intervjuene. Oppgir mine informanter de samme suksesskriteriene som i evalueringer av andre foreldreveiledningsprogram, eller avviker tilbakemeldingene fra annen forskning? Hvordan opplever foreldrene at tryggheten deres i foreldrerollen er blitt påvirket ved å delta på VÅRS-kurs? Fører foreldreveiledningskurs til økt trygghet for alle? Ut fra denne diskusjonen håper jeg å få svar på mine forskningsspørsmål.

1.2 Avgrensning

For meg har dette vært en reise inn i en verden full av psykologiske, filosofiske og sosiologiske teorier. Det har vært vanskelig å avgrense hvilke teorier som var viktige for å belyse denne masteroppgaven på en god måte. Selv om jeg hadde en retning på hvor jeg ville, ble det en del veivalg under veis som jeg ikke hadde forutsett. Spesielt gjaldt dette i det innledende teorikapittelet. Jeg har valgt å fokusere på de samfunnsmessige endringene som en mulig forklaring på foreldrenes utrygghet i foreldrerollen. Det finnes imidlertid en rekke andre faktorer som kan innvirke på dette, men det har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på i denne sammenheng. Den største avgrensningen i intervjuundersøkelsen er at jeg har gjort et evalueringsstudie av foreldrenes egne opplevelser av foreldrerollen og hvordan de opplevde VÅRS-kursene. Mitt fokus har derfor ikke vært på barna, men foreldrene. Forskning viser imidlertid at hvis foreldrene endrer sin atferd overfor barna, vil dette kunne ha store innvirkninger på barns atferd (Hobbel & Drugli, 2013). Jeg har valgt å fokusere på "vanlige" foreldre med "vanlige" barn, og har gått lite inn på de som har store eller spesielle utfordringer. Dette er også en avgrensning av oppgaven. Jeg håper jeg likevel får belyst mine funn ut fra relevant teori og forskning. Målet er at diskusjonen og konklusjonen oppfattes nyttig både for oss på helsestasjonen og for kommunen som arbeidsgiver.

2.0 Foreldreskapet – et fenomen i endring

Det allmenne synet på barn har endret seg radikalt de siste 60-70 årene.

Barndommen har forandret seg og det samme har foreldrene, kulturen, og den verden barna vokser opp i. Det stilles andre krav til hva barna skal mestre i framtiden (Frønes, 2011). Kravene til foreldrerollen har dermed også endret seg i tråd med dette. Min erfaring etter møter med foreldre i min helsesøsterjobb de siste 16 årene, er at mange opplever seg usikre på hva foreldreskapet innebærer og hvordan de skal forholde seg til barna på riktig måte. Jeg synes det er interessant å forsøke å finne forklaringer på dette. I dette kapittelet vil jeg derfor fokusere på noen endringer i det norske samfunnet etter krigen som kan ha påvirket foreldreskapet. Videre vil jeg se på hvilke endringer det har ført til for familiene.

Innenfor politikken, vitenskapen, profesjonene og innad i familiene ble temaet barn og barndom for alvor satt på dagsorden etter andre verdenskrig (H. Thuen, 2008). Utbyggingen av velferdsstaten førte til et stort behov for arbeidskraft i Norge, men det var sterke krefter som ville at mødre skulle være hjemme og ta seg av barna. Rundt 1950 og utover 1960-tallet var den hjemmeværende husmoren et sterkt ideal, og mannen skulle forsørge familien. Far ble ikke definert som en omsorgsperson overfor barna (Korsvold, 2008). Familiene endret seg fra å være mange barn i ulik alder som tok vare på hverandre, til tobarnsfamilien hvor barna var mye nærere i alder. Det ble på den måten større skiller mellom voksenverdenen og barneverdenen. Husmoren tok seg mest av hus og mat, og barnas liv levdes i stor grad utendørs i lek sammen med andre barn (Frønes, 2011). Barna skulle ha en passiv rolle i familien og ble sett på som potensielle voksne som måtte temmes og tilpasse seg (Corsaro, 2011).

Velferdsstaten fokuserte på likhet og likeverd når det gjaldt klasse, alder og etter hvert også kjønn. I 1960 hadde kun to prosent av alle barn plass i en småbarnsstue, daghjem eller barnehage, men behovet økte (Korsvold, 2008). Forskning på barns psykososiale utvikling ble på denne tiden for alvor satt på dagsorden. Piagets teori om at barnet fra det er født aktivt samhandler med verden rundt seg ble anerkjent. Vygotsky hevdet at barns psykososiale utvikling var avhengig av barnas handlinger i relasjon til – og interaksjon med andre i samfunnet (Corsaro, 2011). Bowlby var

også opptatt av miljøets betydning, og framhevet viktigheten av barns tilknytning til nære omsorgspersoner for å kunne utvikle seg på en god måte (Hart & Schwartz, 2009). Vitenskapen brakte på den måten budskapet om "det sårbare barnet" som måtte beskyttes (H. Thuen, 2008). Dette psykologiske synet på hva som var best for barn kom imidlertid i konflikt med økt behov for arbeidskraft, kvinnefrigjøring og et framvoksende utdanningssamfunn, og førte til store debatter (Korsvold, 2008). Utover 1970 og 1980-tallet ble stadig behov for flere arbeidsplasser, og det ble etter hvert bygget ut flere barnepark og barnehager. Organiserte fritidsaktiviteter økte i omfang. Ett av resultatene av den omfattende diskusjonen rundt barnets beste ble at barnehagene fikk et fokus på å være et pedagogisk tilbud, ikke bare en tilsynsordning (Korsvold, 2008).

Fra midten av 1970 og fram til i dag har synet på barn utviklet seg mer i retning av "det medvirkende barnet," og barn sees på som selvstendige individer som både må bli hørt og tatt hensyn til (H. Thuen, 2008), (Corsaro, 2011). Det endrede synet på barn resulterte på 1970-tallet i at pendelen for noen svingte fra den autoritære oppdragelsen til motsatt side med "fri flyt". Mange tok et bevisst oppgjør med den autoritære oppdragelsen de selv hadde fått. I ettertid kan man imidlertid se at fri barneoppdragelse ikke ble presentert som en anbefalt oppdragelsesmetode fra noe hold. I følge Magne Raundalen (2005) var det kanskje slik at kontrasten til den autoritære 50-talls oppdragelsen ble så stor, at anbefalingene for mange framsto som helt fritt og uten grenser. Velferds-ordningene og barns rettigheter utviklet seg mye i løpet av de neste tiårene. Heltidsbarnehagene ble mer akseptert, men det var fortsatt de som hadde størst behov for plass som ble prioritert.

I løpet av 1990-tallet ble staten en mer aktiv aktør i forhold til familiene. Det ble fokus på universelle ytelser som kom alle barna til gode, ikke bare de som hadde spesielle behov. Svangerskapspermisjonen ble utvidet. Fars rolle ble for alvor dratt inn i omsorgen for barna, og det ble innført fedrekvote og tidskonto for å stimulere dette (Korsvold, 2008). Det ble mer og mer lagt vekt på barns medvirkning både i skoler og barnehager. Medvirkningen forutsetter at barn blir anerkjent som eksperter på sin egen opplevelsesverden. Det antas at når barn møter anerkjennelse utvikler de tillit til egne tanker og opplevelser, og får dermed en styrket selvfølelse (Bae, 2009). Dette synet på barn som en samarbeidspartner, står i sterk kontrast til forrige

generasjons autorative holdning og tilnærming. Både foreldre og samfunnet for øvrig legger nå vekt på at barna utvikler selvstendighet og modenhet. Samfunnsutviklingen har også ført til at barna blir sosialt tidligere modne. Den voksne verdenen holdes ikke lenger skjult for barn (Frønes, 2011). Likevel styrer foreldre og andre voksne i mye større grad barnas liv enn tidligere. Ved utgangen av 2011 gikk rundt 90 prosent av alle barn i Norge mellom ett og fem år i barnehage i følge Statistisk Sentralbyrå (Statistisk Sentralbyrå, 2013).

De hjemmeværende husmødrene er det ikke mange igjen av i dagens samfunn, og kjernefamilien har også vist seg å være ustabil. Flere bor alene og det er mange samboerskap. I tillegg har skilsmissestatistikken økt betraktelig, og mange etablerer seg i nye storfamilier, og lever i forhold med "mine-dine og våre"-barn. Mellom 40-50% av alle inngåtte ekteskap ender i skilsmisse (Øia & Fauske, 2010). Foreldrene rapporterer om psykiske plager, lavere livskvalitet og dårligere selvbilde etter et samlivsbrudd (F. Thuen, 2002). Selv om skilsmisser i dag må sies å være vanlig, oppleves det likevel uvanlig for det enkelte barn som opplever det, og vi vet at skilsmisse utgjør en risikofaktor for å utvikle psykososiale vansker hos barn. Spesielt gjelder dette i familier med høyt konfliktnivå og dårlig kommunikasjon (Helsedirektoratet, 2007). Foreldreskapet kan ofte stilles på prøve i møtet mellom to oppdragerkulturer. Stefamilien er basert på et kjærlighetsforhold mellom to voksne, og parforhold skal utvikles samtidig med et felles foreldreskap. Mange foreldre har dårlig samvittighet, og uttrykker en usikkerhet i hvordan de skal bevege seg i dette landskapet (Haaland, 2002).

Ved gjennomgang av litteraturen, kan det synes som om det har vært betydelige endringer for alle generasjonene siden krigen. Foreldrenes usikkerhet i rollen er kanskje heller ikke et nytt fenomen i dag, men er gjenkjennbart i alle faser hvor det har skjedd store samfunnsmessige endringer. Min erfaring som helsesøster er at foreldre som er usikre i sin oppdragerrolle ofte er ute etter bekreftelser på at det de tenker og gjør er riktig. Mange formidler at de ikke kan spørre sine egne foreldre om råd, fordi de opplever at verden har forandret seg fra de selv var barn, og at rådene fra den eldre generasjon ikke har samme gyldighet i dagens samfunn. I tillegg opplever mange foreldre at de stilles overfor mange nye problemstillinger som de selv ikke har erfaring med. Både den teknologiske, kulturelle og sosiale utviklingen

går svært raskt i dag. ”Barn og unge blir i dag voksne på helt nye måter, slik at overleverte erfaringer og sannheter fra foreldre og andre voksenpersoner har liten verdi” (Øia & Fauske, 2010, s. 13). Jeg vil i neste punkt se nærmere på disse overleverte sannhetene, som Bourdieu omtaler som habitus, og Hundeide kaller for den skjulte barneoppdragelse.

2.1 Habitus – den skjulte barneoppdragelse

Den skjulte barneoppdragelsen kan sees på som normative oppfatninger som projiseres fra en generasjon til den neste, og som fører til at man tilegner seg forskjellige kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. Barna får på den måten overført en ubevisst ”dannelse” og utvikler gjennom det et syn både på seg selv og andre. De lærer å oppføre seg i tråd med de forventningene som ligger i de sosiale omgivelsene. Denne kunnskapen blir en integrert og kroppsliggjort del av personen. Det presenteres i form av stil, holdning og gester som gjenspeiler den sosiale bakgrunnen til personen. Slik ”taus” kunnskap er vanlig i et tradisjonelt samfunn, under stabile livsforhold. Barn vokser opp i samme forhold og liv som foreldrene. De får overført holdninger om hvem de er fra sine foreldre, og møtes med et tilsvarende sett av forventninger fra sine omgivelser (Hundeide, 2003). Dette er i tråd med Bourdieus begrep ”habitus” som kan sees på som tillærte, ubevisste og kroppslige disposisjoner for å handle på bestemte måter. Det oppleves som at man handler helt naturlig (Stefansen, 2008).

Den ”skjulte barneoppdragelsen” vil kunne gi en trygghet å bygge på når man selv blir foreldre. Foreldrene kan videreføre de verdier og holdninger de selv har integrert. Barneoppdragelsen behøver ikke bli problematisert, og man overfører de holdninger, verdier og syn på livet som ligger i den enkelte, og som støttes av samfunnet rundt. På grunn av de store samfunnsmessige endringene som har skjedd gjennom de siste generasjonene, kan det tenkes at deler av denne skjulte barneoppdragelsen nå ikke oppleves å være gyldig lenger. Hvis foreldre blir bevisste på at holdninger, verdier og syn på barneoppdragelse man selv har integrert ikke lenger er akseptert i samfunnet, eller man får kunnskap om at oppdragelsen bør skje på andre premisser, vil de fleste ikke bruke denne integrerte kunnskapen. Kanskje vil dette da føre med seg en utrygghet, før man eventuelt tilegner seg kunnskap og ferdigheter som

erstatte det tapte? Foreldrene vil forhåpentligvis videreføre de gode og positive holdningene og opplevelsene de har fått med seg fra sine foreldre. Utfordringen ligger i hvis foreldrenes tilknytning til sine egne omsorgspersoner som barn har vært tilstrekkelig.

Det er forsket mye på viktigheten av barns tilknytning til nære omsorgspersoner, og Peter Fonagy har siden 1980-tallet vært sentral i dette. Han framhever at nær tilknytning til en omsorgsperson som bidrar til affektregulering hos barnet er forutsetninger utvikling av mentaliseringsevnen (Hart & Schwartz, 2009). På en forenklet måte kan man forklare mentalisering med at man forstår seg selv utenfra og andre innefra (Nygren & Skårderud, 2008). Hvis barn ikke utvikler denne evnen på en tilstrekkelig måte, vil dette igjen påvirke hvordan de selv knytter seg til sine barn hvis de blir foreldre. Når barna opplever at foreldrene ikke er følelsesmessige tilgjengelige og sensitive overfor deres behov, vil også de igjen kunne utvikle tilknytningsforstyrrelser. Slik kan dårlige tilknytningsmønstre gå videre i generasjoner (Killén, 2013). Dette viser at det er svært viktig for oss på helsestasjonen å fokusere på samspill mellom foreldre og barn, samt komme tidlig inn for å korrigere et eventuelt dårlig tilknytningsmønster.

Det blir også viktig at foreldrene selv blir oppmerksomme på noen av disse ubevisste overføringer man har med seg fra sin egen oppvekst, og hvis det er mulig, å ta et oppgjør med det som er uheldig å føre videre. Habitus ble av Bourdieu beskrevet som overføringer individet selv ikke er bevisst på (Illeris, 2013). Slik jeg tolker Hundeyde er den skjulte barneoppdragelse noe mer enn bare de ubevisste overføringene og utgjør et mønster vi forholder oss til i møte med andre mennesker. Disse mønstrene eller kontraktene er noe vi kan bli bevisst på og velge å gjøre noe med (Hundeyde, 2003). Brudal (2011) sier at alle har en større eller mindre grad av selvinnsikt, og at de blinde flekkene eller hullene vi har i selvinnsikten styrer mye av det vi gjør. Hun sier at det vi har opplevd av sorg og tap blir liggende i kroppen og styre handlingene våre, og at det er viktig å bli kjent med disse blinde flekkene for å unngå å la seg styre av dem. *"Hvis vi kjenner oss selv får vi tryggere barn"* (Brudal, 2011, s. 146). I følge Reay (2004) trekker imidlertid også Bourdieu fram at disse integrerte overføringene (habitus) ikke nødvendigvis må benyttes. Det danner et potensiale eller repertoar man kan handle ut fra, og som kan restruktureres gjennom

nye erfaringer (Stefansen, 2008). Ny kunnskap om barn og nye ferdigheter i oppdragelse, kan kanskje gi ny kunnskap og nye erfaringer. I så fall vil det kunne kompensere for noe av den habitus som enten ikke er akseptabel eller gyldig.

Trolig vil noe likevel overføres og i større eller mindre grad prege den enkelte når de selv blir mor eller far. Noen kan oppleve at de nedarvede holdningene og erfaringene kommer til uttrykk eksempelvis i affektsituasjoner. Det er da lett å ty til de samme argumenter eller metoder som man selv ble utsatt for i tilsvarende situasjon i sin egen barndom. Det er blant annet funnet klare sammenhenger mellom fedres oppdragerstil og barns problematferd. Når fedre er overveiende kritiske, sinte og kontrollerende overfor barna, utvikler barna vanskeligheter med å selv kontrollere sine negative følelser (Dencik, Schultz Jørgensen, & Sommer, 2008). Vår egen oppdragelse vil på denne måten alltid være en del av oss. Dette fører også til reproduksjon av de ulike sosiokulturelle gruppene eller klassene den enkelte familie tilhører. Ulikhetene gjør seg gjeldene i moral, følelser og identitet, og skjer i samspill med omgivelsene (Stefansen, 2007). Bourdieu brukte habitusbegrepet nettopp for å forklare denne videreføringen av ulike klasser i samfunnet (Tønseth, 2011).

Øia og Fauske (2010) hevder at etter som det moderne samfunnet vokste fram ble klasseskillene i samfunnet tydeligere når det gjaldt synet på oppdragelse og relasjonen mellom voksne og barn. Foreldreskapet kan derfor oppleves å være forskjellig innenfor ulike klasser. Det er imidlertid ikke vanlig å snakke om ulike klasser i Norge. Et av velferdsstatens formål var som tidligere nevnt å utjevne forskjeller (Korsvold, 2008), og det kan være en forklaring på at det ikke oppleves som "stuerent" å dele familier inn i klasser. Til tross for dette er det i den senere tiden gjort forskning på hvordan foreldreskapet oppfattes og utføres sett ut fra hvilke sosiokulturelle grupper foreldrene tilhører. Jeg synes disse studiene var svært interessante i forhold til min undersøkelse, da synet på barn, og dermed synet på foreldrerollen ser ut til å være svært ulikt i de ulike klassene.

2.2 Klasseskiller

Når det gjelder definisjon av klassebegrepet velger jeg å bruke Skilbrei (2003) sin beskrivelse av *klasse* som ”*et materielt og kulturelt handlings-rom*”. Det er uenighet om hvordan man avgrensner og definerer de ulike klassene, men mange forskere refererer til middelklassen som familier der begge foreldrene har høyere utdanning, og selvstendige jobber med autonomi og ansvar (Stefansen, 2008). Arbeiderklassen kan man til sammenligning definere som personer med lav utdanning, rutinemessige jobber med liten grad av autonomi og med få muligheter for å avansere i jobben (Blaasvær, 2011). Lønn er her utelatt, men i de fleste tilfellene er økonomi også en faktor som spiller inn på hvilket handlingsrom foreldrene har.

Stefansen (2008) har studert foreldrepraksiser hos familier med både arbeiderklasse- og middelklassebakgrunn. Hun beskriver middelklassens oppfostring av barn som ”et uendelig ansvar.” Foreldrene har et blikk for at deres barn er eksepsjonelle og spesielle, og de er hele tiden i beredskap for å legge til rette for barnas behov for læring. De ser på foreldreskapet som et prosjekt, og forbereder barna på fremtiden. De legger vekt på å utvikle barnas verbale ferdigheter og forhandler med barnehage og skole for at barnet skal få den oppmerksomheten de fortjener. Barna trenger konstant oppfølging fra de voksne, og hverdagen er i stor grad organisert og voksenstyrt. Middelklasseforeldrene oppfatter ofte at barna er klare for et liv utenfor familien ved ett års alder, og at de trenger et pedagogisk tilbud for å stimulere dette. Flere forskere har konkludert med at ”det uendelige prosjektet” fører til at foreldrene engster seg mye fordi troen på om det vil gå bra med barna i fremtiden er knyttet opp mot foreldrenes oppfølging (Stefansen, 2007, 2008). Dette tenker jeg er en viktig faktor å ta hensyn til i vårt møte med foreldre. Det kan kanskje forklare noe av usikkerheten de opplever, og gi oss som hjelpere en forståelse av hvorfor foreldrene trenger så mye bekreftelse på det de gjør.

Arbeiderklassen er mer opptatt av barnas naturlige utvikling. Det er sterkere grenser mellom barneverdenen og voksenverdenen. Foreldrene forholder seg mer til situasjonen her og nå, og er opptatt av at barna skal oppføre seg bra og klare seg gjennom skolen uten å skille seg for mye ut. De er ikke så opptatt av verbal stimulering og utvikling. Mødrene ønsker ofte å være hjemme når barna er små, og ser på barna som individer som må beskyttes. Samtidig ønsker de å gjøre dem

selvstendige og tøffe, ved å gi dem frihet til å leke selv (Stefansen, 2007, 2008).

Dette kan minne om det allmenne synet på barn som var gjeldene fram til midten av 1970-tallet. Her var det større skiller mellom foreldre og barn, og foreldrene administrerte barns liv i mindre grad.

Min erfaring fra en landkommune, er at bildet ofte ikke er så fraksjonert som beskrevet over. Vi har en liten gruppe familier fra den øvre middelklasse, hvor begge har fra mastergrad eller høyere utdanning, men mange er fra det som på norsk er blitt kalt det "humanistisk-sosiale og teknisk-økonomiske mellomlag". Denne gruppen består av foreldre som oftest jobber innenfor offentlig sektor, som for eksempel lærere, sykepleiere, konsulenter, og ingeniører (Stefansen, 2007). Uten at jeg har kartlagt dette grundig, kan det se ut som de fleste foreldrene i utvalget til min undersøkelse besto av dette mellomlaget. I flere av familiene var de kombinert med en partner som per definisjon kom fra arbeiderklassen. To av foreldreparene kunne ut fra utdanning og jobb defineres som ren arbeiderklasse. Min erfaring fra intervjuene og fra min helsesøsterpraksis for øvrig, er at også arbeiderklasseforeldrene uttrykker usikkerhet i sin foreldrerolle. Usikkerheten hos denne gruppen kan kanskje, i større grad enn hos middelklasseforeldrene, ligge i mangel på kunnskap om barn og barneoppdragelse.

Oppdragelsen av barn og dermed formidling av ulike verdier tilpasses i stor grad det menneskesyn som til en hver tid dominerer i samfunnet. Spesielt gjelder dette for middelklassen. Det kan synes som arbeiderklassen ikke i like stor grad følger dette, da det fortsatt her henger igjen en "lydighetskultur" som middelklassen har beveget seg bort fra (Dencik et al., 2008). Felles for begge gruppene er imidlertid at mange foreldre opplever usikkerhet og utrygghet i foreldrerollen, og søker råd og veiledning i hvordan de skal oppdra sine barn.

Hvis vi så setter søkelyset på foreldreveiledning, som denne masteroppgaven handler om, kan man spørre seg om foreldreveiledningsprogrammene retter seg mot foreldre av en spesiell klasse? Det kan også stilles spørsmål om hvilke verdier og bakgrunn forskerne som evaluerer og utvikler programmene har, samt hvilke idealer man måler godt foreldreskap opp mot (Blaasvær, 2011). Ved å bruke Stefansen (2008) sin beskrivelse av klasseinndeling, er del vel slik at det er middelklassen som har definisjonsmakten og legger premissene for idealene, og dermed også for

foreldreinterveneringene. Dette påpekes også av den britiske forskeren Val Gillies (2005) som kritiserer myndighetene i Storbritannia for å gjennomføre reformer som forsøker å lære arbeiderklasseforeldrene å bli mer lik middelklasseforeldrene. Hun sier myndighetene ønsker å lære arbeiderklasseforeldre hvordan de skal oppdra barna ut fra en middelklassenorm. Kanskje er dette noe av grunnen til arbeiderklassens usikkerhet omkring barneoppdragelse? Middelklassenormen er kanskje langt unna den skjulte barneoppdragelsen de fikk overført fra sine arbeiderklasseforeldre. Hva så med andre kulturer og deres normer og verdier? Hvis vi som etnisk norske opplever at den skjulte barneoppdragelsen vår ikke er gyldig lenger, kan man tenke seg at dette er et enda større gap for innvandrere fra en annen kultur. Innenfor andre kulturer har vi igjen en stor variasjon av ulike klasser. Kan vi forvente at alle skal tilpasse seg en norsk middelklassenorm? Denne oppgaven vil ikke gi svar på alle disse spørsmålene, men jeg tenker det er viktige refleksjoner å ha med seg når jeg nå videre vil se på temaet foreldreveiledning.

3.0 Foreldreveiledning

Veiledningsbegrepet er vanskelig å definere eksakt. Jeg forholder meg til Sidsel Tveitens definisjon om at veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettings-prosess. Hensikten med veiledning er at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes. Veileder har ansvaret for å legge til rette slik at den som veiledes selv oppdager hva som er riktig for seg. Skillet mellom rådgiving og veiledning er imidlertid uklart, men i denne sammenhengen defineres det som råd når noen blir fortalt hva de skal tenke, mene og gjøre (Tveiten, 2013). Som helsesøster i arbeid med foreldre, gir man både råd og veiledning. Noen ganger kan det være et konkret råd som skal til for å få barnet til å sove. Andre ganger kan det være viktig å få foreldrene til å oppdage selv hvordan de best kan klare en oppgave.

I forrige kapittel beskrev jeg endringen både i samfunnet og i det allmenne synet på barn. Jeg vil i dette kapitlet først se nærmere på hvordan dette har innvirket på de råd og veiledninger som er blitt gitt til foreldre. Deretter vil jeg forsøke å finne ut hvilken forskning som ligger til grunn for de foreldreveiledningsprogrammene vi har i dag. Til slutt vil jeg se på hvilke faktorer forskning viser har effekt i de ulike intervensjonene.

3.1 Forebyggende arbeid - fra råd til kunnskapsbasert praksis

I Norge ble opprettelsen av Sundhetsloven i 1860 starten på å regulere det forebyggende helsearbeidet i Norge. På den tiden var det overordnede målet å forbygge tuberkulose og andre smittsomme sykdommer. Den første helsestasjonen ble opprettet i 1911, og hensikten var å begrense spedbarnsdødeligheten. Helsestasjonenes oppgaver var å gi råd om barnestell, amming og annen ernæring (Glavin & Kvarme, 2003).

Etter som kjernefamilien vokste fram ble det stadig større behov for informasjon, siden mange ikke lenger hadde storfamilien å støtte seg til. Informasjonen var ofte tydelig, og rådene var kategoriske. Mødre skulle blant annet amme sine barn kun hver fjerde time for å unngå at barnet ble bortskjemt. De skulle ikke gi etter for barnets gråt. Dr Benjamin Spocks bok "Sunn fornuft i barnestell og oppdragelse" som første gang ble utgitt i Norge i 1952, bidro til en endring i dette bildet. Hans budskap til foreldrene var å stole på selv. Denne boka sies å ha forandret barneoppdragelsen,

og gis fremdeles ut ("Spock at 65: Five Ideas That Changed American Parenting," 2011), (H. Thuen, 2008)

På 1960-tallet ble det for alvor fokus på å sette inn tiltak som endret foreldrenes oppførsel overfor barnet. Tidligere hadde behandling kun rettet seg mot barna som hadde problemer (Kaminski, Valle, Filene, & Boyle, 2008). I forhold til behandling av atferdsproblemer hos barn, var holdningen i begynnelsen at alle intervensjoner virket, enten det var generelle miljøtiltak, fosterhjem eller spesialskoler. Resultatene ble imidlertid sjelden evaluert. På 1970-tallet kom det en motvekt mot dette, og forskere påsto nå at ingenting virket på alvorlige atferdsproblemer. Dette førte til ytterligere forskning som resulterte i utviklingen av foreldreveiledningsprogram (Ogden, 2010).

Foreldreinterveneringer ble i starten rettet mot spesielle grupper, for eksempel foreldre til barn med atferdsforstyrrelser eller funksjonshemminger. Dette var i tråd med at eksempelvis også barnehagetilbudet gikk til de utsatte barna som trengte det mest. Fokus på det helsefremmende arbeidet kom for alvor til uttrykk gjennom Ottawacharteret som ble vedtatt på Verdens Helseorganisasjons (WHO) konferanse i 1986. Helsefremmende tiltak ble her definert som en prosess som gjør personer i stand til å ta kontroll over- og bedre sin egen helse (WHO, 1986). Utover 1990-tallet ble det helsefremmende perspektivet videreført også til foreldreveiledning, og resulterte i universelle program som skulle bidra til å styrke foreldrenes selvtillit. Tanken var- og er at dette på sikt kan styrke folkehelsen (Sherra, Skar, Claudine Clucas, Tetzchner, & Hundeide, 2013).

Fra å være en kontrollerende- og rådgivende instans med fokus på smittevern, ernæring og påklledning, har helsestasjonsvirksomheten gått mer og mer i retning av å gi helseopplysning, veiledning, samt helsefremmende tiltak med fokus på både god fysisk og psykisk helse. Forebygging av psykososiale problemer er i dag ett av helsestasjonenes fire hovedsatsningsområder, og empowerment og mestring er blitt sentrale begreper (Glavin & Kvarme, 2003). I *Veileder for helsestasjons- og skolehelsetjenesten* står det at det må settes fokus på metoder og prosesser som fører fram til at foreldre, barn og unge positivt blir i stand til å påvirke egen helse, trivsel og mestring. Veiledningen skal stimulere til refleksjon og handling (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). *Veileder for helsestasjon og skolehelsetjenesten* gir også

klare anbefalinger om hvilke konsultasjoner som skal tilbys på de ulike alderstrinn, fra hjemmebesøk når barnet blir født og fram til de begynner på skolen. Barn har rett til nødvendig helsehjelp i form av helsekontroll i den kommunen barnet bor eller midlertidig oppholder seg, og foreldrene plikter å medvirke til at barnet deltar i helsekontroll (Pasient- og brukerrettighetsloven, 2011). De kan imidlertid velge en annen instans enn den lokale helsestasjonen, men i praksis velger nesten 100 prosent av alle foreldre bosatt i Norge å benytte helsestasjonen i barnets første leveår. På landsbasis synker deltakelsen til 86 prosent ved fireårsundersøkelsen (NOU :18, 2009). Foreldreveiledning inngår som en naturlig del av det faste helsestasjonstilbudet, både individuelt og gruppevis. Mange helsestasjoner har i tillegg satt i gang mer spesifikke foreldreveiledningsprogram på ulike forebyggingsnivå.

Det siste tiåret har fokus innenfor foreldreveiledning vært på evaluering av hvilke programmer og behandling som virker. Det har i den forbindelse vært en bevisstgjøring rundt dokumentering av metodikk og arbeidsmåter, samt analysering av disse i databaser og metaanalyser. Diskusjonen om forståelsen av begrepet evidensbasert har vært omfattende, men har imidlertid de senere år blitt mer neddempet (Ogden, 2010). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (Kunnskapssenteret) bruker konsekvent kunnskapsbasert praksis som begrep i stedet for evidensbasert, og definerer at dette bygger på forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap/medvirkning (Kunnskapssenteret, 2013). Kunnskapsbasert viten dreier seg om å finne ut hvilke tiltak som gir ønskede resultater, og under hvilke betingelser de gir det. Dette er et relevant og vesentlig spørsmål, og det kan sees på som uetisk å ikke stille dette spørsmålet hvis man setter i gang med intervensjoner overfor barn og unge (Nordahl, Gravrok, Hege Knudsmoen, Larsen, & Rørnes(red.), 2006).

3.2 Foreldreveiledning i mange farger og fasonger

Foreldreveiledning er forankret i både sosial læringsteori og atferdsteori (Briesmeister & Schaefer, 2007). *"Atferdsorienterte foreldreprogrammer har som mål å endre barns atferd gjennom å motivere og påvirke foreldre til å endre sin forståelse, oppfatninger, kommunikasjon og interaksjon med barnet"* (Ogden, 2010, s. 90). Dette bygger igjen på tilknytningsteori, og forskere som John Bowlby, Daniel Stern og

Peter Fonagy har lagt grunnlaget for denne forståelsen (Hart & Schwartz, 2009). Urie Bronfenbrenners økologiske teori om at varige endringer i barns utvikling må skje gjennom oppvekst-miljøet, støtter også dette (Bronfenbrenner & Mahoney, 1975). I Norge har blant annet forskere og forfattere som Henning Rye og Karsten Hundeide vært sentrale i utarbeidelsen av foreldreveiledning som bygger på denne kunnskapen (Rye, 2002). De fleste foreldreveiledningsprogrammene har amerikansk opprinnelse. Alle evalueringer av implementering av disse programmene i Norge, har fokusert på viktigheten av at programmene tilpasses de ulike land. Det kan for eksempel være store forskjeller i barneoppdragelse i USA og Norge, og programmene må derfor skreddersys. Enkelte program, som International Child Development Programme (ICDP), er blant annet prøvd ut på ulike minoritetsgrupper som i utgangspunktet kan ha et annet syn på barneoppdragelse enn etnisk norske foreldre (Sherra et al., 2013).

Foreldreveiledning finnes altså i mange ulike varianter, alt fra forebyggende program til intervensjoner for behandling av alvorlige atferdsforstyrrelser. Forebyggende tiltak kan også inndeles i flere kategorier. En måte å dele dette inn på er universell-, selektiv- og indikativ forebygging. Universell forebygging henspeiler på strategier som henvender seg til hele befolkningen. Selektiv forebygging handler om strategier som henvender seg til spesielle grupper som er mer utsatt enn andre for å utvikle problemer. Slik forebygging er rettet mot spesielle målgrupper, og innebærer tiltak som reduserer risikoen for at de utvikler problemer. Indikativ forebygging er tiltak rettet mot individer hvor problemer eller risikofaktorer allerede er observert eller opplevd (Helsedirektoratet, 2013). Foreldreveiledningsprogram kan være både universelle, selektive og indikative. Flere av programmene kan være aktuelle innen flere kategorier av forebygging. VÅRS-kursene er tiltenkt å være et universelt program som skal være rettet mot hele befolkningsgruppen. I vår kommune har det også vært benyttet som et selektivt- eller kanskje også et indikativt program for enkelte familier tilknyttet barnevernstjenesten. Undersøkelser har vist at besparelsene på indikative program er svært kostnadseffektivt for samfunnet, men det har også vist seg at det er samfunnsøkonomisk å satse på universelle programmer for lavrisikofamilier (Moran & Ghate, 2005). Ved å unngå at barn utvikler store atferdsproblemer, vil dette også på sikt være en god og samfunnsøkonomisk investering. Forebygging er en av de viktigste investeringer et samfunn kan gjøre,

både ut fra menneskelige hensyn, men også sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv (regjeringen.no, 2007).

Det er gjort mange evalueringstudier av programmer som har rettet seg mot barn med store atferdsproblemer. Det er da målt symptomer på uønsket atferd, før og etter iverksetting av tiltak. Mange av disse evalueringene har vist gode resultater med hensyn til mindre symptomer hos barna (Axberg, Hansson, & Broberg, 2007), (Hobbel & Drugli, 2013) og (Ogden, 2010). En norsk studie av symptomendringer hos barn med diagnostisert opposisjonell atferdsforstyrrelse viser at man reduserte alle beskrevne symptomer etter gjennomføring av programmet "De Utrolige Årene". Det viste seg også at etter gjennomgått program hadde 68% av barna ikke lenger kriteriene til å fylle diagnosen (Hobbel & Drugli, 2013). Dette mener jeg er en god indikasjon på at foreldreveiledning faktisk virker. I tillegg gir bør det gi oss alle en tankevekker om hvor usikre barns diagnoser kan være, hvis man bare undersøker og observerer barnet, og ikke setter det i sammenheng med familien og miljøet rundt.

Studier av forebyggende tiltak hvor innsatsen har vært av mer universell eller selektiv karakter, det vil si har omhandlet hele grupper av barn eller skoleklasser, har også vist gode resultater. I de aller fleste slike foreldreveiledningsprogrammer jobber man mot å styrke foreldrenes evne til å oppdra barna sine samt styrke kommunikasjonen og samholdet i familien. Program som retter seg mot både barn og foreldre, har vist seg å ha større positiv effekt enn der man bare retter seg mot foreldrene. Intervensjonene overfor barna inneholder ofte sosial ferdighetstrening. Det fokuseres blant annet på identifisering av følelser, motta- og gi tilbakemeldinger, problemløsning, å ta beslutninger, kommunikasjon og hvordan man får- og tar vare på venner (Kumpfer & Alvarado, 2003).

Eksempler på kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogrammer tilpasset norske forhold er : "De Utrolige Årene", *International Child Development Program (ICDP)*, *Parent Management Training- Oregon (PMTO)*, *Kjærlighet og Grenser* og *Aggressive Replacement Training (ART)*. VÅRS-kursene bygger på de fleste av disse programmene.

3.3 Hvorfor foreldreveiledning – hva virker?

Kjernekomponentene i de ulike kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogrammene synes å være de samme, uansett om de er universelle, induktive eller selektive. Ved gjennomgang av alle program som jeg refererer til i dette kapitlet, har jeg kommet fram til at de stort sett inneholder de samme temaene enten de er rettet mot foreldre med barn uten spesielle vansker eller store atferdsvansker og ADHD. *Positiv involvering, oppmuntring av ferdigheter, problemløsning, tilsyn, og grensesetting* synes å gå igjen i alle program. Den ene store forskjellen synes å ligge i hvor mange ganger man møtes og hvor inngående grensesettingsdelen er, blant annet med gjennomføring av time-out som metode. Den andre ligger i om programmet er rettet mot bare foreldrene eller om de omfatter både foreldre og barn. Likheten i de ulike programmene er trolig et resultat av forskning på hva som faktisk virker i slike intervensjoner. Det er gjort mange studier og metaanalyser av hvilke kriterier som har innvirkning på en ønsket atferdsendring. Både internasjonale og norske undersøkelser gir i store trekk de samme positive resultatene som i de norske evalueringene av ulike foreldreveiledningsprogram (Moran & Ghate, 2005), (Axberg et al., 2007), (Chandan & Sherr, 2008), (Kimber & Skoog, 2008), (Levac, McCay, Merka, & Reddon-D'Arcy, 2008), (Ogden, 2010) (Hobbel & Drugli, 2013). Effekten som oppstår ved at foreldrene kommer sammen i grupper, trekkes ofte fram som en forutsetning for de gode resultatene i de overnevnte undersøkelsene. Likeledes bemerkes det viktigheten av ikke-dømmende, empatiske og humørfylte kursledere.

I en amerikansk metaanalyse av 77 foreldreveiledningsrelaterte program konkluderes det med fire felles suksesskriterier for alle program som inngikk i analysen:

- 1) Praktisering av det man har lært på egne barn.
- 2) Emosjonell kommunikasjon (aktiv lytting ved reflekterende samtaler, identifisering og håndtering av følelser samt lære foreldrene til å redusere negativ kommunikasjon).
- 3) Positiv involvering med barna i ikke-disiplinære situasjoner (entusiasme og positiv oppmerksomhet for god og riktig oppførsel, samhandling på barnas nivå gjennom lek, og la barnet styre og ta riktige valg.
- 4) Forutsigbar og konsekvent grensesetting / korrigerende (Kaminski et al., 2008). Disse kriteriene er gjenkjennbare også i de andre nevnte undersøkelsene.

I et evalueringsstudie av ICDP som regnes som et universelt program, opplevde foreldrene at de var blitt mer bevisste, de forklarte ungene sine mer og var mer

tålmodige. De opplevde seg også tryggere i sin omsorgsrolle. Evalueringen viste at veiledningen hadde ført til positive endringer hos barn fordi foreldrene hadde forandret seg. Det ble beskrevet at de hadde bedre humør og barna samarbeidet bedre. Foreldrene opplevde en bedre atmosfære i familien, og det ble færre konflikter (Sherra et al., 2013).

De aller fleste publiserte evalueringer synes å være kvantitative studier som måler atferdsendring hos barna. Det foreligger imidlertid mange kvalitative analyser på masternivå. Også disse konkluderer med positive tilbakemeldinger. I intervjuer med deltakere på ICDP-programmet i Øyer kommune, beskrev foreldrene en langtidseffekt i forhold til trygghet og mestring (Johnsgård, 2008). I en evaluering av Barkleys foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med ADHD konkluderes det:

Informantene uttrykte at de har gjenvunnet en positiv kontroll i familien, og at de føler seg mer trygg på foreldrerollen. Videre legger foreldrene vekt på at relasjonen til barnet er bedret. I tillegg er relasjonen mellom foreldrene bedre enn før programmet; Foreldreveiledningsprogrammet medfører at foreldrene er mer enige og støttende overfor hverandre; Flere av foreldrene opplever at de "har fått et nytt liv", og "en ny hverdag" gjennom Barkleys foreldreveilednings-program. For ett av foreldreparene i undersøkelsen har veiledningen bidratt til å redde parforholdet" (Risholm, 2007).

I følge en amerikansk undersøkelse konkluderes det imidlertid med at foreldreveiledning ikke er riktig for alle. Her hevdes det at foreldre som står i en samlivskonflikt eller har psykiske problemer bør få løst dette først (Anastopoulos, Rhoads, & Farley, 2006).

I en masteroppgave hvor studenten evaluerer "De Utrolige Årene" konkluderes det også med at programmet har styrket foreldrekompetansen og fremmet en mer positiv relasjon mellom foreldre og barn. Foreldrene beskrev at veiledningen hadde gitt dem et verktøy som gjorde at de hadde tro på at de kunne håndtere situasjoner som måtte oppstå og at de gjennom det følte seg tryggere i foreldrerollen. Foreldrene fortalte at de gjennom å endre seg selv opplevde at også barnet endret atferd, og at det kanskje var de og ikke barnet som i løpet av programmet gjennomgikk den største endringen. Også her ble deltakelsen i gruppa sett som svært positivt (Jensen, 2008).

Det finnes også en kanadisk studie av "De Utrolige Årene" (The Incredible Years) som støtter dette:

Parents strongly valued the support offered within the group therapy process, reporting a decrease in their stress levels, an increase in their confidence, as well as observing positive changes in their children and in the parent-child relationship (Levac et al., 2008).

Det kan tyde på at de fleste forskningsrapporter, både kvalitative og kvantitative, i all hovedsak viser positive evalueringer av de ulike foreldreveiledningsprogrammene. Forskning har i stor grad til nå handlet om å enten måle atferdsendringer hos barna eller foreldrenes fornøydhetsnivå med veiledningen. Men hva er det egentlig som virker, og på hvilken måte virker det? Dette er det få som har forsket på, og kan sees på som en generell svakhet innenfor forskning på forebyggende tiltak (Kimber & Skoog, 2008). Kanskje vil man framover kunne rette blikket mer mot dette aspektet nå som det så tydelig kommer fram at det faktisk virker og at foreldrene er fornøyd med tiltakene?

3.4 Foreldreveiledning; krenking av privatlivets fred?

Det finnes kritikere som har innvendinger mot en intervensjon av privatlivet som et foreldreveiledningsprogram representerer. Innføring av *Foreldreveiledningsprogrammet* (ICDP) på blant annet helsestasjoner, i PP-tjenester og barnehager i 1995 medførte en kraftig debatt om hvem som hadde ansvaret for oppdragelsen av barna; foreldrene eller staten?

Tidligere var det i stor grad far (og delvis mor) i familien som satte grenser for hva som var akseptabel atferd. Ved innføring av foreldreveiledningsprogram fikk staten en større definisjonsmakt også innad i familiene, og noen så på det slik at staten regjerte gjennom foreldrene. Det er nå et økende antall av profesjonelle hjelpere på alle livsområder, også når det gjelder barn og unge. De gir råd og veiledning til foreldre, og har over tid fått innpass i det som tradisjonelt har vært forbeholdt det helt private, nemlig familierelasjoner og barneoppdragelse. En av forklaringene på dette kan være at vi stadig stiller større krav til livskvalitet, og forventer at det finnes hjelp til de problemene vi har (Ulvestad, 2003). Foreldreveiledningsprogram kan i så måte sees på som en løsning på et problem. Ulvestad sier videre at ved å stadig komme

fram til nye kunnskaper om hva som er viktig for den enkelte, er det imidlertid lett å kunne bruke dette som et maktmiddel fra hjelpernes side. Det kan bli så viktig at denne kunnskapen brukes, at hjelperne stadig definerer nye problemer ut fra hvilke program som finnes. Slik kan et foreldreveiledningsprogram sees på som en løsning som søker problemer, slik jeg tolker Ulvestad (2003). Et annet eksempel er at hjelperne bruker de tiltak som er tilgjengelig, uten å vurdere nøye nok hva den enkelte har behov for. VÅRS-kurs blir for eksempel tilbudt både som et universelt tiltak til ressurssterke foreldre og gitt som et barnevernstiltak for foreldre som strever med relasjonen til barna sine. Dette fordi det er det eneste kurstilbudet vi har i vår kommune.

Noen kan hevde at oppdragelse av barn er et privat anliggende, men alle barn inngår på mange ulike sosiale arenaer. De påvirkninger barn får i sine enkelte familier vil kunne få store konsekvenser for samfunnet. Samfunnet reproduseres blant annet ved at vi overfører kulturell og sosial kapital til neste generasjon. Måten barna oppdras på vil derfor påvirke hvordan de vil tilpasse seg samfunnet i framtiden (Dencik et al., 2008). Dette kan da andre si at faktisk er et samfunnsmessig anliggende. Hvis jeg igjen knytter dette til klassebegrepet er det det naturlig å tenke at normen barna skal tilpasse seg er en middelklassenorm. Å delta på kurs for å utvikle sin foreldrekompetanse er kanskje mer vanlig innenfor middelklassen, og derfor, som Dencik (2008) sier tilpasser middelklassen seg lettere til de verdier og det menneskesyn som velferdssamfunnet til en hver har.

En del av kritikken som ble reist da Foreldreveiledningsprogrammet ble innført på helsestasjonene var at rådene man ga kunne bidra til å svekke foreldrenes selvtilit og bidra til en avhengighet av bistand fra samfunnet. For å motvirke dette ble det lagt vekt på viktigheten av at helsesøster/veileder fikk en god relasjon til foreldrene og formidlet engasjement og inspirasjon (Glavin & Kvarme, 2003). Dette samsvarer med de tidligere nevnte forskningsresultatene vedrørende kursledernes betydning for et godt resultat av foreldreveiledning. Veiledning er dessuten en metodikk som er ment å bidra til mestring gjennom at man selv oppdager det som er viktig og riktig for seg (Tveiten, 2013). Dette kan gi foreldrene økt trygghet i ulike situasjoner, og kanskje påvirke dem i deres foreldrerolle.

Min erfaring er at det i kommunene nå er en stor grad av enighet rundt viktigheten av foreldreveiledningsprogram. Debattene går mer i forhold til hvilke program man skal velge, samt kostnaden av å iverksette dem. Diskusjonen kan dreie seg om intervenseringene bør være universelle, selektive eller indikative, og hvem som har mest nytte av å delta på kurs. I vår kommune har vi valgt å gi et universelt tilbud til alle foreldre som har barn i barnehagene. I tillegg har vi ansatt en foreldreveileder. Jeg vil i kapittel 6 komme nærmere tilbake til om dette tilstrekkelig, eller om kommunen burde hatt flere tilbud på ulike nivå. Spørsmålet er hvordan kan vi bidra til at foreldrene utvikler sin foreldrekompetanse til beste for sine barn.

Kompetansebegrepet brukes i mange sammenhenger, både innen media, offentlig forvaltning og i skole- og utdanningssektoren. Det snakkes om yrkeskompetanse, sosial kompetanse, kommunal kompetanse, strategisk kompetanse og så videre (Håland, 2011). Kompetanse defineres av Pär Nygren som *„noe som gjør et subjekt i stand til å handle for å oppnå bestemte mål og tilfredsstillende bestemte behov* (Nygren, 2008a, s. 29). Å inneha kompetanse innebærer å ha tilstrekkelige kvalifikasjoner slik at vedkommende er i stand til å mestre en situasjon (Nygren, 2008b). Ett av mine hovedspørsmål i denne oppgaven er hvordan deltakelse på VÅRS-kursene virker inn på foreldres handlingskompetanser i foreldrerollen. Det derfor naturlig å se mer inngående på begrepet handlingskompetanse.

3.5 Handlingskompetanse

Begrepet handlingskompetanse kan supplere Bourdieus teori om habitus og sosial, kulturell og økonomisk kapital ved at den bygger en bro mellom Bourdieus sosiale tilnærming og den tradisjonelle psykologiens indre- og individuelle tilnærming (Nygren, 2008b). Dette blir for meg en helhetlig måte å forstå kompetanse på. Grunnen til at jeg velger å bruke Nygrens teori om handlingskompetanse i forhold til foreldre, er at jeg opplever den som en nyttig ramme når jeg skal forsøke å operasjonalisere foreldrenes opplevelse av endring i foreldrerollen etter å ha deltatt på VÅRS-kurs. Nygren retter sin teori i stor grad mot barn og unges kompetanseutvikling (Nygren & Thuen, 2008) men også i forhold til profesjonell kompetanseutvikling (Nygren, 2011b). For min del ble det naturlig å bruke teorien i forhold til foreldrenes kompetanseutvikling. Ut fra denne teoretiske referanserammen håper jeg å kunne konkludere med hvilken endring deltakelse på VÅRS-kurset har medført for foreldrene. Når jeg nå videre henviser til Pär Nygrens teori i dette

kapitlet, vil alt være hentet fra hans kapitler i bøkene Barn og unges kompetanseutvikling (Nygren & Thuen, 2008) og Samhandling som omsorg (Straand, 2011).

Nygren kobler begrepet kompetanse til handling for å understreke at mennesket selv handler for å utvikle sine kompetanser, gjennom deltakelse i bestemte sosiale praksiser og innenfor spesielle kontekster. Dette støttes av andre som sier at kompetanse ikke nødvendigvis noe man *har*, men noe man *gjør*. Kompetanse kan forstås som en persons potensielle evne til å handle i forhold til en spesiell situasjon, oppgave eller kontekst (Håland, 2011). Hvis man knytter dette til foreldrerollen, vil det innebære at foreldrene må ha mange ulike handlingskompetanser for å ivareta omsorgen for sine barn. Foreldrene har ansvar for å utvikle en god relasjon til barna sine, de skal overføre gode normer og verdier og yte god omsorg (Dencik et al., 2008). Nygren (2011a) grupperer dette som behovsomsorg, utviklingsomsorg og oppdragelsesomsorg. Dette krever mye av foreldrene. Handlingene i foreldrekompetansene retter seg da mot oppgavene som skal løses for å oppnå målene som er å gi god omsorg og oppdragelse.

Nygren sier at alle handlingskompetanser er knyttet både til personens mentale prosesser og til den spesielle handlingskonteksten hvor de utvikles og brukes i praksis. Han kaller dette for dobbelt situert, og sier det pågår en dynamisk utveksling mellom de indre prosessene og den ytre sosiale konteksten. Han sier videre at handlingskompetanse både har en allmenn, potensiell form som kan brukes i hvilken som helst praksis, og en konkret og kontekstspesifikk form som benyttes i helt bestemte situasjoner. Man tar med seg sin potensielle relevante kompetanse i møte med en ny situasjon. Ved å delta i den nye situasjonen, i møte med de kravene som stilles, overfører personen deler av sin allmenne, potensielle handlingskompetanse til kontekstspesifikke handlingskompetanser. I tillegg må man kanskje ha mer kunnskap eller nye ferdigheter for å mestre den nye situasjonen. Den erfaringen man får fra denne nye situasjonen, bygger så videre opp den allmenne potensielle handlingskompetansen man tar med seg videre i livet.

Et eksempel på dette kan være at når foreldre får sitt første barn, har de i beste fall en liten potensiell, allmenn handlingskompetanse de møter det lille barnet med. De

vil imidlertid gjennom de første ukene møte mange utfordringer og spesifikke situasjoner hvor de trenger mer kontekstuell handlingskompetanse, og må kanskje både skaffe seg mer kunnskap om amming, søvn, utslett osv. Kanskje må de utvikle nye ferdigheter, som å skifte bleier, finne ut hvorfor barnet gråter eller hvordan de best trøster barnet. Hvis oppgavene forandres, vil også kravene til handlingene og handlingskompetansene forandres. Etter hver spesifikke situasjon de opplever, økes igjen den allmenne, potensielle handlingskompetansen de tar med seg i "ryggsekken". Etter noen måneder har foreldrene mange spesifikke handlingskompetanser de benytter overfor barnet sitt, og en større allmenn, potensiell kompetanse å gå videre med.

Handlingskompetansebegrepet kan også, som tidligere nevnt, benyttes forhold til vår utvikling av profesjonell kompetanse. Teorien kan eksempelvis også beskrive hvordan jeg som helsesøster blir til en profesjonell omsorgsperson ved å utvikle mine handlingskompetanser. I følge Nygren er det å ha en bestemt profesjonell kompetanse å inneha en relevant fagkunnskap som gjør fagpersonen i stand til å mestre de faglige oppgavene som ligger i den enkeltes jobb eller profesjon. *"Det er kompetanser som trengs – enten man er voksen eller barn – for å kunne handle innenfor bestemte praksiser"* (Nygren, 2011b, s. 83).

Hvis man deler opp begrepet handlingskompetanse, består det av kunnskaper og ferdigheter, identiteter, kontroll over ytre betingelser og handlingsberedskap. Kunnskaper handler om all den kunnskap, både generell og kontekstuell, som er nødvendig for å utføre en oppgave (Nygren, 2008b). I foreldresammenheng kan dette dreie seg om kunnskaper om barns normale utvikling, kunnskap om barns omsorgsbehov, gode søvnvaner hos barn og så videre.

Ferdigheter kan sees på som potensielt transformerbare- eller allerede transformerte kunnskaper, i følge Nygren. Ferdigheter utvikles når man bruker kunnskapene sine for å oppnå et mål eller for å tilfredsstillende et behov. Hvis foreldre kommer på helsestasjonen med et barn som ikke vil legge seg til å sove om kvelden, får de råd om hvordan de skal gå fram for å klare dette. De får formidlet hva forskning sier er forsvarlig, og de får kanskje en "metode" de skal følge. Mange leser i tillegg anbefalinger via internettsider. De tilegner seg kunnskaper. Først når de har

gjennomført metodene i praksis og har brukt kunnskapene sine for å oppnå målet, som er at barnet skal sove, vil de utvikle ferdigheter i forhold til det.

For å kunne utøve disse ferdighetene, kreves det ofte kontroll over *ytre betingelser*. Nygren sier at personen utvikler i varierende grad en beredskap for å få kontroll over situasjonen og mobiliserer de kunnskaper, ferdigheter og identiteter som skal til for å oppnå denne kontrollen. Hvis foreldrene eksempelvis skal få barnet til å sove i sin egen seg, må de faktisk ha tilgang til en seng. For å gjennomføre avvenning av nattamning, bør de kanskje også ha tilgang på et eget rom til barnet. Kanskje må foreldrene ordne slik at de har tid og mulighet til å sove litt på skift hvis denne tilvenningen tar tid. Noen må kanskje også ordne med barnevakt for andre barn i familien osv. Dette er ytre betingelser som kan være et hinder for å gjennomføre de kunnskaper og ferdigheter foreldrene har. Killén (2013) trekker fram økonomisk og sosial fattigdom som ytre faktorer som vil påvirke foreldres omsorgsfunksjoner, samspill og tilknytning. Den andre ytterligheten hvor en stadig streben etter å oppnå en bedre levestandard skaper stress for foreldrene, vil også kunne påvirke negativt. Et støttende nettverk har, som en ytre faktor, vist seg å bidra positivt i relasjonen mellom foreldre og barn.

I følge Nygren er menneskers forståelse og opplevelse av seg selv i forhold til andre også en del av deres handlingskompetanse. Dette kan defineres som deres *identitet*. Identiteten innebærer både individuelle og kollektive aspekter som det hele tiden foregår en vekselvirkning mellom. Hvis jeg igjen knytter dette til foreldre, vil den enkeltes individuelle identitet (identitet som) være et resultat av personens aktive identifisering av seg selv som en god mor eller far. Indre personlige faktorer spiller inn i forhold til dette. Den individuelle identiteten er uløselig knyttet til den kollektive identiteten (identitet med). Den kollektive delen er forankret i et praksisfelleskap, og påvirkes av de oppgaver, metoder, mål og verdier som måtte finnes her, i følge Nygren. For foreldre vil dette dreie seg om et praksisfelleskap med andre foreldre. Foreldrene i dette felleskapet vil påvirke hverandre. Hvilken påvirkning man får, og hvilken kollektiv identitet foreldrene utvikler vil være avhengig av hvilket praksisfelleskap man identifiserer seg med. Her kommer det for eksempel an på hvilken klasse man tilhører, og hvilke ulike foreldrefelleskap man deltar i.

Påvirkningen foreldre kan få fra andre foreldre vil virke inn på den individuelle identiteten de har som foreldre.

Mange forskere og forfattere har ment og skrevet mye både om identitet og kompetanse. Tønseth (2011) bruker begrepet identitetskapital som en del av kompetansebegrepet. Hun sier at begrepet blant annet inneholder tro på egen mestring, lederegenskaper, autoritet og kommunikasjonsevner. Det er en form for kapital som ikke bare gir uttrykk for den enkeltes kompetanse, men også har en verdi for andre (Tønseth, 2011). Kompetanse handler mye om læring. Illeris (2013) sier at identiteten skapes, utvikles og endres gjennom læring. Han betegner læring som innebærer endringer av identiteten, for transformativ læring, og sier den involverer både kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter. Identiteten utvikles ofte i praksisfellesskap med andre, både ut fra hvem man opplever å være i forhold til andre og hvordan man gjerne vil oppleves (Illeris, 2013). Dette støtter opp under Nygrens teori om det kollektive aspektet ved identiteten, og den stadige utveksling mellom de indre og de ytre faktorene.

Det femte elementet i handlingskompetansen kalles *handlingsberedskap* i følge Nygren. Dette kan være en bestemt handlingstendens som er stabil over tid og som gjentar seg når lignende situasjoner oppstår. Slike beredskaper utvikles av alle tidligere erfaringer som personen har gjort i lignende situasjoner og kontekster. Handlingsberedskapen bygger på de fire andre elementene; kunnskaper, ferdigheter, identiteter og kontroll over ytre betingelser, og gir, i følge Nygren handlingen en retning. Ved å integrere relevante kunnskaper, ferdigheter og identiteter, utvikler foreldrene et mønster i sin beredskap til å takle de vanlige situasjonene i oppdragerrollen av sine barn. Hvis de ikke hadde utviklet dette mønsteret, ville de måtte tenke nytt i hver ny situasjon de sto overfor. Det er også i denne handlingsberedskapen at foreldrenes følelser, behov, verdier og kognitive prosesser er forankret (Nygren, 2011b). Den enkeltes foreldres psykiske tilstand samt evne til å lære vil derfor kunne prege hvilken handlingskompetanse den enkelte har i de ulike situasjonene. Hvilke verdier foreldrene har, det vil si hvilke stabile overbevisninger de har om at en bestemt atferd er å foretrekke framfor en annen (Dencik et al., 2008), vil også ha betydning. Viktigheten av å kunne mestre situasjonen og dermed motivasjonen for å gjennomføre det, vil trolig også spille en

rolle. Slik jeg tolker Nygrens teori kombinerer foreldrene sin forståelse av situasjonen, sine mål, verdier og behov, med sine relevante kunnskaper, ferdigheter og kontroll over ytre betingelser. Deretter handler de.

Før jeg startet intervjuundersøkelsen min, hadde jeg Nygrens handlingskompetanse-teori som et bakteppe. Jeg vil bruke denne teorien om handlingskompetanse når jeg i kapittel 6 diskuterer mine funn fra undersøkelsen. I selve intervjuet forsøkte jeg å komme inn på de ulike punktene i teorien, selv om jeg brukte andre ord og begreper overfor foreldrene. Jeg forsøkte så å frigjøre meg fra dette da jeg analyserte det respondentene formidlet i intervjuene, slik at jeg ikke skulle tolke for mye når jeg i kapittel 5 presenterer funnene. Hvordan jeg ellers har tenkt og gått fram i forhold til innhenting av mine empiriske data, vil jeg ta for meg videre i neste kapittel.

4.0 Metode

Et av de viktigste kravene til presentasjon av forskning er det å kunne beskrive framgangsmåten slik at den blir transparent (Tjora, 2012). I dette kapittelet vil jeg derfor forsøke å beskrive hvordan jeg har gått fram mitt forskningsprosjekt, fra start til mål.

4.1 Tematisering

Lunner kommune hadde fra oppstart våren 2011 og fram til og med høsten 2012 brukt prosjektmidler fra *Trygge foreldre kan!* til gjennomføring av fem VÅRS-kurs. Prosjekt-perioden gikk mot slutten, og det ble viktig å beslutte om kursrekken skulle videreføres innenfor kommunens eget budsjett. Jeg ønsket derfor å finne ut hva foreldrene mente om VÅRS-kursene de hadde deltatt på. For å komme fram til dette ville jeg undersøke foreldrenes erfaringer med å delta på kurset. Jeg ønsket å forstå hvordan foreldrene opplevde foreldrerollen og hva de opplevde som utfordrende i omsorgen for sine barn, og dermed om deltakelse på VÅRS-kurs hadde påvirket måten de handlet på etter kurset. Jeg hadde på forhånd lest Nygrens teori om handlingskompetanse (Nygren, 2008b), og som tidligere nevnt, ønsket jeg å finne ut om kursene på hadde påvirket foreldrenes handlingskompetanse i foreldrerollen. Jeg ønsket også å se på hvilke deler av kurset de mente hadde betydning og hvordan de begrunnet dette. Kurslederne var også spente på hvilke temaer foreldrene syntes var mest interessante, og om de brukte noe av det de hadde lært. Deltakerne på kurset hadde fylt ut spørreskjemaer tre ganger i løpet av kursperioden. Disse ga gode tilbakemeldinger, men i denne undersøkelsen ønsket jeg å forstå hvorfor foreldrene var fornøyde, og om de brukte noe av det de lærte i ettertid. Jeg ønsket å kunne gå i dybden, og følge opp de temaene som foreldrene selv var opptatt av, i tillegg til at jeg fikk svar på det jeg selv lurte på i forhold til temaet.

4.2 Design

Undersøkelsen i denne masteroppgaven er en teoribasert, deskriptiv evalueringsforskning med formativt design. Jeg har valgt å bruke kvalitative, åpne samtaler med tematisert intervjuguide som hjelpemiddel for å fram informasjonen (også kalt semistrukturerte intervjuer). Intervjuene er forankret i hermeneutisk tenkning. Jeg vil i punktene under komme inn på begrepene kvalitative intervjuer, evalueringsforskning og hermeneutikk for å begrunne mitt valg av design.

4.2.1 Kvalitative intervjuer

Jeg valgte å bruke kvalitative intervjuer for å finne svaret på problemstillingen min. Kvalitativ design er i følge Malterud (2011) forskningsstrategier for å beskrive og analysere karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved de fenomenene som skal studeres. Dalen (2011) sier at et viktig mål er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i den sosiale virkeligheten de lever i. Intervjuene er sentrale i kvalitativ forskning. Målet med intervjuet er å innhente kvalitativ kunnskap gjennom vanlig språkbruk, samt samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av livsverdenen til intervjupersonen. Intervjueren styrer intervjuet ved hjelp av spørsmål og bestemmer retningen på intervjuet ved aktiv lytting og oppfølgende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Valg av metode vil preges av praktiske og pragmatiske hensyn, dvs. hvilke ressurser man har til rådighet både i forhold til tid, penger, hjelpemidler, kunnskaper osv. (Tjora, 2012). Som helsesøster med 90% jobb i tillegg til studier, har tid vært en begrensende faktor for meg i dette studiet. Jeg var likevel svært opptatt av at det ikke skulle begrense mulighetene til å få et resultat som både jeg og kommunen ville se på som nyttig.

Jeg var opptatt av hvert enkelt foreldrepars opplevelse, og ønsket å høre flest mulige ulike "stemmer." Jeg vurderte derfor at jeg ville få mest ut av enkeltstående intervjuer, i stedet for fokusgruppeintervjuer. Jeg var redd for at enkelte foreldre ville være for dominerende i gruppeintervjuer, slik at andre ville kunne holde tilbake det de egentlig mente. Foreldrene ble intervjuet sammen som par, der begge hadde anledning. Jeg antok at tryggheten var så stor at de ville snakke fritt. Jeg tenkte også at det kunne være en fordel at foreldrene kunne snakke om dette sammen som par, for å videreføre noe av ideologien bak VÅRS-kursene.

For å være sikker på at jeg kom innom de samme temaene til alle informantene, utarbeidet jeg en tematisert intervjuguide. Samtidig var jeg åpen for – og interessert i å få fram andre temaer jeg ikke hadde tenkt på.

For å kunne gjennomføre en intervjuundersøkelse må man ha godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjenning ligger vedlagt (Vedlegg 1).

4.2.2 Evalueringsforskning

Siden formålet var å evaluere et kurs som var gjennomført, velger jeg og se nærmere på evalueringsforskning. I evaluerings-forskning er de viktigste elementene å beskrive og vurdere. Beskrivelsen gjøres innenfor vitenskapelige rammer, og det angis prosedyrer for datainnsamling, analyse og konklusjoner av dataene.

Vurderingen gjøres ved at funnene blant annet blir sammenlignet enten med et ideal, andre tilsvarende aktiviteter eller egen utvikling over tid (Tornes, 2012). Vurderingen i dette evalueringsprosjektet ble å sammenligne foreldrenes opplevelser av VÅRS-kurset opp mot et mål om en økt handlingskompetanse hos foreldrene. Tornes (2012) sier videre at det er viktig å spørre hva som virker for hvem, hvordan og under hvilke betingelser. Evalueringen består da i å teste de teoretiske forestillingene opp mot "virkeligheten." I teoribasert evaluering tar man utgangspunkt i teorier som kan være relevante. Jeg hadde en antakelse om at mange foreldre var utrygge i forhold til situasjoner i foreldrerollen. Jeg antok videre at deltakelse på et foreldreveiledningskurs ville kunne påvirke dette. Denne antakelsen var basert på min erfaring som helsesøster, kunnskap om andre foreldreveiledningsprogram og effekten av disse, samt teori omkring temaet handlingskompetanse.

Vi satte i gang et tiltak som vi trodde, ut fra våre faglige kunnskaper, kunne være nyttig. Etter å ha avholdt fem kurs, valgte vi å evaluere dem i form av denne kvalitative studien. På det tidspunktet intervjuene startet, hadde cirka 40 foreldre(par) vært på kurs. Når vi evaluerer etter at vi har satt i gang et tiltak, må vi se etter varige endringer i folks felles sosiale praksis (Tornes, 2012). I evaluering av VÅRS-kursene ble det derfor viktig å finne ut om foreldrene hadde opplevd en endring i foreldrerollen etter de var på kurs. Hvis de hver for seg fortalte om endringer i praksis, var det også viktig å undersøke hvilke endringer som var felles for intervjupersonene.

Evalueringsforskning kan i følge Tornes videre deles opp i formative og summative evalueringer. Den summative evalueringen fokuserer på om et tiltak har virket eller ikke, i forhold til de målene som ble satt. Den formative evalueringen er mer opptatt av å forstå sammenhengen mellom mål og tiltak. Man beskriver virkningene av tiltaket, samtidig som man beskriver prosessene som skapte virkningen. Formative prosessevalueringer blir ofte brukt når det ønskes å videreutvikle eller "teste" nye tiltak (Tornes, 2012). I mitt tilfelle ønsket jeg å finne ut hva som påvirket

handlingskompetansen til foreldrene, samt beskrive hvilke endringer som eventuelt hadde skjedd. Det ble derfor riktig å velge et formativt design.

Tornes sier videre at det er viktig å fokusere på formålet med evalueringen, og at det kan være vanskelig å kombinere ulike hensikter. Eksempelvis kan dette være hvis forskeren både skal økonomisk kontrollere- og utvikle et prosjekt. Dette kan føre til interessekonflikter (2012). I mitt studie ser jeg at jeg både hadde som formål å lære om hvordan kursene virket, og samtidig ønsket jeg å utvikle prosjektet. Til en viss grad lå det en vurdering om kost-nytte effekt i det også. Dette kan teoretisk sett være en utfordring, i følge Tornes, men jeg opplevde det ikke selv som noe problem i mitt studie. Det kan kanskje ha sammenheng med at dette er en masteroppgave og ikke bare et isolert evalueringsstudie. En masteroppgave stiller større krav til en forståelse og læring av et prosjekt, mens kommunens interesse av evalueringen i større grad var å vite om kursene var så nyttige at vi burde fortsette med dem, eller ikke. For meg som både student, forsker og helsesøster hang dette sammen på en naturlig måte. Det kan imidlertid knyttes noen kritiske betraktninger til resultatene av undersøkelsen på grunnlag av dette. Det kommer jeg nærmere tilbake til i punkt 4.6.

4.2.3 Hermeneutikk

"Kvalitativ forskning tar ofte utgangspunkt i én eller flere teoretiske tradisjoner for å definere rammen av hva som er interessante problemstillinger innenfor et gitt fagfelt"(Tjora, 2012, s. 26). Jeg vurderte om en fenomenologisk tradisjon var det riktige for meg å bruke i forskningen, men endte opp med å velge en hermeneutisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning generelt- og innen hermeneutikken spesielt, er det en allmenn forståelse om at all observasjon påvirkes av tidligere erfaringer, og at forskerens egen erfaring vil kunne påvirke både opplegg og gjennomføring av forskningen (Ryen, 2002), (Chalmers, 2003). Siden jeg var en del av det prosjektet jeg skulle evaluere, var det naturlig å tenke at min rolle og erfaring ville påvirke forskningen på ulike måter.

Hermeneutikken er tolkningens kunst og vitenskap. Wilhelm Dilthey som var en av hermeneutikkens foregangsmenn uttrykte at "*Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi*" (Aadland, 2011, s. 176). Jeg ønsket å forstå foreldrenes livsverden ved å spørre dem om hva de tenkte og mente. Jeg valgte derfor hermeneutikken som forankring av

dette forskningsprosjektet. I følge filosofen Gadamer betyr å forstå hverandre snarere at vi forstår hverandre i noe. Slik jeg tolker Gadamer videre, sier han at vi alltid stiller spørsmål som vi selv forstår, slik at det gir mening for oss (Gadamer, 2003).

Hvis man knytter dette til mine intervjuer, kan man si at jeg allerede i utformingen av problemstilling og intervjuguide hadde en forforståelse og spurte spørsmål jeg kunne forstå. Ved å benytte et semistrukturert intervju, kan det sies at jeg på forhånd allerede hadde tolket en hel del.

En av hovedtesene i hermeneutikken er at forskeren forsøker å forstå forskningspersonen bedre enn han/hun selv gjør (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Dette innebærer også tolkning fra forskerens side. Gadamer formulerte det slik:

Når vi spør etter sannhet - og dette er det avgjørende – forblir vi alltid fanget innenfor grensene av vår hermeneutiske situasjon. Dette betyr igjen at det finnes mye som er sant som vi overhodet ikke er i stand til å erkjenne fordi vi er begrenset av fordommer uten at vi selv er klar over det (Gadamer, 2003, s. 25).

Dette støttes av Alvesson & Sköldberg som sier at det er begrenset hva man som forskere i et forskningsprosjekt kan være oppmerksomme på av forforståelse (2008).

Jeg hadde mye forforståelse da jeg gikk inn i denne evalueringen, og var i hvert fall bevisst på noe av den. Jeg hadde min forståelse av det å selv være mor, samt utdanning og erfaring som helsesøster. Jeg hadde kunnskap om hva som ansees som god foreldrekompetanse. I tillegg hadde jeg god innsikt i VÅRS-kursene og dermed en forforståelse av dem. Det er viktig å være bevisst på denne forforståelsen, fordi man alltid på bakgrunn av denne oppfatter og tolker virkeligheten. Monika Dalen sier at noen ganger er det bare mulig å oppnå forståelse hvis forskeren har en forforståelse av lignende virkeligheter. Det kan også gjøre det lettere å få kontakt med intervjuobjektene. Samtidig kan forskeren bli farget eller blindet, uten at dette alltid er bevisst. Hun sier at det ideelle er å forene de to utgangsposisjonene (Dalen, 2011).

Den hermeneutiske sirkel er et av de mest kjente begrep innenfor hermeneutikken. Det handler om at vi forstår delene ut fra helheten og helheten ut fra delene. Dette er en gjensidig og kontinuerlig prosess. På den måten får man stadig nye måter å forstå

på, og dermed en stadig dypere innsikt (Thornquist, 2003). I intervjusituasjonen opplevde jeg at jeg brukte den hermeneutisk sirkel. Jeg begynte med helheten, det vil si jeg spurte om de kunne fortelle litt om barna sine og hvordan de hadde det. Etter hvert gikk jeg inn på delene, for eksempel de enkelte temaene på VÅRS-kurset. Så fokuserte jeg igjen på helheten ved å spørre om hvordan dette hadde påvirket foreldrerollen deres. Denne sirkelen foregikk i flere omganger i løpet av intervjuet, og på den måten kan man kalle det en hermeneutisk spiral. Jeg opplevde også at jeg i analysedelen gjorde det samme. Det var viktig å analysere delene i kurset, hvilke temaer som var interessante og hvordan de ulike temaene virket på foreldrene. I tillegg var det viktig å evaluere helheten av kurset, og vurdere om det var nyttig å videreføre dem i kommunens regi. Valg av SDI-metoden (Tjora, 2012) som analysemodell bidro også til dette, ved at jeg startet med helheten, delte intervjuene opp i deler, for å så finne mening i helheten til slutt.

4.3 Selve intervjuet

For å være en god forsker kreves det spesifikke kunnskaper og ferdigheter, men også improvisasjon og intuisjon (Tjora, 2012). Kvale og Brinkmann omtaler til og med intervjuforskning som en kunstform hvis den utføres riktig (2009). Dette er store ord som får en masterstudent til å gå inn i intervjurollen med ydmykhet. Det er en utfordring å gjøre et forskningsarbeid for første gang. God planlegging av intervjuene hadde avgjørende betydning for at jeg skulle komme meg gjennom det på en god måte.

Jeg fikk nyttig hjelp av veileder til å utvikle en god intervjuguide som til slutt inneholdt langt flere spørsmål om informantenes dagligliv og utfordringer enn jeg hadde sett for meg. Jeg opplevde at dette var avgjørende for de svarene jeg fikk angående VÅRS-kurset. De fleste slappet av når de fikk snakket om eget liv, og det virket som de også lettere husket hendelser fra kurset etterpå. Jeg opplevde at jeg fikk overraskende mye informasjon fra kursene, selv om noen på forhånd var redde for at de ikke husket så mye. Intervjuguiden er vedlagt (Vedlegg 2).

4.3.1 Planlegging av intervjuene

Da vi startet planleggingen av intervjuene var vi to forskere som skulle skrive masteroppgaven sammen. Vi hadde da planer om å gjennomføre 10 intervjuer. Vi ønsket primært å intervju foreldreparene sammen, hvis de begge hadde deltatt på

kurset. Da det tidlig i prosessen endret seg slik at jeg skulle gjøre dette arbeidet alene, reduserte jeg i samråd med veileder antallet til åtte intervjuer. Det var viktig at arbeidet skulle være overkommelig, men samtidig skulle jeg få tilstrekkelig informasjon til å belyse problemstillingen. Min opprinnelige medforsker sa seg villig til å hjelpe meg med å avtale tider for intervjuene, samt bistå meg i gjennomføring og transkribere intervjuene så langt det lot seg gjøre.

4.3.2 Utvalg

Jeg forsøkte å få et sammensatt utvalg av informanter. Gode intervjupersoner kan fortelle historier fra eget liv som egner seg godt til rapportering. Det er likevel ikke bestandig disse personene gir den mest verdifulle innsikten i temaet. Noen er vanskeligere å intervjuer enn andre, men hvis intervjueren legger til rette for personens fortellinger, kan man hente mye informasjon uansett hvem man intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å intervju foreldre med ulik bakgrunn, utdanning, og utfordringer for å få mest mulig informasjon. Det var viktig at de deltakerne jeg skulle intervjuer hadde deltatt på de fleste av kurskveldene, og at de representerte ulike barnehager i kommunen. Prosjektkoordinator og en av kursholderne var behjelpelig med å velge ut aktuelle informanter ut fra mine kriterier. Totalt hadde rundt 40 par deltatt på kursene. Det ble ut fra disse laget en liste med 15 aktuelle deltakere, og jeg gjennomførte åtte intervjuer. Alle på utvalgslisten fikk tilsendt et informasjonsbrev med forespørsel om deltakelse (Vedlegg 3). Kun ett foreldrepar meldte sin interesse. De andre måtte vi følge opp med å ta kontakt på telefon.

Tabell som viser informantene

1	Mor	Ett særkullsbarn (mor), ett felles	Begge deltok på kurs
2	Mor / Far	To felles barn	Begge deltok på kurs
3	Mor / Far	To felles	Begge deltok på kurs
4	Mor / Far	Ett særkullsbarn (far), ett felles	Begge deltok på kurs
5	Far	Ett særkullsbarn (far), to felles barn	Far deltok på kurs
6	Mor/ Far	Ett felles barn	Begge deltok på kurs
7	Mor	To felles barn	Begge deltok på kurs
8	Mor og far	Tre særkullsbarn (mor) m/to ulike fedre, to felles barn	Begge deltok på kurs

Alder på foreldre varierte fra 26 til 47 år. Det var stor variasjon i utdanning. Litt over halvparten av informantene hadde videregående skole som høyeste utdanning, med erfaring innen håndverk/praktiske fag. Den andre halvparten besto av foreldre med akademisk utdanning innenfor humanistiske fag eller ingeniørfag. Alder på barna varierte nå fra 10 måneder til 14 år, men de fleste var barnehagebarn. På det tidspunktet de gikk på kurs, hadde alle foreldrene ett eller flere barn i barnehagen. Halvparten av foreldreparene hadde et godt nettverk av både venner og familie i nærheten fordi en eller begge var fra området. Den andre halvparten var innflyttere og hadde familienettverk langt unna. En av informantene var av utenlandsk opprinnelse.

Informantene var bosatt på flere ulike steder i kommunen, og representerte fem ulike barnehager. Hvor lang tid det hadde gått siden foreldrene deltok på kurs, varierte fra seks måneder til to år. Det varierte om det var mor eller far som var initiativtaker til å melde seg på kurs. Alle hadde fått informasjonen gjennom oppslag og informasjon i barnehagen. To av parene hadde også fått kurset anbefalt på helsestasjonen, hvorav ett av parene i tillegg ble anbefalt av foreldreveileder/barnevernet å melde seg på. Tre av parene deltok på kurs for cirka seks måneder siden. De andre foreldrene gikk på kurs for mellom ett og to år siden. Dette kunne medføre at det var vanskeligere å huske kurset for de som deltok på de første kursene. Jeg opplevde imidlertid at mange kunne beskrive mange situasjoner ganske nøyaktig, selv om det var gått lang tid. Alle kunne fortelle mye om de temaene de husket og det de brukte i hverdagen. Dette var uavhengig av tidsperspektivet.

4.3.3 Selve gjennomføringen av intervjuene

Jeg ønsket at foreldrene skulle være mest mulig komfortable i intervjusituasjonen, og ga dem derfor valget mellom å la intervjuene foregå hjemme hos familiene eller for eksempel på helsestasjonen. Seks av åtte intervjuer foregikk hjemme hos familiene, mens de to siste foregikk på helsestasjonen. Jeg benyttet diktafon for å ta opp samtalene. Et par av mødrene uttrykte at de ble litt hemmet av det helt i starten av intervjuet, men det virket som de glemte det raskt. Ingen kommenterte diktafonen under veis i intervjuet. Noen av foreldrene kjente jeg til fra helsestasjonen, men jeg

hadde ikke hatt oppfølgingsansvar for noen av barna. Ett av parene kjente jeg litt til fordi de var ansatt i kommunen.

Jeg hadde god forhåndskunnskap om temaet jeg skulle intervju om. Dette hjalp meg til å være trygg i intervjusituasjonen. Målet mitt var å være oppmerksomt til stede, kunne stille oppfølgende spørsmål, huske hva de hadde sagt tidligere i intervjuet, samt få til glidende overganger slik at intervjuet ble mest mulig likt en normal samtale. Seks av intervjuene tok cirka 60 minutter, mens de to resterende tok nærmere halvannen time.

Jeg opplevde at selve intervjusituasjonen var den letteste og mest interessante delen av prosessen i denne oppgaven. Utfordringen min lå til å begynne med i å ikke skulle tilkjenne hva jeg mente, og heller ikke gi råd eller veilede informantene. I de første intervjuene var dette vanskelig, men etter hvert opplevde jeg det mer og mer befriende. Jeg erfarte at jeg kunne lytte på en annen måte til det intervjupersonene sa, når jeg ikke samtidig skulle tenke ut et svar tilbake. Dette har gitt meg en ny innsikt jeg vil kunne ha nytte av også i jobben min. Selv om forskningsintervjuer er forskjellig fra terapeutiske samtaler, er det visse likheter mellom dem. Det hevdes at Carl Rogers terapeutiske intervjueteknikk var en inspirasjon til utvikling av kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). I min jobb som helsesøster og veileder har jeg ofte konsultasjoner som ligner på den terapeutiske samtalen. Jeg opplevde det var store likheter mellom et kvalitativt intervju og konsultasjon med en forelder på helsestasjonen.

4.4 Transkribering og analyse

I transkripsjonen gjør man om tale til tekst. Transkripsjonen er et verktøy til å fortolke det som blir sagt i intervjuene. Det er viktig å ha den muntlige dialogen i minne når man skal analysere teksten. Intervjuene blir skapt mellom to personer i en bestemt situasjon, mens transkripsjonene kan leses mer fragmentert (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg lot meg fascinere over hvor store ulikheter det er mellom det skriftlige og det muntlige språket. Vanlige historier som foreldrene fortalte kunne bli nesten uforståelige når de ble skrevet ned. Kroppsspråket og konteksten mangler, og det gjør budskapet vanskeligere å forstå. Jeg fikk hjelp til å transkribere de fleste intervjuene. I alle transkripsjonene var det flere setninger og ord som ikke var oppfattet. Jeg hørte igjennom alle intervjuene og sammenlignet dem med

transkripsjonene. Jeg kunne fylle inn de ord og setninger som den som transkriberte ikke hadde klart å tyde. Dette tror jeg var fordi jeg hadde vært i intervjuene og enten husket eller forsto hva de hadde sagt ut fra situasjonen jeg hadde vært i. De fleste forfattere og forskere anbefaler at man selv transkriberer sine intervjuer. Siden jeg til tross for dette valgte å få hjelp til transkriberingen, kompenserte jeg med å lytte igjennom intervjuene flere ganger. Jeg opplevde at jeg da i ettertid husket flere detaljer fra hvert intervju.

Å analysere betyr at man deler noe opp i biter eller elementer. Analysen starter allerede i intervjusituasjonen. Både forskeren og informanten tolker beskrivelsene som kommer fram i intervjusituasjonen. Informanten kan også oppdage nye forhold i løpet av intervjuet, og forskeren kan tolke det som blir sagt og ”sende” det tilbake i form av oppklarende spørsmål. Videre blir transkripsjonen tolket av forskeren. I denne delen av analysen utvikles selve meningen med intervjuet, og informantens egen forståelse blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tjora sier at mye av potensialet til den kvalitative forskningen ligger i analysedelen. Han beskriver en trinnvis modell for å gjøre det enklere å utvikle konsepter, modeller eller teorier ut fra dataene. I den stegvis-deduktive-induktive metoden (SDI) arbeides det i etapper fra rådata til teorier. Den oppadgående prosessen er induktiv, det vil si at man går fra data mot teori, mens den nedadgående tilbakekoblingen kan ses på som deduktiv. Her går man tilbake fra det mer teoretiske til det empiriske (Tjora, 2012). Siden jeg hadde valgt en teoribasert tilnærming til intervjuene, valgte jeg å benytte SDI-metoden for å være åpen for at intervjuene også inneholdt annen informasjon enn det jeg på forhånd hadde teorier om. Jeg kunne derfor også være mer oppmerksom på om intervjuene presenterte andre temaer eller kategorier enn de jeg hadde beskrevet i intervjuguiden.

Jeg gjennomgikk hver transkripsjon av intervjuene hver for seg, og skrev empirinære kommentarer i margin (koding). Det kunne være stikkord informantene hadde sagt, eller spesielle nøkkelord som beskrev et avsnitt. Så gjennomgikk jeg intervjuene på nytt og forsøkte å lage kategorier (kategorisering) ut av disse kommentarene. I neste steg forsøkte jeg å sammenligne intervjuene på tvers, for å se om jeg kunne få noen felles kategorier (utvikling av konsepter). Disse blir i denne oppgaven presentert

under punkt 5.0 Funn. I selve tolkningen av materialet diskuterte jeg funnene opp mot teorien om handlingskompetanse (diskusjon av konseptene), og gikk i den forbindelse tilbake (induserte) for å sjekke ut hvordan teorien stemte med empirien. Jeg hadde på forhånd lest ulik litteratur som beskrev analysen av kvalitative intervjuer på lignende måter, men SDI-modellen ble presentert så ryddig og oversiktlig at det kjentes overkommelig for en uerfaren forsker å gå i gang. I motsetning til selve gjennomføringen av intervjuene, var analysedelen for meg den mest ukjente og dermed mest utrygge delen av dette forskingsprosjektet.

4.5 Etikk i forskningen

Etikk kommer fra det greske ordet *ethos* som betyr karakter (Kvale & Brinkmann, 2009). Noe av det viktigste en forsker bør forholde seg til, er at forskningen verken skader eller vekker harme hos forskningspersonene (Ryen, 2002). Risiko for å påføre mindre alvorlige belastninger må imidlertid avveies i forhold til forskningens sannhetssøken og kritiske funksjon (*Etiske retningslinjer*, 2009). Det er knyttet etiske utfordringer til hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Noe av det viktigste er å innhente samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser intervjuene kan ha på informantene. Jeg fikk skriftlig samtykke fra mine informanter. Konfidensialitet er viktig for at informantene skal oppleve intervjusituasjonen som trygg og forutsigbar. I en forskningsrapport blir det viktig å få fram hva enkelte har sagt, samtidig som at de ikke skal kunne bli gjenkjent av andre. Informantene mine bor i en forholdsvis liten kommune, og det stilles da enda større krav til konfidensialitet. I tabellen hvor jeg listet opp informantene, måtte jeg for eksempel utelate alder og utdanning på foreldrene. Dette for å ivareta informantenes anonymitet.

Flere av informantene uttrykte at de hadde oppdaget nye ting under veis i løpet av intervjuet. Det kunne være at de oppdaget at de praktiserte noe av det de lærte på kurset, men det var også tilfeller av at de kom på ting de måtte ta tak i på nytt. Det ble viktig for meg å skape god tillit mellom meg og informantene, for å kunne ivareta slike eventuelle oppdagelser etisk god måte. Filosofen Løgstrup har sagt at det handler om "å ha noe av den andres liv i sin hånd" (Hummelvoll, Andvig, & Lyberg, 2010, s. 118) Jeg synes dette var en god holdning å ha da jeg intervjuet.

I analysedelen handler blant annet etikken om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Innen hermeneutikken er forskerens etiske utfordringer ofte knyttet til fortolkningen. Det kan være en etisk utfordring hvis informantene ikke kjenner seg igjen i forskerens tolkninger (Fangen, 2010). Det ble derfor viktig for meg å være svært bevisst når jeg tolket foreldrenes utsagn, og behandle datamaterialet med ydmykhet. Jeg anså imidlertid ikke funnene mine å være av så sensitiv karakter at det ville kunne skade informantene om de opplevde at de var blitt mistolket.

4.6 Metodekritikk

Begrepene pålitelighet og gyldighet er gode kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning. Pålitelighet handler om *intern logikk* gjennom hele forskningsprosjektet, mens gyldighet handler om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn (Tjora, 2012).

Jeg mener jeg har hatt en intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet. Jeg har hele tiden forsøkt å være tro mot problemstillingen. I tillegg har jeg vært åpen om mitt engasjement i prosjektet og at jeg har hatt ulike roller og formål med forskningen. Jeg presenterte meg i informasjonsbrevet både som helsesøster og student/forsker, samt at jeg før hvert intervju utdypet min rolle i prosjektet. Jeg valgte å transkribere så ordrett som mulig for å unngå å starte tolkningen for tidlig. Jeg forsøkte å få til en analyse som var tro mot evalueringens mål og hensikt. Forhåpentligvis vil leserne se at det er sammenheng mellom mine funn og prosjektets utforming.

Det er imidlertid en del kritiske betraktninger knyttet til resultatet av denne evalueringsforskningen. Jeg har for det første trukket konklusjoner etter kun åtte intervjuer. Dette er et lite grunnlag å konkludere på, og i slike undersøkelser kan det alltid rettes kritikk til utvalget. Kan det være slik at kursleder og prosjektkoordinator foreslår foreldrepar de tenker er mest mulig positive til kurset? Er det de deltakerne som er mest positive til kursene som velger å delta i intervjuene? Hva med de foreldrene som droppet ut av kurset under veis? Dette er forhold jeg ikke har kontroll over eller vet noe om, men det kan sees på som en stor svakhet knyttet til selve evalueringsresultatet.

Det som sannsynligvis i størst grad kan innvirke på resultatet av evalueringen, er min egen involvering i prosjektet. Selv om jeg har forsøkt å være bevisst på mine fordommer og antakelser, er det som Gadamer sier, begrenset hvor mye man klarer å se av dette selv. Jeg hevder overfor foreldrene at det ikke har noen betydning for meg om kursene får gode eller dårlige tilbakemeldinger, men jeg føler samtidig at jeg blir glad når de er fornøyde. Dette vil i noen grad oppfattes av informantene. Det vil også kunne prege hvordan jeg analyserer og tolker. Det er også viktig å ta høyde for min forutinntatthet når det gjelder nytten av kurset. Vi startet opp VÅRS-kursene ut fra en antakelse om at det ville være nyttig for foreldrene. Hvor mye av dette preger for eksempel spørsmålene mine, både i intervjuguiden og i oppfølgingsspørsmålene? Det er lett å tolke og stille spørsmål ut fra hva vi ønsker å høre. Jeg hadde også et teoribasert studie, og formet derfor spørsmålene for å passe inn i teorien om handlingskompetanse. Jeg hadde kanskje fått andre svar hvis jeg hadde hatt en annen teori jeg forankret dette i. Min forforståelse om foreldrenes utfordringer og inngående kjennskap til prosjektet ga meg imidlertid, som tidligere nevnt, en trygghet i intervjusituasjonen, og som Dalen sier kan forskerens forforståelse være en forutsetning for å oppnå forståelse.

Et annet kritisk betraktning til min forskerrolle, er at jeg er ansatt som helsesøster i samme kommune som informantene bor. Hvor mye preger dette svarene som foreldrene gir? Svarer foreldrene det de tror jeg vil høre? Hvis jeg setter søkelys på en sak foreldrene tenker de burde hatt en annen praksis på eller kanskje har dårlig samvittighet for, kan det hende de vil "pynte" litt på sannheten for å framstå som gode foreldre. Noen kan kanskje være redde for at jeg får et dårlig inntrykk av dem som foreldre, og frykte at det vil kunne få konsekvenser hvis de svarer ærlig. I intervju-situasjonen har jeg valgt å tro at foreldrene forteller sannheten. I følge filosofen Habermas er det ingen mening i å diskutere noe hvis man ikke forventer at det snakkes sant og oppriktig (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Det er likevel viktig å ha med seg disse kritiske betraktningene når man vurderer gyldigheten av dette studiet.

5.0 Funn

For de aller fleste foreldre er det viktig å utøve god omsorg for sine barn, og det overordnede målet for barneomsorg er å bidra til at barnet på alle områder blir i stand til å leve et meningsfullt liv. Det er også viktig at barnet kan bidra aktivt innenfor den kulturen det ønsker å tilhøre. Omsorgskompetanse kan sies å være noe som gjør foreldre i stand til å oppfylle dette overordnede målet (Nygren, 2011a). Mange foreldre opplever seg usikre på om de har denne kompetansen. Noen søker råd og veiledning blant annet fra helsestasjonen. Andre føler seg mer sikre i rollen sin som foreldre, men ønsker likevel en bekreftelse på at det de gjør er riktig. I vår kommune startet vi prosjektet *Trygge foreldre kan!* for å møte dette behovet. VÅRS-kursene ble arrangert for forsøke og bidra til en kompetanseøkning blant foreldrene.

Jeg vil i dette kapittelet presentere det informantene formidlet både fra hverdagen sin og fra VÅRS-kursene. Utvalget representerte ulike klasser, kom fra alle deler av kommunen og barna gikk i flere forskjellige barnehager. Familiene besto av familier som hadde fra ett barn til og med fem barn, derav flere særkullsbarn. Hverdagen de beskrev var derfor svært forskjellig, men oppfattelsen av kursene var ganske sammenfallende. For å få et innblikk i de ulike foreldrenes holdninger og verdisyn, starter jeg med å presentere funn i forhold til dette.

5.1 Formidling av verdier

Noen av foreldrene var svært tydelige på at de så på høflighet og folkeskikk som viktige verdier å formidle til barna sine. De fleste andre uttrykte dette mer i form av en utfordring eller bekymring hvis de opplevde at barna ikke levde opp til disse forventningene. Det kan se ut som de fleste så på verdibegrepet som noe mer overordnet.

Nesten alle foreldrene oppga selvhevdelse, selvtillit, selvfølelse og selvstendighet som verdier de så på som grunnleggende. Ingen sa at de opplevde mangel på disse verdiene som en utfordring eller et problem, men de hadde et ønske om at barna skulle utvikle slike egenskaper. Det var imidlertid vanskeligere for dem å svare direkte på hva de gjorde for å bidra til dette. Noen foreldre beskrev at de var opptatt av å være til stede for barna sine, "se" dem og gi dem oppmerksomhet. En mor sa hun var god til å rose barna sine, og til å inkludere dem i for eksempel matlaging.

Hun var opptatt av å hjelpe ungene til å komme opp og fram. Hun trakk fram svogeren som hadde to store barn som et godt forbilde i så måte:

For han har fått barna sine veldig selvsikre og de er veldig sterke og har tro på seg sjøl....Han har vært konsekvent, men han har også latt de få lov å feile...og at de får lov å lære av det, tror jeg er viktig. ... Jeg tror jeg skal la ungene mine få lov til å feile, men også la de få vite at de alltid kan komme å snakke med meg om ting da (Intervju 1).

Flere fedre var opptatt av at de som rollemodeller kunne påvirke til at ungene ble selvstendige og trygge på seg selv. En av dem sa det slik:

For en ting er jo det der med at vi gjerne vil at unga våre skal bli sånn og sånn, og så er det liksom hvordan vi da opptrer sjøl og prøver å påvirke for å få dem til å bli sånn da (Intervju 2).

En annen mente at veien ble til mens man gikk, men at det var viktig at foreldrene var oppmerksomme på sine egne feil og forsøkte å få til at ungene ikke adopterte for mange av de samme feilene. En tredje far uttalte at man jo ikke fikk se resultatet av om man hadde lyktes med dette før barna ble voksne.

De fleste av barna i denne undersøkelsen er fortsatt små og det kan være grunnen til at foreldrene presenterer generelle verdier det er lett å enes om. Siden verdiene er så generelle og overordnede er det derfor kanskje vanskelig når foreldrene skal vurdere konkret hvordan disse verdiene skal utvikles. Dette gjelder også de fleste andre verdiene foreldrene trakk fram som viktige å formidle til barna sine; Omsorg, empati, respekt for seg selv og andre, tillit og trygghet til andre, ærlighet og raushet samt ta gode valg og utvikle sitt potensiale. En far som hadde jobberfaring med ungdommer som strevde på ulike områder, var opptatt av at datteren skulle bli *"en som fullfører"*. Verdiene som foreldrene framhevet var ganske like, uavhengig av mor og fars utdannelse, bakgrunn og livssituasjon.

Noen foreldre ønsket å formidle verdier som gikk på natur og aktivitet, og ønsket at barna også skulle bli glad i dette. Disse verdiene var lettere å knytte opp til konkrete handlinger. En far beskrev hvordan den eldste jenta både kunne gå på ski, kjøre slalåm, svømme, samt klare seg ute i naturen, og at han hadde bidratt mye for å lære henne dette. Flere av respondentene beskrev hvordan fedrene var flinke til å ta med seg ungene ut på tur og lære dem å like naturen. Mødrene fokuserte også på å få

med seg ungene på hverdagslige sysler, og var opptatt i mestringsperspektivet i dette.

5.2 Grensesetting i hverdagen

I intervjuene fortalte foreldrene om hvilke situasjoner de opplevde som utfordrende i forhold til ungene sine. Mange foreldre uttrykte en usikkerhet rundt oppdragelse og grensesetting. I store trekk handlet dette om uenighet om- eller usikkerhet på hvor grensene skulle gå, samt hvilke grenser som skulle settes.

Respondentene snakket mye om hvordan hverdagen deres var, og at rutiner var viktig for å få det til å fungere. Flere foreldre fortalte om utfordrende morgenrutiner, spiserutiner og leggerutiner. En mor sa at hun var avhengig av å få ungene i barnehagen til et viss tidspunkt, og det kunne være stressende:

Jeg står opp kvart over seks og allikevel har vi dårlig tid til klokka blir åtte, fordi de gjør hundre ting. Og de skal helst se det på barne-tv før de skal gå og helst drikke juicen sin og få en kjeksbit før vi reiser opp. Det er liksom rutiner de er klin avhengig av, ellers er morgningen ødelagt (intervju1).

En annen mor sa det sånn: *"Det er det med matgreia på'n Haakon. Vil ikke spise, vil ikke smake på, liker ikke det og liker ikke det...Men du likte det jo i går!"* Den samme moren beskriver utfordringer i forhold til søvnrutiner med broren. *"Lars kan være litt vrien. Han kan være våken flere timer om natta, så han har vi slitt mye med.....så det er vel der jeg føler meg mest utrygg"* (intervju 3).

En av respondentene fortalte at hun synes det var vanskelig å vite hvordan de skulle takle det når hun hadde med to unger i butikken og den ene var samarbeidsvillig og den andre ikke var det.

Hva skal jeg gjøre da for at de skal skjønne at han eller hun som er grei skal få lov til å være med, mens den andre ikke bør? For da må du sitte i bilen da, men det er ikke så riktig føler jeg. Kan ikke sette en liten unge alene i en bil...nei akkurat såne ting synes jeg er vanskelig (intervju 7).

En annen sa at noe av det vanskeligste for henne i forhold til grensesetting var å beholde roen når barna var sinte og utagerende; *"så vi ikke går opp på samme nivå som de er da",... "men det er jo det der med hvordan humør du er i selv da. Ungene har en tendens til å finne ut når du er mest sliten.."* (intervju 8).

Noen formidlet at de opplevde det vanskelig å sette grenser i hverdagen hvis situasjonen rundt familien forandret seg. Et foreldrepar beskrev hvordan sønnens treårstrass slo ut i full blomst samtidig med at lillebror ble født:

Vi har vært veldig heldig med han eldstemann for han har vært sånn praktbarn, og alt har vært på stell hele tiden med spising og soving og når han skulle over på eget rom, og har liksom vært veldig grei. Så da han ble veldig tre år for en stund siden, ja egentlig rett etter at Petter kom til, så var det sånne a-ha-opplevelser, ... han er liksom annerledes enn han pleier å være, han har vært veldig sint og brøler: *"Du bestemmer ikke over meg!"* og: *"Du får ikke være med hjem!"* Han har hatt veldig selektiv hørsel... Jeg vil at jeg skal kunne si: *"Det får du ikke lov til!"* og så skal han høre på det uten at man må begynne å true (intervju 2).

Mange av foreldrene fortalte at de snakket sammen om grensesetting og hvilke grenser som skulle gjelde for dem i deres familie, men det var ikke alltid de var enige.

5.2.1 Uenighet og usikkerhet om grensesetting

Nesten uten unntak mente foreldrene at uenighet dem i mellom om grensesetting var en av de største utfordringene i foreldrerollen. Alle mente det var viktig at foreldrene var enige overfor barna sine. Det varierte om det var mor eller far som var strengest, men de fleste sa de var enige om det mest grunnleggende i barneoppdragelsen.

En far sa at han hadde problemer med selve begrepet grensesetting. Hvilke grenser satte man hvor? Hvorfor valgte man akkurat de grensene? Var det noen fasitsvar på grensesetting? *"Når bør ungene få ta medansvar i en avgjørelse ikke sant, og når bør dem faktisk ikke gjøre det?"* (intervju 5). Dette ble i hovedsak knyttet opp til uenighet mellom foreldrene om hvor grensene skulle gå. En mor sa:

Nei, vi er ikke enige i alt egentlig, men vi har en sånn rød tråd, tror jeg... Vi har avtalt en del hovedelementer, men så glemmer man seg fort. Hvis hun har spurt om et glass melk eller ett eller annet, så glemmer man å spørre den andre...så sier den ene nei og den andre ja. Men i store ting er vi liksom enige da (intervju 6).

En annen mor uttrykte seg slik: *"..vi har vært ganske bevisste på og prata en del, så vi har prøvd at vi to er enig, og heldigvis så er vi ganske på bølgelengde med hva vi synes er greit og ikke greit"* (Intervju 2). De fleste andre foreldrene ga også uttrykk for

at de valgte å være lojale overfor partneren. Da jeg spurte et av foreldrepærene om de var enige i oppdragelsen, kom det kjapt: *"Absolutt ikke, men vi er enige sånn tålelig om, at hvis jeg har sagt noe, så er jeg rimelig trygg på at han støtter meg på det, også kan han være fryktelig uenig etterpå"* (intervju 4). Flere av foreldrene fortalte om situasjoner der de ikke hadde vært enig i bestemmelsen, men likevel var lojale. De tok det heller opp med partneren i ettertid. En mor sa:

Hvis Knut har vært før meg ute og sagt at : *"nei du får ikke sjokoladepålegg på brødkiva di nå"*, og jeg mener: *"Jo herregud, det er jo lørdag! Spiller det noen rolle?"* så når han har sagt nei så tar jeg det heller opp med han etterpå (intervju 1).

Kun ett av pærene oppga uenigheten som et litt større problem. Mor sa at da blant annet at de ikke ble enige om hvor mye gutten skulle få spille data. De hadde prøvd å innføre at han skulle spille en time før middag eller etter middag, og ikke om morgenen, men det skled bare ut. Mor opplevde at det bare var hun som opprettholdte grensene, og ga uttrykk for at hun synes det var slitsomt. Far på den andre sa at ungene var smarte; *"Får de ikke viljen sin hos mamma, så kommer de til meg. Og jeg vet ikke hva hun har sagt. Så kommer hun (mor) etterpå og sier: "Jeg sa nei til han!" men hvordan skal jeg vite det?"* Mor mente imidlertid at far burde skjönt dette selv. Til tross for uenigheten, sa også dette pæret at de var bare småtingene de ikke samarbeidet om eller var enige om. *"Ellers gjør vi jo alt sammen!"*

Slike ulikheter og uenigheter kan også forverre seg ved samlivsbrudd. En far beskrev det sånn: *"Hvis man oppdrar barnet i to forskjellige hjem da, så er det jo på en måte å avstemme leggetid og leggerutiner. Skal dem legges klokka åtte akkurat? Der er ikke jeg så nøye, mens hun er nøye på det"*. Den samme faren sa også at han mente det var viktig å snakke sammen om grenser, om man bodde sammen eller ikke:

Fordi det ofte blir sånn at den ene tenker ting og tror at den andre har skjönt dette også, og da blir det for vage signaler til å fange opp. Hvis man har noe man mener er viktig, bør man formidle dette tydelig til ungene sine. Hvis det er viktig for oss at ungene skal legge seg klokka åtte, så må man sette seg ned å forklare dette for ungene da (intervju 5).

I alle intervjuene hvor det enten hadde vært samlivsbrudd eller et av barna hadde en annen mor eller far, fortalte foreldrene om utfordringer og konflikter knyttet til dette. Foreldrene trakk fram årsaker som dårligere relasjon til barna, mindre tid sammen

med barna, ønske om å unngå konflikter, samt dårlig samvittighet. Det kan da igjen bli vanskeligere å sette grenser samt bli enige om hvilke grenser barna bør ha.

Det kom fram i intervjuene at mødrene ofte involverte seg dypere enn fedrene i ungenes emosjonelle anliggender. Dette kunne innbefatte samtaler om følelser eller trøsting når barna hadde det vondt. Flere mødre enn fedre uttrykte også dårlig samvittighet hvis de ikke hele tiden var til stede for barna sine. Dette handler kanskje både om roller relasjoner. For å gå videre på relasjonene, så fortalte mange om konfliktfylte relasjoner både mellom foreldrene, mellom søsken og mellom foreldre og barn.

5.3 Relasjoner

Et foreldrepar med et enebarn ga uttrykk for at det var vanskelig å begrense oppmerksomheten de ga til barnet. Barnet krevde ofte "å bli sett" og få tilbakemelding på alt hun gjorde, og var veldig bestemmende. *"Og så vil jeg liksom være snill, samtidig som man må ha visse regler og det er jo ikke sundt å få alt... så er vi litt raske, på alerten kanskje, til å etterkomme ønsker med en gang"*, sa mor (intervju 6).

I flere av intervjuene kom det fram at foreldrene strevde med at barn nummer to hadde et annet lynne enn førstefødte. De hadde fulgt et opplegg for grensesetting og hadde rutiner som fungerte, men så passet ikke nestemann inn i dette systemet. Slik foreldrene så det, var dette enten fordi barna var mer temperamentsfulle eller hadde ekstra utfordringer som gjorde det vanskeligere å sette grenser. En mor sa:

Jeg føler at jeg mestrer Anne bedre enn jeg mestrer Berit, fordi Berit er en helt annen type enn Anne; staere og tøffere. Når Berit slår seg så reiser hun seg opp igjen. Anne skal ha plaster og det skal trøstes en halvtime og sånn. Jeg sier enkle ting til Anne som at hun skal spise opp maten sin for eksempel, så gjør hun det. Berit sier *"nei!"* (intervju 1).

Et annet foreldrepar sa at de var flinkere og mer konsekvent med førstefødte:

Innkjøringen med førstemann på kvelden tok 3-4 dager og så var vi ferdig med det, mens andremann er to år, og vi holder på enda... Vi var mye tryggere på Håkon, altså han var en veldig snill gutt også da... så vi var mye tryggere på han, men jeg synes vi nesten har vært usikrere når vi fikk nummer to (intervju 3).

Noen foreldre beskrev utfordringer knyttet til søskensjalousi. De opplevde at det kunne være vanskelig å sette grenser når barna var inne i en sårbar periode, for eksempel rett etter de var blitt storebror eller storesøster. Noen opplevde det vanskelig å sette de samme grensene som de hadde gjort før, fordi de fikk dårlig samvittighet for at barnet nå måtte dele oppmerksomheten med et søsken.

Utfordringer i relasjoner mellom foreldre og barn kom enda sterkere fram i familier med særkullsbarn. Et foreldrepår beskrev at datteren ga uttrykk for at hun opplevde forskjellsbehandling fordi hun var særkullsbarn. Stemor mente imidlertid at forskjellsbehandlingen i større grad lå i aldersforskjellen mellom søsknene, og at noe av den grunn måtte være forskjellig. De hadde ofte konflikter på grunn av dette. Fedre som hadde opplevd samlivsbrudd uttrykte tydelig at de hadde hatt utfordringer i relasjonen til barna sine etter bruddet. Den ene oppga dette som en medvirkende årsak til at han meldte seg på kurs. Han opplevde at mor til barna var flinkere til å snakke med- og involvere seg i barnas tankeverden, mens han hadde tatt seg av det mer praktiske og fysiske. Etter samlivsbruddet, hvor barna skulle bo annenhver uke hos mor og far, opplevde far behov for å utvikle den relasjonelle kompetansen. *”Så da var det å se på om du kan gjøre noe med den biten av livet ditt da, så du blir mer komplett på den siden som går på omsorg”* (intervju 5). En annen far opplevde at relasjonen til datteren var vanskelig fordi hun var hos han så sjelden. Far og stemor syntes det var vanskelig å sette grenser for henne fordi det da kunne oppstå konflikter. *”Konflikter er vanskeligere å ta når vi bare har henne hver andre helg, fordi da går man hjem med en konflikt, og så får den på en måte gro, og så ligger den der og gjærer til hun kommer igjen neste gang...”* (intervju 4).

En mor med et særkullsbarn beskrev også det samme:

Jeg blir fort usikker fordi jeg ikke har lyst til å krangle med dem da, på morran, og spesielt ikke på en fredag når Anne for eksempel skal til faren sin... og så tenker jeg alltid på at det jo ikke er så bra at hun alltid får det som hun vil, men jeg kjenner veldig på det med Anne og dårlig samvittighet, spesielt når hun skal til faren sin” (intervju 1).

Mange foreldre uttrykte på denne måten at relasjonelle forhold mellom foreldre og barn påvirker hvor trygge de opplever seg i foreldrerollen. Trygghet og mestring er

vesentlige faktorer for foreldre. Jeg vil videre trekke fram hva foreldrene sa i forhold til disse temaene.

5.4 Trygghet og mestring i foreldrerollen

Det kom fram i flere intervjuer at foreldrene var usikre på hva som var normal oppførsel i forhold til alder og utvikling hos ungene. De ga uttrykk for at det var vanskelig å sette grenser hvis man var usikre på om atferden kun skyldes trass på grunn av normal utvikling, eller om det lå noe annet til grunn for oppførselen. En mor sa hun var usikker på hva man kunne forvente og forlange av et barn på den aktuelle alderen. *” Man har jo aldri vært foreldre før. Det er noe med det!”* (Intervju nr.6). En annen mor fortalte at hun var utrygg når det skjedde noe utenom det vanlige. *”Spesielt når de for eksempel ikke spiser godt eller sover godt”* (intervju 3).

I ett av intervjuene ga en mor uttrykk for at hun i utgangspunktet hadde vært ganske trygg i foreldrerollen, men hadde hatt en opplevelse det siste året som gjorde at dette endret seg: *”Jeg fikk en skikkelig knekk i fjor, så jeg føler jeg er på gyngende grunn med følelsen av hva jeg kan og ikke kan. Så jeg må på en måte bygge det opp igjen da.... ”* (intervju 8). Dette kan tyde på at trygghet og mestring ikke oppleves som konstante begrep. Generelt var det vanskeligere for foreldrene å si hva de var trygge på og gode til, enn hva de var utrygge på og strevde med som foreldre.

Ett foreldrepar trakk imidlertid fram at de selv var rolige som typer, og det gjorde at de ikke så lett ble utrygge i situasjoner. De opplevde også trygghet i hverandre som foreldre. Da jeg spurte en far om hans trygghet i foreldrerollen, svarte han at han var trygg på barnas mor. Han opplevde at hun taklet det så bra, og det gjorde han også tryggere i rollen sin. Han opplevde at hun hadde både utdannelse og erfaring gjennom jobben som gjorde at han stolte på hennes vurderinger. Også flere andre trakk fram at de stolte på partneren som hadde mer kompetanse på barn enn de selv hadde. I halvparten av intervjuene beskrev en eller begge foreldrene at de hadde kunnskaper og erfaringer fra jobb som de brukte i foreldrerollen. Et par av dem hadde erfaring med bruk av PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling) i skolen. De fortalte at de brukte teknikker fra denne metoden i oppdragelsen av egne barn. De kunne kjenne igjen flere likheter mellom

tankegangen i PALS og i VÅRS-kursene. I de tilfellene hvor en av foreldrene hadde utdanning i- eller erfaring fra arbeid med barn og unge, var den forelderen mest dominerende i intervjusituasjonen. Det framsto også som at han/hun var den som i stor grad la premissene for barneoppdragelsen i familien.

Foreldrene opplevde at hvis de var samstemte så ble de trygge. Hvis foreldrene opplevde trygghet, formidlet de også trygghet til barna. Noen opplevde at det var lettere å være trygge overfor de ungene som hadde et enklere temperament eller lignet på dem selv, slik at de kunne kjenne seg igjen. Et par av mødrene ga uttrykk for at de var gode til å rose barna sine. *"Jeg gir dem mye ros. Det synes jeg. Jeg synes ikke jeg er mye negativ. Gjør de noe bra, så får de ros for det"* (intervju 1). Andre sa de var gode til å lytte til barna og være til stede for dem i hverdagen. Flere hevdet at forutsigbarhet ga trygge barn, og sa de anså seg som flinke til å være forutsigbare.

Mange av fedrene opplevde at de følte seg tryggest på å gjøre praktiske ting. Det kunne være aktiviteter, lære barna ferdigheter, være rollemodell og så videre. En far sa det slik:

Det jeg er sikker på er når vi gjør ting som er innenfor områder jeg behersker godt da. På friluftsliv og for så vidt læring av sykling og læring av svømming og den typen ting da. For der føler jeg på en måte at jeg har en grei mestringsfølelse selv (intervju 5).

En far uttrykte det imidlertid slik da jeg spurte om hans trygghet /utrygghet i foreldrerollen overfor sønnen: *"Utrygg med han? Nei han er jo blid og glad og starter morgenen med knallhard heavy musikk, så der er alt i orden!"* (intervju 4). Foreldrene opplevde gutten som glad og veltilpasset, og sa de var trygge på grensesetting overfor han. De opplevde seg selv som tydelige. Mor uttalte:

Jeg tror nok vi er mye mer konsekvent enn mange andre, for eksempel i forhold til leggetider og jeg bare ser at når vi sitter sammen med andre rundt et bord for eksempel, så blir han der.... de andre går jo, men det spiller ingen rolle; *Du skal sitte til du har spist ferdig!*, og så gjør han jo det da. Han blir plutselig litt fortere mett men...(intervju 4)

En annen mor fortalte også at hun opplevde at de var strengere enn mange andre.

"Mamma synes jeg har vært veldig streng...men jeg er stolt av barna mine. Når vi er ute blant folk er det ikke noe problem å ha dem med seg" (intervju1).

Noen av foreldrene oppga å få god støtte av egne foreldre i hvordan de skulle oppdra barna sine. De fleste fortalte at de heller søkte råd hos andre.

5.4.1 Hvor søker foreldrene hjelp og veiledning?

Majoriteten av foreldrene som ble intervjuet oppga å kontakte helsestasjonen hvis de lurte på noe eller var usikre på noe i foreldrerollen. Et par mødre var veldig tydelige på at relasjonen til den helsesøsteren som fulgte dem opp var veldig viktig. Den ene sa: *"Jeg stoler jo 100% på Kristin. Jeg gjør alt hu sier!"* (intervju 3). En annen sa at *"det er veldig trygt å kunne ha henne å prate med.... når hun er så innmari allright og dyktig som hun er, og så har hun oppdratt fire unger som det ser ut som det har gått ganske bra med også da..."* (intervju 2).

Noen diskuterte også med de ansatte i barnehagen og andre foreldre i samme situasjon. Flere oppga barselgrupper på helsestasjonen samt naboer og nær familie som gode rådgivere. Kun ett par sa at de ikke kunne snakke med venner om barneoppdragelse:

"Det skal du helst ikke fortelle andre om. I hvert fall ikke hva andre gjør og ikke gjør. De korta føler jeg man holder veldig inntil seg. For jeg tror ikke det er noen som forteller hvordan man egentlig har det hjemme med ungene sine (intervju 8).

Flere sa de spurte foreldrene eller andre i familien om råd. Da vi kom inn på medias påvirkning, oppga de fleste at de hadde sett "Nanny-programmene" på tv, men fåtallet sa de lot seg påvirke. Et par foreldrepar fortalte at de hadde prøvd "trappemetoden, uten at det hadde vært så vellykket." En far sa det sånn:

Jeg har jo sett. Jeg kan synes det kan være underholdende og se Nanny da, for å si det sånn, men jeg ser vel på det som litt sånn drømmeløsninger da...det er selvfølgelig teknikker hun bruker som er bruknes, for all del...men vi følger ikke så mye med på det egentlig vi (intervju 6).

En mor sa imidlertid at det var uunngåelig å ikke la seg påvirke, men at hun tok avstand fra metodene.

Noen av foreldrene oppga at de leste magasiner som *Foreldre & Barn*. Noen leste bøker og artikler av for eksempel Jesper Juul, mens andre sa at de aldri leste noe. Flere foreldre henviste til et interessant foredrag de hadde vært på i barnehagen. Mange kunne fortelle om artikler, foredrag eller programmer de hadde fått med seg, og som var relevante for dem. Et eksempel på det var moren som fortalte om far og sønn som herjet mye før sengetid. De vanlige rådene går ut på at man skal roe ned barna før leggetid, men så hadde mor lest noe som fanget hennes interesse: *"de sa at man ikke skulle være så redd for å få barna til å le og tulle og tøyse rett før de la seg, for da ville det gjøre det lettere for dem å sovne inn og bevare gode drømmer"*. Et annet eksempel var moren som sa:

Det var en eller annen psykolog som gikk ut og sa at vi bruker for lite tid på unga våre. Det var i media...og så snakket jeg og Knut om det. Så sa jeg: *Jeg synes ikke vi gjør det jeg. Jeg synes vi bruker ganske mye tid på barna våre!* Dette kan synliggjøre at foreldre fanger opp fagstoff om barneoppdragelse når det angår dem og deres spesifikke situasjon.

5.5 Ytre forhold som påvirker oppdragelsen

Etter gjennomgang av hvilke ytre faktorer som hadde påvirkning på hvordan foreldrene taklet foreldrerollen sin, var de to tydeligste tidspress og gjennomgått samlivsbrudd. Jeg har tidligere omtalt utfordringene rundt samlivsbrudd. Dette gjaldt halvparten av respondentene. Samtlige foreldre mente at dårlig tid og tidspress var årsaken til at de ikke klarte å forholde seg til barna sine slik de visste de burde.

Tidspress er en ytre faktor som ødelegger mye av de tinga du gjerne ville gjøre; gi gode beskjeder, ha øyekontakt, ikke bli sint. Også går bussen om ett minutt, ja og da bikker det over med dumme beskjeder og sinne. Du gjør alt som er feil! (intervju 7).

Dette kan også påvirke tryggheten foreldrene opplever i grensesettingssituasjoner. Den samme moren som sa at hun følte seg utrygg i morgenrutinene med barna, sa imidlertid at kveldsrutinene følte hun seg trygg i:

Der er jeg ganske bankers. Der er jeg ganske hard sånn både med Anne og Berit. Så det er ikke noe sutring når de sitter og bader, og Berit har en tendens til å stå mye i badekaret og vil skli ned i vannet og sånn, men det får hun ikke lov til. Da er det to advarsler og så er det opp! (intervju 1).

Moren forklarte dette med at hun om kvelden ikke hadde noe tidspress på at hun skulle rekke et visst klokkeslett, slik hun hadde i forhold til barnehagen om morgenen. Denne moren opplevde tidspresset som svært belastende.

Hvordan foreldrene møtte "tidsklemma" var svært ulikt. Noen beskrev at de kompenserte med for eksempel å selv stå opp veldig tidlig for å få morgenrutinene til å gli lettere. Andre sa de la om på rutinene slik at på barnas fikk færre valg og at det dermed gikk raskere. Noen hadde virkelig tatt konsekvensen av dette og tilpasset arbeidstiden slik at de hadde veldig god tid til å for eksempel levere i barnehagen.

Sykdom ble i noen tilfeller også trukket fram som en faktor som vanskeliggjorde grensesetting. Dette ble nevnt både i forhold til somatisk sykdom hos barn, samt psykiske vansker hos en av foreldrene. En mor beskrev utfordringer rundt datterens matinntak. Datteren hadde et somatisk problem som gjorde at hun spiste små mengder og lite variert. Mor opplevde ikke dette som et stort problem i seg selv, men utfordringene var knyttet til hvordan dette påvirket søsteren. Det var vanskelig å få storesøster til å spise fisk og grønnsaker når lillesøster fikk spise pølser nesten hver dag. Et foreldrepar trakk fram at det ofte var ytre faktorer som påvirket om de var uenige i oppdragelsen barnet. Mor sa at de gangene de var uenige skyldes det ofte uenigheter om andre ting i samlivet.

Noen trakk også fram ytre faktorer som gjorde det lettere få hverdagen til å flyte greit. Flere nevnte fleksibel arbeidsgiver og jobb. Andre trakk fram et godt nettverk av familie som vesentlige faktorer. Et foreldrepar uttrykte spontant flere ganger i løpet av intervjuet at de oppdaget at de var veldig heldige.

5.6 Evaluering av VÅRS-kurset

Tilbakemeldingene fra foreldrene når det gjaldt VÅRS-kurset, bar preg av at de opplevde temaene som relevante for dem. Det som var relevant opplevde de som nyttig, og det var også det de husket best fra kurset. De trakk også fram gruppeprosessen som svært viktig. Jeg vil her presentere hva foreldrene ellers uttrykte i forhold til sin deltakelse på VÅRS-kursene og hva de opplevde som nyttig.

5.6.1 Temaene- ” *Det har noe med hverdagen min å gjøre!*”

Samtlige foreldre sa at noe av det viktigste de husket fra kurset, og fortsatt brukte i hverdagen, var fra temaet *Gode beskjeder*: ” *Ja det blir vel det med å få kontakt med barnet når du vil en skal gjøre noe eller skal kle på seg....det husker jeg godt, også fordi det har vi brukt en del, det er vel derfor jeg husker det så godt*” (Intervju 3). En far sa med latter i stemmen: ”*Ja gode beskjeder.... det var greit. Det jeg lærte av det var at det at å gi fem beskjeder samtidig, det var dumt!*” En mor sa: ”*Det vi satt mest igjen med er det der med beskjeder. For det gjorde vi så mye ut av i etterkant, holdt jeg på å si. For hver gang som en ga feil beskjed, så retta vi på hverandre*” (intervju 2). En annen sa:

Hvordan du skal henvende deg til barna for å få oppmerksomhet, synes jeg var litt morsomt. For det er jo ofte du bare står på kjøkkenet og roper ut i stua at ”*ikke gjør sånn!*” i stedet for å bare gå bort og liksom ”*nå må du se på meg*”...men det er jo ikke ofte de vil det heller da...så da bruker du en del tid på å få oppmerksomhet...men det går som regel til slutt...” (intervju8).

Mange sa også at de var blitt flinkere til å forberede ungene før endringer skulle skje. For eksempel når en lek måtte avsluttes før leggetid. En mor sa at hun hadde fått en a-ha opplevelse på dette selv da de gruppevis skulle lage noe sammen på kurset. En av kurslederne kom inn etter en stund, uten forberedelse, og sa at de måtte avslutte og komme tilbake til plenum. Gruppen var imidlertid ikke ferdige med det de skulle gjøre, og moren opplevde en stor frustrasjon rundt dette. ”*For det var forferdelig å plutselig ikke skulle få gjøre ferdig den derre tingen som vi drev og lagde. Vi bare måtte slutte!*” Hun fortalte at hun nå var blitt veldig flink til å si til ungene sine: ”*Nå kan dere se ferdig det, og så skal vi opp og pusse tennene.*” Hun sa også at hun videreførte dette til arbeidsplassen sin, hvor hun jobbet med større barn. Hun sa det førte til at det nå var mye lettere å avslutte ting de holdt på med. Moren mente selv at dette hadde gjort veldig inntrykk fordi hun selv fikk oppleve det i praksis.

Flere uttrykte at de satt igjen med en kunnskap om en annen måte å snakke til barna på etter kurset. De brukte teknikker som å snakke direkte med barna, og ta på dem for å få kontakt. De aller fleste sa at de brukte dette i hverdagen. Nesten alle foreldrene trakk også fram temaet *Ros og oppmuntring*. En mor fortalte at hun hadde brukt mye tid og oppmerksomhet på ett av barna som hadde slitt en del på skolen.

Storesøster som var skoleflink fikk lite oppmerksomhet og ros. Mor tok det som en selvfølge at hun gjorde det hun skulle.

Men du ser jo det i etterkant at det er jo faktisk nesten viktigere å gjøre det med henne. For hun sitter da etterpå og forteller historier eller skal hjelpe til med ditt og datt bare for å få den oppmerksomheten liksom. Så det har ikke hjulpet for henne å vite at hun har vært flink.

Mor sa videre at hun trodde jenta ikke ville hatt behov for så mye oppmerksomhet i andre sammenhenger hvis de hadde vært flinkere til å rose henne for det hun gjorde bra. Hun fortsatte: *"Nå prøver jeg i alle fall (å gi ros). For når man er oppdratt uten ros selv, er det ikke så lett å gi det heller"* (intervju 8). En annen mor sa: *"Ja, og så ros under veis, det funker veldig bra. Før var jeg ikke så flink til det, ga mest ros på slutten. Men det at man gjør det underveis mens de holder på; det funker bra synes jeg"* (intervju 6).

En far kom med en humoristisk sammenligning mellom barneoppdragelse og opptrening av dyr:

Det er sånn at hvis du skal lære en spekkhogger på fire tonn å oppføre seg ordentlig, så kan du liksom ikke klapse den på snuta og forvente at den skal gjøre som du sier. Så der er det jo bare positiv shaping som er det eneste alternativet du har...Han kan jo bare spise deg opp hvis den synes du er en drittsekk.

Denne faren hadde drevet mye med trening av hunder, og *Ros og oppmuntring* var et tema han hadde et forhold til gjennom dette. For han var det lett å overføre dette temaet til barneoppdragelse:

..det så jeg, at ved å være bevisst på å sette seg ned og faktisk ta tid til å gi litt ros når ting har gått bra,...at det faktisk har en effekt. Så det ser jeg jo, at det bruker jeg enda (intervju 5).

Flere av foreldrene trakk også fram temaet *Positiv involvering og lek* som noe de husket fra kurset:

Det er det der med leking. At det er bedre for barnet at du leker i et kvarter hver dag enn å ta igjen alt i helgen. Jeg har blitt flinkere til ikke bare å være til stede, men heller være aktiv i perioder, og så trekke seg unna (intervju 6).

Dette var det samme foreldrepåret som strevde med å sette grenser for oppmerksomheten de ga til barnet. Gjennom *Positiv involvering og lek* fant de noe som passet for dem i forhold til deres utfordringer.

Temaet *Empati* var det ingen av foreldrene som trakk fram, uten at jeg spurte spesifikke spørsmål om det. De fleste syntes det var et litt vanskelig begrep. De opplevde det litt mer diffust enn de andre foregående temaene hvor de hadde fått en del konkrete råd og teknikker å prøve ut.

Kvelden hvor temaet Grensesetting ble gjennomgått, var det det heller ikke så mange som husket så mye fra. Det er ganske interessant siden de fleste oppga å ha utfordringer knyttet til dette. En far uttrykte at han følte seg nesten like usikker på temaet grensesetting etter han hadde deltatt på kurset. Han syntes det hørtes så enkelt ut når eksemplene ble presentert på kurset, men opplevde at det var vanskelig når han kom opp i litt andre situasjoner hjemme. En mor sa det imidlertid slik:

”Jeg tenker grensesettinga blir på en måte en ganske enkel sak hvis man har alle de andre tinga på plass da. Men for all del, det er viktig altså.....men jeg er helt overbevist jeg om at hvis du har godt med kjærlighet og tydelige beskjeder så kommer grensesettinga ganske lett” (intervju 4).

Dette støttes av et annet foreldrepar som uttrykte:

Når jeg prata med de andre foreldrene (før kurset), så var jo den viktigste kvelden grensesetting, ikke sant? Det er det alle prater om. Men det er det jeg husker minst av. Det er jo det vi prata minst om... men det var jo i den pakka da. Grensesetting er jo i hvordan du oppfører deg.....og grensesettinga den vil jo komme automatisk (intervju 3).

Det kan tyde på at de foreldrene som ønsket seg klare fasitsvar på hvilke grenser man burde sette, og hvordan de skulle gjennomføre disse grensene i ulike situasjoner, kan ha blitt litt skuffet over dette temaet. De som under veis i kurset oppdaget at grunnlaget for grensesettingen nettopp lå i de foregående temaene, var fornøyde også med denne kvelden.

Kurslederne overlot til hver enkelt gruppe om de ønsket en ekstra kveld med temaet *Følelseskontroll og stressmestring*. De som hadde denne kvelden, trakk alle den fram som noe de hadde hatt nytte av. Flere sa de opplevde selv at de lettere kontrollerte seg i situasjoner overfor ungene. Noen sa at de opplevde endring hos partneren også:

Han har blitt veldig mye bedre. Han har hatt lett for å slå hardt i bordet tidlig, men han er blitt mye mer tålmodig nå. Her en dag så telte han til ti før han på

en måte reagerte, og jeg ble helt imponert. Han hata jo sutring før. Det verste han veit det er sutring. Og før kunne han i fyre i vei: *"Jeg orker ikke sutring!"* Han ble mer sint da. Nå er han mer sånn: *"Snakk ordentlig, så hjelper jeg deg!"* (intervju 1).

Slik jeg tolket de foreldrene som hadde hatt dette temaet, burde det vært fast med i kursopplegget.

5.6.2 Gruppas betydning – "alle liksom delte."

Flere av respondentene trakk fram kurslederne da jeg spurte hva de husket fra kurset. De kunne fortelle om rollespill som kurslederne hadde og ga uttrykk for at den uformelle stilen det ble gjennomført i, var befriende. Noen nevnte pauselekene og kaffepausene som noe de husket, og satte pris på. De fleste likte den interne diskusjonen mellom hvert enkelt foreldrepar. De ga uttrykk for at det ikke var så ofte de hadde tid i hverdagen til å snakke om slike ting, og kurset ga dem en unik mulighet til det.

Det samtlige trakk fram som positivt med kurset, var samtale mellom alle i gruppa. Et foreldrepar sa det slik:

De gode samtale med lederne og oss, hvor det var diskusjoner i plenum. Det liker jeg veldig godt.... Det å høre andre foreldres forslag og problematikk og sånn, hva andre holdt på med hjemme....man sitter jo litt sånn: *"Å det er ikke bare min datter som oppfører seg sånn!"* Det er jo gull for oss foreldre å høre det! (intervju 6).

En annen mor sa det samme: *"Det jeg husker aller best er disse gruppesamtalene, hvor man delte historien sin da. Og da tenker jeg: "oi i jøsse navn, det er ikke bare jeg som har det tøft om morran. Det er andre også! Det er litt deilig!"* (intervju1).

Ja og så at folk turte å si ting, og at de ikke bare satt der og sa sånne glanshistorier, holdt jeg på å si, så vi fikk høre om hva folk sleit med. Det virka som folk åpna seg og prata om de litt mindre hyggelig opplevelsene med unger...så det var veldig all right...alle liksom delte (intervju 2).

Et par andre respondenter sa det slik: *"Jeg sitter vel igjen med kanskje mer tips fra de som var rundt, og konklusjoner som de fant i løpet av kurset, enn det de sa på kurset, men det var vel kanskje også meninga..."*(Intervju 3) og : *" Det var all right å*

være der sammen med andre foreldre og se at mye var likt. Jeg elsker jo sånne refleksjonsforaer da, så jeg synes jo det var helt toppers” (Intervju4).

En far var imidlertid litt kritisk til om alle fortalte hvordan situasjonen virkelig var. Han opplevde at mødrene var litt flinkere enn fedrene til å innrømme at de ikke taklet situasjonene like godt.

5.6.3 ”Det er blitt en del av hvordan vi løser det...!”

Noen av foreldrene hadde deltatt på kurs for over to år siden. Andre hadde nylig gjennomført dem. Noen foreldre sa før intervjuet at de var redde for at de ikke husket så mye fra kursene. De fleste opplevde at de husket mer enn de trodde, og kom stadig på episoder under veis mens vi snakket. Dette var uavhengig av hvor lenge siden de gikk på kurset. Jeg synes foreldrene husket overraskende mange detaljer fra kurskveldene. Det var imidlertid veldig ulike eksempler de gjenfortalte. Det ser også her ut til at de utfordringene man står overfor i hverdagen er utgangspunktet for hva man fester seg ved, og dermed husker i etterkant. Ett foreldrepar svarte at det de husket best fra kurset, var den filmen som ble vist hvor alt gikk galt. Dette kunne de kjenne seg igjen i. Det var også en tydelig sammenheng mellom det foreldrene husket fra kurset og det de fortsatt brukte i hverdagen. Mange av sitatene jeg har gjengitt i forrige punkt, har vist dette. Mange oppdaget også at de brukte mer fra kurset enn de hadde trodd på forhånd.

Noen temaer som f. eks *Gode beskjeder*, *Ros og oppmuntring* og *Positiv involvering og lek* er allmenngyldige temaer som passer for de fleste familier, men det kommer likevel tydelig fram at foreldrene knytter de generelle temaene til egne spesifikke situasjoner. Når jeg spurte hva de husket fra kurset, kom de raskt inn på egne eksempler, og fortalte hvordan de fortsatt brukte dette. Noen kom imidlertid også på noe under veis i intervjuet som de hadde glemt at de hadde lært. Flere fikk erkjennelser og påminnelser om at det var noe de burde ta opp igjen.

Mange fortalte om vanskelige situasjoner som de var blitt flinkere til å takle. Det var imidlertid ikke alltid lett å vite hva årsaken til det var.

Kanskje det har med alderen å gjøre da at hun har blitt halvannet år eldre eller.....kanskje hun skjønner litt bedre hvorfor det er sånn, for jeg tror vi er blitt flinkere til å forklare hvorfor vi må ha det sånn, ikke bare "sånn er det!" ...

Jeg tror det var noe du begynte å bruke med en gang, som liksom traff deg, og at det her må jeg gjøre på en annen måte enn jeg har gjort, også har det blitt en del av hvordan vi løser det (intervju7).

Flere sa de var blitt bedre til å gi gode beskjeder. Dette gjaldt både å ikke gi for mange og lange beskjeder på en gang, samt å vente etter at de hadde gitt en beskjed før de ga en ny. I tillegg trakk mange fram at de var blitt flinkere til å sørge for å få barnets oppmerksomhet før de ga beskjedene.

En far hadde litt vanskeligheter med å være konkret i hvilken nytte han hadde hatt av kurset, men sa: *"Det er sånne småting egentlig, som er veldig opplagt, men som det er godt å bli påmint, og som ofte gjør hverdagen mye enklere da. Sånne små triks"* (intervju 2).

5.6.4 Bevissthet, bekreftelse og trygghet

Mange sa at kurset hadde gitt dem både en bevissthet rundt- og et verktøy til å hindre "autopiloten" å slå inn. En respondent beskrev autopiloten som det de hadde med seg fra sin egen barndom og som de reagerte ut i fra rent instinktivt. Flere hadde erfart at disse umiddelbare handlingene ikke alltid var like kloke. *"Og det er derfor det er så veldig greit å få litt sånn andre vinklinger da, for du gjør bare det du på en måte er autopilot vokst opp med"* (intervju 8). Respondentene snakket om bevissthet rundt flere temaer. De sa at de ikke alltid klarte å gjennomføre det de hadde lært, men at de kunne høre det selv når de sa noe feil. De reflekterte over at de kunne gjort dette på en bedre måte: *"Det kan være når det går skikkelig galt, at jeg kanskje stopper opp en gang i blant da, og tenker på hvordan jeg har oppført meg. Hvordan hun kanskje oppfatter meg da"* (intervju 6).

En annen mor uttrykte det slik:

Jeg føler at jeg er blitt mer bevisst på hva jeg kan gjøre annerledes.....På hvordan du kan snakke til ungene for å få dem til å gjøre det du vil. Ikke bare stå å si: *"Vi hopper ikke i sofaen"*, men si: *"Vi sitter i sofaen!"* Altså det er sånne småting som du ikke tenker over. For det er så innmari vanlig for oss å si *ikke* (intervju 8).

Mange trakk fram at de var blitt mer bevisst på rollen sin og på kommunikasjonen med barna. Dette ga dem en større trygghet i rollen:

Jeg føler jeg har blitt tryggere fordi jeg har blitt mer bevisst...Jeg er mer bestemt og stiller ikke de spørsmåla til barna mine lenger, og det hadde jeg kanskje gjort hvis jeg ikke hadde vært på kurs. Sånn sett så vil jeg si at jeg har blitt en tryggere mamma (intervju1).

Alle respondentene sa at de på en eller annen måte følte seg tryggere i foreldrerollen etter å ha deltatt på VÅRS-kurset. Tryggheten foreldrene opplevde var hos mange knyttet til at de hadde fått bekreftelse på at mye av det de allerede gjorde var bra. De ga i tillegg uttrykk for å ha fått noen verktøy de kunne bruke, og det ga en ytterligere trygghet. En sa det slik:

Det er på en måte godt å høre at andre faktisk har det verre enn det vi faktisk har det, og at vi har det ganske bra og at vi gjør det ganske riktig.... Det husker jeg vi snakket om i bilen hjem; det her har vi jo gjort og det her funker bra, og vi kan kanskje endre på litt på det...og det gjorde jo oss tryggere (intervju 3).

En annen sa: *"Og så hører du at mange har de samme problemene og at du får et hjelpemiddel som du kan bruke da og at det kanskje fungerer bra etter kort tid, det hjelper jo! Ja en føler seg tryggere!"* (intervju 7).

En tredje uttrykte seg slik: *"Jeg tenker det at når du har fått bekreftelse på at det du gjør er riktig, da er det lettere å stå i det etterpå"* (intervju 4). Mange sa at de gjennom denne økte tryggheten opplevde det lettere å være tydelige som foreldre.

Noen fortalte at VÅRS-kurset hadde vært nyttig for samlivet også, fordi de gjorde noe felles og hadde tid til å snakke sammen. Mange trakk også fram tryggheten i at begge foreldrene deltok på kurset. Det ga dem en felles plattform å stå på i forhold til ungene sine. De fleste foreldrene mente også at ungene deres hadde hatt nytte av at de hadde deltatt på VÅRS-kurset:

Kanskje fordi vi nå er blitt flinkere til å kommunisere med han og snakke til han på en annen måte enn det vi gjorde før....Du snakker med og ikke til, det tror jeg har vært veldig viktig. Det blir lettere å oppfatte en beskjed, og da tror jeg det blir lettere å utføre en ting og mestre det. Godt selvbilde etterpå når han har mestra det (intervju3).

Dette bekreftet mange andre også ved å si at trygge foreldre gir trygge barn. Hvis foreldrene opplevde økt trygghet, ville dette også få virkning på barna.

En mor sa det imidlertid slik:

Men det kommer jo helt an på hvilken innsikt man har selv da, så jeg kan jo bare snakke for meg. Og jeg er jo en person som vet og er inneforstått med at hvis ungene mine skal forandre seg, så må jeg forandre meg først! (intervju 8).

5.6.5 Forslag til endringer

Det var svært få respondenter som hadde kritiske betraktninger til kurset. Det var vanskelig å få fram forslag til endringer. Noen få savnet imidlertid, som tidligere nevnt mer konkrete oppskrifter på grensesetting. En far uttrykte at han hadde ønsket seg mannlige kursholdere. Han opplevde at det i alle sammenhenger var kvinner som var dominerende på arenaer som hadde med barn å gjøre:

Jeg føler meg litt overkjørt, rett og slett. Sånn i det store og det hele. Så jeg tenker jeg hadde hørt mer hvis det var en mann som sa det. Og jeg hadde skjønt mer. For det er noen små nyanser, kroppsspråk, det ene med det andre. Tydelige beskjeder er nok litt forskjell mellom kjønnene (Intervju 5).

Den samme faren var opptatt av at menn trengte å bli tryggere på seg selv slik at de kunne delta mer og ta mer ansvar overfor ungene. Han syntes det var for lite fokus på dette i mange sammenhenger.

En respondent opplevde det som litt synking i programmet fordi de spennende temaene kom først og at det ikke var riktig så mye å lære på de siste kveldene. (På dette kurset var ikke *Følelseskontroll og stressmestring* med.) De aller fleste var fornøyd med hvordan kurset var lagt opp. Ett innspill kom imidlertid om at kursene kunne vært mer aldersrelatert, slik at temaene hadde vært mer homogene og spesifikke. En så for seg for eksempel en kurskveld i halvåret som omhandlet de ulike fasene i barnas liv. Flere foreldre uttrykte at de ønsket seg et oppfriskningskurs. De opplevde i løpet av intervjuet at de hadde glemt en del, og oppdaget også at de nå hadde andre utfordringer de kunne ha tenkt seg å diskutere. Noen forslo også at det burde være et kurs i barnehagealder, ett når ungene gikk på barneskolen og ett når de begynte på ungdomsskolen.

5.6.6 "Alle trenger et VÅRS-kurs, men noen trenger det mer enn andre!"

Flere nevnte at kurset ikke var ferdig etter fem eller seks kvelder. Hos mange gikk prosessen videre både mellom kurskveldene og etterpå: *"Vi satt igjen med mye positive følelser etter kurset. Vi satt og diskuterte på hjemmebane og sånn, når vi kom hjem igjen også"* (Intervju1). Alle parene hvor begge foreldrene deltok på kurset, framhevet verdien av dette. Noen mente det var helt nødvendig for å oppnå et godt resultat. Respondenten som deltok alene, sa han hadde fått mye ut av kurset, og hadde likevel diskutert en del av temaene med mor til barna etter kurskveldene. Nesten alle respondentene syntes det var passe antall kvelder. Kun ett par hadde ønsket seg flere. Det var det paret som ga uttrykk for å ha størst utfordringer i hverdagen. De fleste mente de ikke hadde meldt seg på hvis det for eksempel hadde vært 10-12 kvelder. Dette begrunnet de i hovedsak med vansker med barnevakt og prioritering av tid.

Alle respondentene ville anbefalt kurset til andre, og flere av dem hadde også gjort det. Noen sa at alle burde hatt et kurs når barna ble tre år. Samtlige sa at dette var et kurs som passet for alle, men en uttrykte det slik: *"Alle trenger det, men noen trenger det mer enn andre!"* (Intervju 6). Det ble imidlertid bemerket at hvis noen foreldre hadde barn med spesielle atferdsvansker, ville det kanskje vært bedre med et eget kurs for likesinnede. De fleste var imidlertid svært fornøyd med at gruppa besto av foreldre med ulike utfordringer, alder, bakgrunn, utdanning og så videre. En mor sa at hun hadde fortalt venninnene sine om kurset, og de hadde vært misunnelige. De skulle også gjerne hatt et slikt kurs der de bodde.

En annen mor sa:

Jeg synes absolutt kommunen burde prioritere VÅRS-kursene, for det er jo grunnleggende for hvordan barna våres blir i framtiden, tenker jeg da. Altså, du lager et grunnlag for dem også kommer selvtilliten og empatien og alt sånn.....alle de flotte, sterke ordene, som gjør at de blir bra folk! (intervju1).

En tredje mor sa det så sterkt: *"Jeg er forkjemper for at det skal være obligatorisk! Ihuga fan av det.... Får du barnehageplass i kommunen så hører det med VÅRS-kurs, ferdig!"*

6.0 Diskusjon

Endringene i samfunnsstruktur og synet på barn har forandret foreldrenes rolle. Nye krav til foreldredeltakelse, endrede verdier i oppdragerrollen og synet på barn som et prosjekt som kan formes, har ført til at mange foreldre gir uttrykk for utrygghet i foreldrerollen. I dette kapitlet vil jeg først diskutere forskningsspørsmålet om hvordan deltakelse på VÅRS-kursene har påvirket foreldrenes handlingskompetanse i foreldrerollen. Jeg benytter da Pär Nygren sin teori om handlingskompetanse som ramme for diskusjonene. I flere av de foregående kapitlene har foreldrenes opplevelse av trygghet i foreldrerollen vært sentrale tema. Jeg vil derfor knytte trygghetsbegrepet til de enkelte komponentene i handlingskompetansen. Jeg vil i tillegg omhandle trygghet i foreldrerollen i et eget punkt for å diskutere om VÅRS-kursene faktisk bidrar til økt trygghet for alle. Dette diskuterer jeg i lys av klaseskiller og ulikt syn på barn. Videre vil jeg diskutere foreldreveiledning generelt, ut fra noen sentrale teorier og forskning jeg har redegjort for i kapittel 3. Jeg vil også sammenligne VÅRS-kursene med andre foreldre-veiledningsprogram, for å forsøke å få svar på om vårt valg av nettopp disse kursene var riktig for oss i vår kommune. På den måten håper jeg å få svar på spørsmålet om VÅRS-kursene er verdt investeringen for kommunen.

6.1 Hva betyr deltakelse på VÅRS-kurs for foreldres opplevelse av handlingskompetanse i foreldrerollen?

Samfunnet er blitt mer og mer komplisert. Killén (2013) sier at forventningene til foreldrene øker, både utenfor og innenfor familien, og at det stilles stadig større krav til foreldrekompetanse. Jeg vil nå se nærmere på om VÅRS-kursene har hatt innvirkning på foreldrenes opplevelse av denne kompetansen. Jeg deler da inn handlingskompetansen inn i kunnskaper og ferdigheter, identiteter, kontroll over ytre betingelser og handlingsberedskap.

6.1.1 Kunnskaper og ferdigheter

Alle mine informanter uttrykte at de hadde fått nye kunnskaper etter de hadde deltatt på VÅRS-kurs. Mange trakk fram de temaene som hadde gjort mest inntrykk på dem. De kunne fortelle om situasjoner på kurset og hva kurslederne hadde sagt. En mor sa for eksempel at hun hadde lært om viktigheten av å leke med barnet sitt et kvarter

om dagen. Andre respondenter sa de hadde lært at det var viktig å ikke gi så mange beskjeder om gangen, og at det var lurt å ta på barnet og få øyekontakt før de ga en beskjed. Eksempelene på at foreldrene hadde lært noe, det vil si skaffet seg kunnskaper, var mange. De fleste informantene sa de hadde lært mye av å delta i gruppa. Kvale & Brinkmann (2009) mener at kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker. Den befinner seg verken inne i en person eller utenfor verden. Dette kan bety at foreldrene lærer i relasjon med andre. Det kan også kobles opp mot begrepet situert læring, som betyr at all læring finner sted i en bestemt situasjon. Hvordan den som lærer tolker og opplever situasjonen, får innvirkning på hva man lærer og hvordan man forholder seg til det (Illeris, 2013). I forhold til VÅRS-kursene blir det ut fra dette viktig å sørge for at gruppa oppleves som en trygg arena slik at det legges til rette for god læring. Videre blir det viktig at sammensetningen av personene i gruppa gir mulighet for at alle kan lære noe av hverandre. Mange av mine informanter trakk fram nettopp dette som noe av det positive ved å ha deltatt på kurset. Noen sa de lærte mer av hva de andre i gruppa fortalte enn av kurslederne. Det ble lagt stor vekt på å få fram foreldrenes ulike historier nettopp med den hensikt.

Foreldrene i min undersøkelse poengterte at de brukte mange av de kunnskapene de hadde lært. Faren som var blitt mer tålmodig overfor barna sine og snakket til dem på en bedre måte, tyder på at de kunnskapene han hadde fått om blant annet temaet stressmestring og sinnekontroll hadde blitt integrerte ferdigheter. Han brukte da kunnskapene sine til å oppnå en bedre relasjon til barna sine, samt redusere sin egen frustrasjon i hverdagen. Flere av informantene sa at de øvde på det de hadde lært på kurset. De rettet også på hverandre når de gjorde feil. Dette bidrar ytterligere til at kunnskapene transformeres til ferdigheter. Ferdigheter er kunnskap som man har integrert som en del av seg selv og bruker for å oppnå noe (Nygren, 2011b).

Da jeg spurte foreldrene i intervjuet om VÅRS-kurset hadde påvirket tryggheten deres i foreldrerollen, svarte alle at de i større eller mindre grad var blitt tryggere. Mange trakk fram bevissthet og bekreftelse som faktorer som hadde gjort dem tryggere i foreldrerollen. De sa de var blitt mye mer bevisste på hvordan de kommuniserte med barna og hvordan de eventuelt kunne gjøre dette annerledes. De var blitt mer bevisste på å rose barna sine og innså viktigheten av å involvere seg i lek med dem. Utsagn som; *"Jeg føler jeg har blitt tryggere fordi jeg har blitt mer*

bevisst” knytter jeg til at foreldrene har fått økt kunnskap og at de derfor føler seg tryggere. Bekreftelsen var for noen knyttet til det de allerede gjorde som var bra, det vil si ferdigheter de hadde. Andre oppga å ha fått nye kunnskaper som de tok i bruk, og dermed utviklet ferdigheter som gjorde dem tryggere. Det å ta i bruk virkemidler som raskt ga positive resultater, bidro til at de opplevde større trygghet i rollen.

Begrepet dannelse er også relatert til læring og utvikling av kunnskaper og ferdigheter. Dannelse inneholder forståelse, refleksjon og modning. Uten verdier er kunnskap kun fakta (Bostad, 2009). Ut fra dette kan man si at den tilegnelsen av kunnskap foreldrene får ved å delta i diskusjoner med andre foreldre, hvor det foregår refleksjon som fører til en forståelse og dermed en modning hos den enkelte, kan føre til en økt dannelse. Læring, utdanning og dannelse kan sees på som prosesser som har hensikt å forbedre en praksis (Tornes, 2012). Dannelsen knyttes også i mange sammenhenger opp mot personens identitet.

6.1.2 Identiteter

Identitet kan, som tidligere beskrevet, sies å være hvordan en person definerer seg selv i forhold til andre. Identiteten innebærer både individuelle og kollektive faktorer som vekselvis virker inn på hverandre (Nygren & Thuen, 2008). Mine informanter uttrykte at gruppas betydning og fellesskapet med de andre foreldrene var svært viktig. Foreldrene ga uttrykk for at de identifiserte seg med de andre på gruppa, og lærte mye av dem. Den kollektive identiteten som forelder kan utvikles gjennom dette fellesskapet. Spesielt gjelder dette hvis de får bekreftet sine egne verdier og oppdragelsesmåter. Hvis de imidlertid opplever at enten de selv eller barna deres skiller seg ut fra de andre, kan det kanskje føre til en ytterligere forsterkning av det å være annerledes foreldre. Mine informanter oppga å ha fått nye kunnskaper og utviklet nye ferdigheter. De fikk i tillegg en ny bevissthet om- og en bekreftelse på at noe av det de allerede gjorde var bra. Dette førte til at de lettere kunne ”stå” i situasjoner overfor barna sine, slik de selv uttrykte det. Mye av tryggheten foreldrene oppga å ha tilegnet seg gjennom VÅRS-kursene ligger trolig forankret i bekreftelsen fra de andre i gruppa.

I evalueringer av andre typer foreldrekurs trekkes også gruppetilhørigheten og påvirkningen av andre foreldre fram som viktig (Sherra, Skar, Claudine Clucas,

Tetzchner, & Hundeide, 2011). Den tryggheten foreldrene fortalte at de fikk gjennom gruppedeltagelsen virker inn på den enkelte foreldres opplevelse av seg selv som mor eller far. Ved å identifisere seg med andre foreldre, kan de oppleve at deres egen individuelle identitet som mor eller far også utvikles. Mange av informantene sa de var trygge på hverandre som foreldrepar, og de opplevde det svært positivt at begge deltok sammen på kurs. Mor og far oppga å ha blitt mer samstemte overfor barna sine etter å ha fått den samme lærdommen, samt muligheten til å snakke sammen om hvordan de vil utøve foreldreskapet. Mange sa at ved å delta på VÅRS-kurset ble de "tvunget" til å sette av tid til dette i en ellers travel hverdag. Kanskje kan dette også bidra til at foreldrenes identitet som foreldrepar kan utvikles?

Mange av informantene sa at de hadde flere foreldrenettverk som de brukte til å diskutere ulike utfordringer. Noen hadde naboer eller venner i samme situasjon, og flere brukte familiemedlemmer. Av mine informanter var det spesielt ett foreldrepar som strevde litt ekstra i forhold til barna sine, og som var i kontakt med både barnevern og foreldreveileder. De oppga at de ikke hadde noen, verken venner, naboer eller familie som de kunne diskutere utfordringer rundt barna med. De opplevde at andre foreldre i vennekretsen ikke fortalte hvordan de egentlig hadde det hjemme med barna sine. Det samme foreldreparet sa at de lærte mye av de andre foreldrene på VÅRS-kurset. Dette styrker oppfattelsen av at gruppedynamikken er svært viktig. Det kan synes som om læringsutbyttet kan være stort for de fleste, selv om VÅRS-kursene er et universelt program hvor foreldrene deltar bare fem eller seks ganger. Dette foreldreparet sa imidlertid at de også ville ha meldt seg på hvis kurset hadde vært 10 eller 12 ganger. De opplevde at de hadde mye mer å lære.

Som tidligere beskrevet er utvikling av identiteten også en læringsprosess.

Da jeg spurte hva foreldrene husket fra kurset, trakk de i hovedsak fram de samme temaene. De knyttet imidlertid temaene til sin egen familiepraksis. Læring omfatter to ulike prosesser som begge må være aktive for at læringen finner sted. Det ene er samspillet mellom individet og omgivelsene, den andre er den interne bearbeidelse og tilegnelse som finner sted hos den enkelte. Denne bearbeidelsen forbinder de nye impulsene med tidligere kunnskaper og erfaring. Selv om flere mottar de samme impulsene i en læringssituasjon, blir læringsresultatet forskjellig fordi forutsetningene er forskjellige (Illeris, 2013). Dette kan forklare noe av den transformative læringen

hos foreldrene. De tilegnet seg kunnskap og ferdigheter og utviklet sin identitet som foreldre, ut fra sitt eget utgangspunkt. Alle lærte noe, men på ulikt nivå. Vi kom inn på tema som *ros og oppmuntring* eller *grensesetting* i intervjusituasjonen. Alle husket mye av det samme, men satte det inn i ulike kontekster. De husket det- og brukte det fordi det passet for dem i deres individuelle situasjoner.

Motivasjon er viktig i transformativ læring. Man endrer ikke sin identitet hvis ikke det er gode grunner til det, enten det gjelder lyst og interesse eller nødvendighet (Illeris, 2013). Dette er en utfordring hvis foreldre opplever at de blir pålagt et foreldrekurs fra barnevernet. I følge Illeris(2013), handler det faktisk om at foreldrene må finne motivasjonen selv. Noen ganger kan det bli en positiv opplevelse selv om de opplever at dette ble pålagt dem utenfra. Dette bekreftes fra den ene familien i min undersøkelse også, men det må tas forbehold om at dette kanskje ikke gjelder for alle i samme situasjon. Å bidra til at foreldrene selv finner denne motivasjonen kan imidlertid stille store krav til kurslederne. Forskning trekker fram viktigheten av fordomsfrie, empatiske og humørfylte kursledere (Kimber & Skoog, 2008). Informantene mine trakk fram at kurslederne på VÅRS-kurset nettopp hadde disse egenskapene. Dette la et godt grunnlag for å skape trygghet i gruppa, og dermed for et godt læringsmiljø. Kurslederne fulgte manualen fra VÅRS-kurset, men trakk også inn kunnskaper, erfaringer og eksempler fra egen jobb og hjemmesituasjon. Kursledernes utdanning og bakgrunn ga også formidlingen et særpreg. Undersøkelser har vist at det å følge manualer ikke er en forutsetning for å få et vellykket resultat (Kaminski et al., 2008), men i forbindelse med evalueringer av ulike program, har det vært en nødvendighet for å få mest mulig like sammenlignbare data.

I intervjuet med foreldreparet som var sterkt oppfordret til å delta på kurs, kom det fram mange interessante problemstillinger. De ga blant annet uttrykk for at det var mange ytre faktorer som hadde betydning for om de kunne leve det livet de ønsket og oppdra barna sine slik de ville.

6.1.3 Kontroll over ytre betingelser

For den overnevnte familien med store utfordringer, var dårlig økonomi og bosted som var lite egnet for små barn de vanskeligste faktorene. Som jeg beskrev i kapittel 5.5, trakk også andre informanter fram ytre betingelser som hadde innvirkning på foreldrerollen, hvorav "tidsklemma", stress og samlivsbrudd utgjorde de viktigste. Særlig ett foreldrepar trakk fram en positiv ytre betingelse om hvor heldige de var som hadde så godt nettverk. Både de begrensende og de styrkende faktorene synes å være de samme som Killén (2013) viser til. For å trekke fram samlivsbrudd spesielt, uttrykte alle informantene som hadde opplevd dette i sin familie, at det påvirket foreldrerollen deres overfor barna. Noen ga uttrykk for at de var preget av dårlig samvittighet når de satte grenser og tok opp konflikter med barna den dagen de for eksempel skulle til den andre forelderen. Andre fikk kritikk på grunn av forskjellsbehandling og flere opplevde utfordringer på grunn av store forskjeller i grensesetting hos ekspartneren.

Mitt inntrykk var at de fleste foreldrene uttrykte en stor grad av selvinnsikt gjennom historiene de fortalte. Mange mente likevel at det påvirket hvordan de oppførte seg overfor barna. Det viser at selv om foreldrene var oppmerksomme på disse ytre betingelsene, var det likevel ikke så enkelt å gjøre noe med det. Spesielt gjaldt dette der mor uttrykte dårlig samvittighet både for å ha påført barnet vanskeligheter på grunn av samlivsbrudd i tillegg til at hun hadde slitt med psykiske problemer. Dette støttes også av forklaringen om at foreldrenes egne erfaringer med sorg og tap vil påvirke deres foreldrerolle (Brudal, 2011). Å gjennomgå en skilsmisse kan for mange oppleves som en sorgprosess. Mange skilsmisser kan i tillegg føre til tap av sosial og økonomisk kapital (Øia & Fauske, 2010). Dette tapet kan skape begrensninger for den enkelte familie, slik at de ikke kan oppfylle kravene barna, foreldrene eller samfunnet stiller til et godt foreldreskap.

Når det gjelder de ytre betingelsene kan ikke VÅRS-kurset bidra med så mye annet enn å bli bevisst i forhold i forhold til dem. Hvilke faktorer opplever foreldrene at de kan utnytte, og hvilke må de faktisk bare forholde seg til- og innrette seg etter? Ved å dele erfaringer kan foreldrene høre hva andre har tenkt og gjort i samme situasjon. For noen vil det kanskje være inspirerende å høre at en annen familie har tatt konsekvensen av stress og dårlig tid om morgenen og redusert arbeidstiden sin slik

at dette gikk lettere. Andre vil kanskje bli provosert fordi dette er helt umulig for dem selv å gjøre. Uansett vil dette kunne bidra til en bevisstgjøring slik at foreldrene kan ta valg i forhold til hva de vil- og har mulighet til å gjøre.

6.1.4 Handlingsberedskap

Handlingsberedskap kan sees på som den enkeltes handlingsgrunnlag. Som tidligere beskrevet i kapittel 3, bygger dette handlingsgrunnlaget på kunnskaper, ferdigheter, identiteter og hvor stor grad av kontroll man har over ytre betingelser i forhold til den aktuelle situasjonen eller konteksten. Handlingsberedskapen gir et mønster man handler ut i fra, og involverer de følelser, verdier, holdninger, ideologier og motivasjon personen har for å gjennomføre det man kan (Nygren, 2011b). Av disse faktorene, fokuserte VÅRS-kurset mye på verdier og holdninger. Diskusjonen rundt holdningene var i stor grad knyttet til foreldrenes syn på sine barn og holdningen de hadde i forhold til dem. Et av kursledernes innledende spørsmål til foreldrene var i hvor stor grad de opplevde at barna samarbeidet med dem. Fokus på samarbeid kontra lydighet var da et av hovedtemaene som ble diskutert. Min opplevelse som observatør på ett av kursene, var at kurslederne var svært opptatt av å bevisstgjøre foreldrene på hvilke holdninger og verdier de hadde. Foreldrene fikk i oppgave å skrive opp seks verdier de mente var viktige å formidle til barna sine, så skulle de i en totrinns-prosess fjerne fem av dem, så de sto igjen med den viktigste verdien. Hver foreldres viktigste verdi ble så skrevet opp på tavla og diskutert i plenum. En av informantene uttrykte at det hadde vært en smertefull prosess. Hun mente det var nesten umulig å skulle velge ut én verdi. Flere av informantene trakk fram mange verdier de ønsket å videreføre til barna sine. Bevisstgjøringen rundt dette var slik jeg opplevde det, en viktig prosess for foreldrene gjennom hele kurset. VÅRS-kurset ga i liten grad fasitsvar og entydige metoder foreldrene skulle følge. Ved å fokusere på hver enkelt families bevisstgjøring rundt egne opplevelser og erfaringer ble det lagt mer opp til at foreldrene selv skulle oppdage det som var viktig for dem. Dette er i tråd med hvordan jeg forstår veiledning, jmfør Tveiten (2013).

Hvilke verdier foreldrene ser på som viktig, vil i følge Nygren (2011b) prege personenes handlingsberedskap i ulike situasjoner. Å fokusere i felleskap på hvilke verdier de enkelte foreldrene har, kan derfor være bevisstgjørende for foreldrene. Verdiene har en retningsgivende funksjon for foreldrenes handlinger. Mener

foreldrene at ordentlig oppførsel i butikken og at barna sitter pent ved bordet er de viktigste verdiene å formidle, eller mener de at utvikling av selvstendighet viktigere? I følge Dencik, Jørgensen og Sommer (2008) legger danske foreldre vekt både på individualisme og felleskap i sin oppdragelse av barn. Dette innebærer både utvikling av selvstendighet og god oppførsel. Det er grunn til å tro at dette også er tilfelle blant norske foreldre. Noen av mine respondenter var spesielt opptatt av at barna skulle oppføre seg ordentlig, og var stolte av dem hvis de gjorde det. Andre var mer opptatt av overordnede, individualistiske verdier som selvtillit, selvhevdelse og selvstendighet. De aller fleste var imidlertid opptatt av omsorg, empati, respekt og ærlighet, og dette peker i retning av at mine respondenter også har verdier innenfor begge aspekter. Som tidligere omhandlet har foreldre i de ulike klassene ofte ulike verdier. I min undersøkelse kom ikke dette tydelig fram. Et par av informantene som kan defineres å være fra arbeiderklassen, trakk fram god oppdragelse som en viktig verdi, men det gjorde også andre. Jeg fokuserte ikke på å kartlegge klassebegrepet i intervju situasjonen, og har derfor heller ikke full oversikt over alle foreldrenes utdanningsnivå. Det var imidlertid interessant å merke seg at de foreldrene med høyest utdanning, og spesielt da med retning innenfor barn- og unge, var de som la premissene for oppdragelsen av barna. De blir med dette premissleverandørene av hvilke verdier som skal videreføres. Dette ville det vært interessant å sett nærmere på i en annen sammenheng.

Handlingsberedskapen bygger på de andre fire komponentene som utgjør handlingskompetansen, nemlig kunnskaper, ferdigheter, identiteter og i hvilken grad man har kontroll over ytre betingelser. Handlingsberedskapen er avgjørende for om foreldrenes kunnskaper og ferdigheter blir brukt i den aktuelle situasjonen de står overfor. Ett av mine forskningsspørsmål i denne masteroppgaven er hva deltakelse på VÅRS-kurs betyr for foreldres opplevelse av handlingskompetanse i foreldrerollen. Etter å ha tolket og diskutert mine funn ser det ut til at foreldrene har økt sine kunnskaper og ferdigheter gjennom å ha deltatt på VÅRS-kurset. Det kan synes som de også har utviklet sin identitet gjennom å delta i gruppediskusjoner og felleskap med andre foreldre. Foreldrene er trolig blitt mer bevisste på de ytre faktorene som hindrer- eller styrker mulighetene for å gjennomføre det de kan og ønsker i forhold til sine barn. Foreldrene har også fått en økt bevissthet på hvilke holdninger og verdier som styrer deres egen oppdragelse av barna. Ut i fra dette mener jeg å ha grunnlag

for å si at foreldrene har økt sin handlingskompetanse gjennom å ha deltatt på VÅRS-kurs.

Foreldrene uttrykte at de er fornøyd med kurset og den påvirkningen det har hatt både på dem og barna. De beskriver i tillegg en økt bevissthet rundt egen omsorgsrolle, og alle informantene ga uttrykk for en opplevelse av økt trygghet i foreldrerollen etter å ha deltatt på kursene. Mine informanter sa at trygge foreldre gir trygge barn, og mange hevdet at barna hadde hatt nytte av at foreldrene deltok på kurset. I hvilken grad dette fører til at foreldrene faktisk er blitt bedre foreldre for sine barn, har jeg imidlertid ikke noe grunnlag for å si, siden min undersøkelse fokuserte på foreldrenes egne opplevelser.

Foreldrenes opplevelse av trygghet eller utrygghet i rollen, har gjennom arbeidet med denne masteroppgaven hele tiden vært en rød tråd for meg. Alle oppga å ha fått nye måter, metoder, "triks" eller "tips" i hverdagen" som gjorde det enklere å samarbeide med barna. De knyttet tryggheten i stor grad til at de faktisk hadde fått ny ferdigheter, var blitt mer bevisste på hva de gjorde bra, og hvordan de skulle oppføre seg overfor barna sine. Selv om foreldrene opplevde økt trygghet i rollen, ønsker jeg likevel å problematisere dette litt mer, med utgangspunkt i de ulike klassenes forskjellige syn på barn. Er det virkelig sånn at foreldrekurs bidrar til økt trygghet for alle, uansett hvilket syn man har på barn og oppdragelse?

6.2 Trygghet gjennom foreldreveiledning- et spørsmål om klasse?

Både i empiri og i forskning trekkes det fram gode resultater av foreldreveiledning. Som nevnt i kapittel 3 har det imidlertid vært innvendinger og kritikk mot intervensjonene, og jeg har stilt spørsmål om foreldreveiledningen forsøker å forme alle inn i en middelklassenorm. I min jobb som helsesøster har jeg verken tenkt selv eller hørt fra foreldre at vi formidler et syn på barn som ikke alle kan enes om. Noen foreldre kan være uenige i enkelte "metoder" vi foreslår, men jeg opplever liten debatt eller kritikk rundt det synet på barn som formidles. Det har noen ganger kommet kritiske innvendinger fra fedre som synes det blir "dullet" og forhandlet for mye med barna. I flere av familiene jeg intervjuet var det fedrene som hadde tatt initiativet til å melde seg på VÅRS-kurset. Jeg har imidlertid i møte med foreldre som ikke deltok på

VÅRS-kursene fått tilbakemeldinger om at det i stor grad var fedrene som hadde vegret seg for å melde seg på. Dette kan jo tyde på at det å skulle melde seg på et slikt foreldrekurs for noen kan oppleves utrygt. Jeg har ikke vært bevisst på hvilken klasse disse fedrene har tilhørt, og har heller ingen informasjon om hvor god relasjon de har til sine barn og hvor mye de deltar i omsorgen for dem. Det kunne vært interessant å vite om de for eksempel har tatt ut fedrekvoten i svangerskapspermisjonen. Det etterlyses mer forskning rundt disse temaene når det gjelder fedres nærvær med sine barn, uavhengig av klassetilhørighet (Farstad & Stefansen, 2008).

Vi som arbeider på helsestasjonen "sitter i et glasshus" når det gjelder kritikk av middelklassenormen. Ut fra utdanning hører vi nesten uten unntak til den samme middelklassen. Vi har også i stor grad tro på at det er våre verdier og normer som er riktige og viktige for barn. Disse verdiene gjenspeiler også resultater fra forskning, samt velferdssamfunnets verdier og syn på barneoppdragelse, jamfør Dencik (2008). Kanskje skyldes mangelen på kritikk av vårt syn på barneoppdragelse at vi sjelden stiller spørsmål om hvilket syn foreldrene har, men forutsetter at alle ser det på samme måte som oss? Kanskje er vi i for liten grad opptatt av det finnes ulike verdisyn? Vi har muligens en tendens til å forutsette at middelklassenormen også oppleves riktig for alle.

Da jeg leste Stefansen(2008) sine intervjuer av middelklassens foreldre, tenkte jeg at det er en stor fare for at vi kan gå for langt i dette "uendelige ansvaret" som middelklassen forfekter. De ansatte i skoler og barnehager merker det økende presset fra ambisiøse foreldre. I et nylig publisert innlegg på nettutgaven av bladet *Utdanning* beskrev forfatteren hvordan velutdannede og verbale foreldre med god økonomi oppleves som svært kravstore på vegne av sine barn. Dette fører til store utfordringer for lærerne. Foreldrene forventer at det legges spesielt til rette for akkurat deres barn (Vedvik, 04.10.13). Det store ansvaret middelklasseforeldrene legger på seg selv og andre, kan imidlertid synes å skape utrygghet hos dem. I følge Stefansen (2008) opplever foreldrene at de er ansvarlige for at barna utvikler seg optimalt på alle områder, og er hele tiden "på alerten", slik hun beskriver det. Hvis foreldreveiledningskurs bygger oppunder slike holdninger, vil det kunne føre til en større grad av usikkerhet hos middelklasseforeldrene. Det er også grunn til å tro at

arbeiderklasseforeldre vil kunne oppleve at de kommer til kort overfor slike krav, og dermed føle seg utrygg i foreldrerollen.

Mye kan det enes om i synet på barn og barneoppdragelse, men det kan fortsatt strides om en del prinsipper, uavhengig av klassetilhørighet. Jesper Juul har forfattet mange bøker om oppdragelse og foreldreveiledning. Flere av informantene mine oppga å ha lest hans artikler og bøker. Juul hevder at ros kan være like skadelig som ris, hvis den ikke gis på riktig måte. Han kritiseres imidlertid for ikke å bygge sine tilnærminger på dokumentert forskning (Richardt, 2007). Carolyn Webster Stratton (2007) hevder det motsatte synet, og sier at foreldre aldri kan rose barna sine for mye. Slike ulike syn kan føre til usikkerhet hos foreldre. VÅRS-kursene tar også opp dette temaet, og legger vekt på både ros og oppmuntring. Kurslederne presiserer imidlertid at rosen bør være konkret og rettet mot noe. De formidler også at det er viktigere å anerkjenne barnet for hva det betyr for foreldrene enn å rose det for ferdigheter. På den måten formidler de kanskje et syn som ligger i mellom disse ytterpunktene.

Det er viktig å være bevisst på at det er ulike syn på barn og at det finnes ulike verdisystemer som følger sosiale skiller. Det blir også i denne forbindelse vesentlig at kurslederne er fordomsfrie og forsiktige med å tre sin forståelse ned over andre. Dette for å unngå at rådene som gis ikke bidrar til større usikkerhet og avhengighet av samfunnet, slik kritikken lød i oppstarten av foreldrekursene på 1990-tallet. Lederne på VÅRS-kurset presenterte få fasitsvar selv om de var tydelige på en del grunnleggende holdninger. Jeg opplevde at kurslederne på bidro til å få fram ulike syn og fikk foreldrene til å reflektere over hva som passet for den enkelte familie. Da er vi tilbake til veiledningens hensikt, nemlig at den som veiledes selv skal oppdage det som er viktig for seg (Tveiten, 2013). Dette kan føre til trygghet og mestring, uansett klassetilhørighet. Kursledernes evne til å veilede deltakerne var noe de hadde lært seg gjennom tidligere arbeid og utdanning. Noe tilegnet de seg kanskje også da de fikk opplæring i VÅRS-kursmetodikken. Valg av kursledere var ikke tilfeldig for oss. Den nyansatte foreldreveilederen i kommunen var ansatt med dette i tankene og helsesøsteren som skulle dele på oppgaven, ble valgt ut fra personlig egnethet og spesiell interesse for temaet foreldreveiledning. Valg av VÅRS-kurs som foreldreveiledningsprogram i vår kommune var imidlertid forholdsvis tilfeldig.

6.3 Valg av VÅRS-kurs; en riktig investering for kommunen?

De oppnevnte kurslederne fikk frie tøyler til å starte opp med et tiltak som passet for dem. VÅRS-kursets enkelhet og at det bygger på flere ulike program, appellerte til dem. Opplæringen av kurslederne gikk over to dager, i motsetning til andre intervensjoner som innebar langvarige, dyre kurs som krever sertifisering. Det var også et poeng at VÅRS-kursene foregikk over færre kvelder enn en del andre kurs.

Personlig hadde jeg liten innsikt i forskjeller og likheter mellom de ulike foreldreveiledningsprogrammene før jeg startet på denne masteroppgaven. Jeg var derfor veldig spent på hva forskning ville si om suksesskriterier i de ulike intervensjonene, og om dette ville være de samme som mine informanter ga uttrykk for. Ville VÅRS-kursene kunne sammenlignes med andre foreldreveiledningsprogram? Ville VÅRS-kursene sies å være verdt investeringen av tid og ressurser både for kommunen og for foreldrene?

Etter at jeg hadde intervjuet mine åtte foreldrepar, analysert og beskrevet funnene i intervjuundersøkelsen min, leste jeg en kanadisk kvalitativ analyse av "De Utrolige Årene". De kanadiske foreldrene beskrev nesten identisk de samme opplevelsene som foreldrene i min evaluering av VÅRS-kursene. De trakk fram gruppas betydning som svært vesentlig, og et sitat som: *"getting other people's points of view was invaluable"* (Levac et al., 2008, s. 82) eksemplifiserer dette. Uttalelser om at de ble beroliget av at andre foreldre hadde det verre enn dem selv, var svært likt mine informanters ytringer. De framhevet også temaene som *ros og oppmuntring, positiv involvering og lek* og *gode beskjeder* som svært viktig. De trakk fram, i likhet med foreldrene i min undersøkelse, at bevissthet rundt sin egen påvirkning og oppdragelse av barna var noe av det mest sentrale de satt igjen med etter kurset. En kanadisk forelder sa: *I'm more conscious of what I'm doing so even if I end up yelling I can stop myself in the middle of it and say "like oh I'm doing what I shouldn't be doing.... so stepping back...."I'm more aware of it now"* (Levac et al., 2008, s. 83). Det kanadiske kurset var et tilbud til foreldre med utagerende barn, og gikk over 12 ganger. Det er store likheter mellom temaene i de to programmene, selv om "De Utrolige Årene" ikke er et av de programmene som VÅRS-kursene er oppgitt å bygge på. Det er likevel tydelig at innholdet i kursene er mye det samme, selv om "De Utrolige Årene" er et mer omfattende program. Foreldrenes evalueringer omhandler

derfor de samme temaene. Dette gjelder også for andre foreldreveiledningsprogram. De fire felles suksesskriteriene fra metaanalysen gjort av Kaminski, Valle, Filene og Boyle (2008) som jeg omtalte i kapittel 3.0 er de samme som VÅRS-kursene inneholder: Emosjonell kommunikasjon (*Ros og oppmuntring og Empati*), positiv involvering med barna i ikke-disiplinære situasjoner (*Positiv involvering og lek og Følelseskontroll og stressmestring*), forutsigbar og konsekvent grensesetting / korrigerende (*Grensesetting*) og praktisering av det man har lært på egne barn.

”De Utrolige Årene” er et av programmene i Norge det er gjort mest forskning rundt. Siden studier viser at barna reduserte alle beskrevne symptomer på opposisjonell atferdsforstyrrelse etter at foreldrene gjennomførte programmet ”De Utrolige Årene” (Hobbel & Drugli, 2013), er det da nærliggende å spørre seg om VÅRS-kurs også kan ha en lignende effekt? Siden VÅRS-kursene primært er et universelt program som ikke retter seg mot spesielle risikogrupper, kan håpet være at det til en viss grad kan hindre utvikling av diagnoser som innbefatter utagerende eller aggressiv atferd. I så fall ville det ha en gunstig samfunnsøkonomisk effekt. Det har kommet tydelig fram at foreldrene i min undersøkelse oppgir de samme suksesskriteriene som er beskrevet også i de andre studiene jeg tidligere har henvist til i kapittel 3, uavhengig av om studiene er på universelt, selektivt eller på indikativt nivå.

Jeg vet imidlertid ingenting om hvordan barna utvikler seg etter at foreldrene har deltatt på VÅRS-kurs. Dette har ikke vært mitt fokus i evalueringen, og kan sees på som en begrensning i denne masteroppgaven. Jeg har undersøkt hvordan foreldrene opplever foreldrerollen i hverdagen generelt, og hvordan VÅRS-kursene spesielt kan ha innvirket på dette. Jeg har da gått ut fra en antakelse om at trygge foreldre mestrer foreldrerollen bedre enn utrygge foreldre, og at tryggheten og handlingskompetanse i foreldrerollen kan ha positiv innvirkning på barna.

En vanlig innvending mot å tilby universelle kurs til alle foreldre er ofte at det satses penger og ressurser på allerede velfungerende familier. Vi som jobber med helsefremmende og forebyggende tiltak opplever til stadighet dette forebyggingens dilemma, nemlig at forebygging ikke gir synlige resultater på kort sikt. Både i lovgivning og i samfunnets holdning påpekes det imidlertid viktigheten av å satse forebyggende på mange felt, men det avspeiler seg ofte ikke i handling (Killén,

2013). Det vil alltid ta en god stund før vi kan se endringer, men det godt dokumentert at jo tidligere man griper inn i en problemutvikling, desto bedre er sjansene for å hindre at større problemer oppstår (Strøm-Erichsen, 2009). Utfordringen i kommunene ligger ofte ikke i mangel på kunnskap om viktigheten av forebyggingens effekt, men i et stramt kommunebudsjett. Hvis universelle foreldreveiledningsprogram som rettes mot en tilsynelatende velfungerende befolkning foreldre settes opp i mot kommunens akutte behov for fosterhjems plasser, er det innlysende hva som må prioriteres. Skal antallet fosterhjems plasseringer reduseres på sikt, må det imidlertid satses mer på forebygging.

Hvis vi skal forebygge neste generasjons omsorgssvikt må vi bruke vår kunnskap om viktigheten av et godt tidlig samspill mellom foreldre og barn. Dette handler blant annet om å styrke foreldrene og forebygge at de kommer til kort i foreldrerollen (Killén, 2005, 2013). Det kan stilles spørsmål om slike universelle program bidrar til for eksempel færre fosterhjems plasseringer i andre enden. Fanger vi de foreldrene som virkelig strever med oppdragelse og omsorg med slike kurs, og vil det i så fall bidra til at de utvikler et godt nok foreldreskap? Er det slik at bare de allerede empatiske, trygge og reflekterte foreldrene blir enda bedre? Informantene i min undersøkelse sa at alle behøver et VÅRS-kurs, men at noen trenger det mer enn andre. Hvordan får vi så tak i de som strever mest og dermed kanskje kunne hatt størst utbytte av et foreldreveiledningskurs? Vil de som har store problemer i foreldrerollen og for eksempel strever med utagerende barn våge å melde seg på et kurs hvor også de "ressurssterke" foreldrene er? En mor reflekterte over dette i intervjuet. Hun hadde en jobb hvor hun veiledet andre foreldre både i forhold til foreldreskapet og andre utfordringer de hadde. Hun lurte på hvordan hennes deltakelse på kurset virket inn på de som hadde store utfordringer i foreldrerollen. Ville det ha en negativ innvirkning slik at de ikke turte å melde seg på, eller kunne det virke positivt ved at det ble en lavere terskel å melde seg på fordi til og med hun trengte et slikt kurs?

Vi kommer da også inn på spørsmålet om VÅRS-kursene er et tilstrekkelig tilbud, eller om vi burde hatt flere kurs for spesielle grupper. Det ble framhevet i intervjuene at foreldre som hadde barn med spesielle behov burde hatt egne grupper, fordi de hadde litt spesielle problemstillinger å snakke om i plenum. Viktigheten av dette blir

også påpekt i studier av foreldre som har barn med spesielle utfordringer. Disse foreldrene opplevde det befriende å kunne snakke om situasjoner som ble forstått av andre, uten at noen var dømmende. De følte seg mindre isolerte og alene i opplevelsen av å oppdra et utfordrende barn etter å ha deltatt i en gruppe med foreldre i samme situasjon (Levac et al., 2008), (Sherra et al., 2011). Både ut fra informantenes uttalelser og andre undersøkelser, kan det synes som fornuftig at foreldregruppene bør være variert sammensatt slik at alle kan finne noen å identifisere seg med. Foreldre til barn med spesielle utfordringer, foreldre som av ulike grunner selv strever med sin omsorgsevne, foreldre med minoritetsbakgrunn og så videre, kan kanskje tilbys egne grupper. Det bør da vurderes om disse gruppene burde være av lenger varighet, og kanskje med større fokus på grensesetting. Dette bygger jeg på at mine informanter som oppga å ha større belastninger enn gjennomsnittet, ønsket å lære mer. Noen opplevde å bli usikre av grensesettingsdelen på VÅRS-kurset, fordi de ikke helt forsto prinsippene. Kanskje burde disse foreldrene fått mer tid og større muligheter til å diskutere ulike problemstillinger de hadde? Evalueringer av intervensjoner som eksempelvis ICDP, "De utrolige årene" eller Barkleys foreldreprogram som har rettet seg mot foreldre til barn med spesielle utfordringer (Sherra et al., 2011), (Hobbel & Drugli, 2013), (Risholm, 2007) har konkludert med gode erfaringer fra dette. På den andre siden kan det tenkes at dette kan virke stigmatiserende og hevde at de såkalte "ressurssvake" kan ha mye å lære av de "ressurssterke" foreldrene, slik mine informanter uttrykte. Kunne vi i så fall tenke at de fleste fikk et tilbud om VÅRS-kurs som et universelt tiltak først, og at kommunen kunne tilby del to for de som hadde spesielle behov for det? Ulike tilnærminger til dette er noe jeg vil ta med meg tilbake til kommunen og diskutere.

Foreldreveiledning individuelt og i grupper på helsestasjonen kan bidra til å stimulere til godt samspill i tidlig alder. Som tidligere beskrevet, fokuserer foreldreinterveneringer som VÅRS-kurs også på utvikling av godt samspill og gode relasjoner mellom foreldre og barn. På denne måten kan VÅRS-kurs være en videreføring og supplement i dette arbeidet når barna blir litt større. Dette kan kanskje kompensere for deler av Hundeidens "skjulte barneoppdragelse" som av ulike grunner ikke lenger oppleves som gyldig. Kanskje kan refleksjonen rundt egne verdier og holdninger i felleskap med andre, bidra til en bevisstgjøring av noen

”blinde flekker” i sin egen selvinnsett, slik Brudal (2011) beskriver det. På den måten kan noe av den uhensiktsmessige habitus erstattes med mer hensiktsmessige handlingskompetanser, for å bruke Bourdieus og Nygrens begreper. I min undersøkelse sa en mor: *”Og det er derfor det er så veldig greit å få litt sånn andre vinklinger da, for du gjør bare det du på en måte er autopilot vokst opp med”* (intervju 8). I den kanadiske undersøkelsen sa et foreldrepar: *”When kids would misbehave, I found myself using the same patterns as my parents would use with I don’t think were particularly effective and now I’ve got something to replace them with”* (Levac et al., 2008, s. 83). Dette tyder på at foreldre opplever at å delta på kurs kan ha en betydning i så måte.

Jeg har stilt spørsmålet om VÅRS-kurset var verdt investeringen av tid og ressurser, og om kommunen burde fortsette å holde VÅRS-kurs. Som konklusjon på dette må jeg kunne si at foreldrene evaluerer tilbudet som svært bra. De aller fleste informantene i min undersøkelse ønsket seg også en videreføring av tilbudet, og flere ønsket et oppfriskningskurs. Viktigheten av dette støttes også i undersøkelser av andre program. Det vises til at noe av effekten av kurs reduseres over tid (Sherra et al., 2011). Foreldrene har som tidligere beskrevet gitt uttrykk for å bli tryggere foreldre av å delta på kurset, og mine funn indikerer at de har økt sin handlingskompetanse i foreldrerollen. VÅRS-kursene synes å ha de samme suksesskriteriene som andre, mer omfattende foreldreveiledningsprogram, og tilbudet er forholdsvis lite økonomisk krevende for kommunen. Det handler om å legge til rette for enten frikjøp eller tilrettelegging av arbeidstid for kurslederne. Hvis kommunen har tro på at helsefremmende og forebyggende arbeid er gode samfunnsøkonomiske tiltak og det beste for brukerne, bør absolutt tilbudet om VÅRS-kurs videreføres. Skal tilbudet økes eller utvides, kreves det imidlertid flere kursholdere for å fordele oppgaver og belastning.

7.0 Avslutning

Avslutningsvis i denne masteroppgaven vil jeg reflektere litt rundt gyldigheten av mine funn samt mine teoretiske belysninger av temaet. Jeg vil videre se på hvilke konsekvenser mine konklusjoner kan få for kommunen, og hvordan VÅRS-kursene eventuelt kan markedsføres videre.

Rundt 40 foreldrepar hadde deltatt på VÅRS-kursene da jeg startet intervjuene, og jeg har intervjuet åtte av dem. Hvor representative disse informantene er, kan det stilles et spørsmål om. Finnes det deltakere som ikke likte tiltaket eller som følte at de ikke mestret det? Hva var årsaken til at noen foreldrepar falt fra under veis? Var det de mest positive til kurset som sa ja til å la seg intervju? Dette vet jeg ikke noe om. Jeg har trukket noen konklusjoner ut fra et svært lite grunnlag, og det er det viktig å ta høyde for når konklusjonene leses. Det er imidlertid interessant å se hvordan mine funn stemmer over ens med evalueringer fra andre typer foreldreveiledningskurs. Dette gir meg større grunn til å tro at de har en viss allmenn gyldighet. Jeg håper uansett at mine funn og konklusjoner vil være til nytte for min arbeidsgiver i Lunner kommune, med tanke på om kursene skal videreføres eller ikke.

Jeg har fokusert mye på begrepet trygghet i forelderrollen gjennom hele oppgaven. Da jeg søkte etter litteratur rundt dette emnet, var det vanskelig å finne noe som omhandlet foreldres trygghet eller utrygghet i en "vanlig" forelderrolle. Det er forsket og skrevet en del om trygghet hos foreldre til funksjonshemmede barn og foreldre til for tidlig fødte barn, men dette ble på siden av mitt tema. Jeg opplevde at denne mangelen på litteratur og forskning ble en begrensning for meg i teoridelen, og jeg måtte derfor selv gå dypere inn i de store samfunnsendringer som har skjedd i løpet av etterkrigstiden for å finne en mulig forklaring på denne utryggheten. Min begrensede kjennskap til sosiologisk teori, gjorde denne delen av oppgaven til den vanskeligste, men kanskje også den mest spennende for meg. Jeg ser i ettertid at jeg beveget meg inn på gyngende grunn på et litt sent tidspunkt i denne masteroppgaven, og er klar over at jeg fortsatt har mye å lære innenfor dette feltet.

Ut fra mine funn og det jeg har tilegnet meg av kunnskap gjennom litteratur og forskning, synes universelle program å være svært viktig med tanke på styrking av foreldrekompetanser. Det kan også bidra til økt trygghet i foreldrerollen. Det kan imidlertid tyde på at vi i Lunner kommune trenger noe mer enn bare et universelt program. Foreldreveileder kan i tillegg gi spesifikk veiledning til den enkelte familie, og det er et godt og nødvendig tilbud sett fra mitt ståsted. Likevel presiserer mine informanter, og forskning for øvrig, viktigheten av å lære i gruppe. Hva tilbyr vi til de som da trenger mer enn et vanlig VÅRS-kurs? Som jeg har vært inne på, kan dette gjøres på ulike måter, og det vil nå bli nå en diskusjon i kommunen om hvordan vi best får til dette i praksis. Det kommer tydelig fram i mine funn at vi bør fortsette med VÅRS-kursene slik de framstår i dag, men at kanskje *Følelseskontroll og stressmestring* bør komme med som et fast tema.

Hvordan markedsfører vi så tilbudet på en måte slik at vi når ut til alle, og spesielt de vi tenker trenger det litt mer enn andre? Vi i kommunen gjør vårt for å annonsere og presentere tilbudet gjennom hjemmesiden til Lunner kommune og *Trygge foreldre kan!* Det reklameres også i barnehagene, og kursledernes deltakelse på foreldremøter kan gjøre det lettere å melde seg på. Vi skal heller ikke undervurdere "jungeltelegrafens" påvirkning. Sosiale medier sprer både gode og dårlige nyheter svært raskt. Foreldre skriver om det de opplever, både via facebook, twitter og blogger. Ved å gjøre et enkelt søk på Google, fant jeg raskt to blogger som omhandlet VÅRS-kursene i Lunner (*Kurs i foreldreskap – tull eller gull?*, 2013), (*VÅRS-kurs*, 2011). Hvis foreldrene opplever VÅRS-kursene som et godt tiltak, vil slik omtale kunne få positive konsekvenser for påmeldingen til VÅRS-kursene. Det vil også kunne gi kurslederne konstruktiv kritikk, hvis foreldrene opplever det motsatte.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik på mange områder. Å foreta intervjuer var en ny og berikende opplevelse. Det kom fram mange interessante opplysninger som jeg tar med meg i min hverdag som helsesøster. Det var også interessant å oppleve at det var lettere å spørre foreldrene om hvordan de opplevde hverdagen sin når jeg ikke skulle komme med råd eller veiledning om hvordan de skulle møte utfordringene.

Som sykepleier, helsesøster og veileder hadde jeg en viss grunnkompetanse innen både anatomi, fysiologi og psykologi. Teorien om sosiologi var som sagt, forholdsvis ny for meg. Dette gjaldt også filosofien og vitenskapsteorien. Vi som helsesøstre har ofte påberopt oss at vi tenker helhetlig om mennesker. Viktigheten av dette synet er styrket gjennom min fordypning i denne oppgaven. Samfunnsendringene virker inn på synet på barn, og dette handler om sosiologi. Hvilket syn vi har på barn virker inn på hvordan man generelt forholder seg til- og oppdrar barn. Her kommer vi også inn på psykologiske- og pedagogiske aspekter. Hvordan våre verdier påvirker og styrer våre valg i oppdragerrollen kan sies å ha et filosofisk aspekt i seg. Teori og forskning om barns tilknytning til nære omsorgspersoner knyttes til hjerneforskning, som igjen handler om fysiologi. Det vil si at det meste er en helhet, bestående av faktorer som vekselvis påvirker hverandre. I følge Aristoteles er i tillegg helheten mer enn summen av dens deler. For meg har arbeidet med denne masteroppgaven vært svært utviklende både personlig og yrkesmessig. Forhåpentligvis vil det gi meg en større profesjonell handlingskompetanse i min jobb som helsesøster og veileder.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg-": vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Anastopoulos, A. d., Rhoads, L. H., & Farley, S. E. (2006). Counseling and Training Parents. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. London: The Guildford Press.
- Axberg, U., Hansson, K., & Broberg, A. G. (2007). Evaluation of the Incredible Years Series – An open study of its effects when first introduced in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61 no 2.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn nr 1, Norsk senter for barneforskning*, 9-28.
- Blaasvær, N. (2011). *Moderskap i arbeiderklassen. En kvalitativ studie av åtte arbeiderklassekvinnens utforming av hverdagslivet med barn.*, Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Bostad, I. (2009). Dannelse med tellekanter. *Samtiden*.
- Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (2007). *Handbook of parent training: helping parents prevent and solve problem behaviors*. Hoboken: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Mahoney, M. A. (1975). *Influences on human development*. Hinsdale, Ill.: Dryden Press.
- Brudal, L. H. (2011). Kunsten å være empatiske foreldre. I G. H. Helskog, K. T. Lærum & H. Myrvik (Red.), *Fortsatt foreldre: godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* (s. 267 s. : ill.). [Oslo]: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Brændhaugen, S. K., Hole, M. N., Holsve, A., & Kostøl, R. (2011). *Trygge foreldre kan! Foreldreveiledning i Lunner kommune*. Eksamen i emne 1. Kompetanse- og tjenesteutvikling, Høgskolen i Lillehammer.
- Chalmers, A. F. (2003). *Vad är vetenskap egentligen?* Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Chandan, U., & Sherr, L. (2008). Programmes to strengthen families: Reviewing the evidence from high income countries. *Joint Learning Initiative on Children and HIV/AIDS JLICA*.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. utg.). Los Angeles, Calif.: Sage.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dencik, L., Schultz Jørgensen, P., & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København: Hans Reitzel.
- . *Etiske retningslinjer*. (2009) Hentet fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/7-Krav-om-a-unnga-skade-og-alvorlige-belastninger/>
- Fangen, K. (2010). *Kvalitativ metode*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Farstad, G. R., & Stefansen, K. (2008). Småbarnsforledres omsorgsprosjekter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(3).
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Trans.). Oslo: Cappelen.
- Gillies, V. (2005). Raising the "Meritocracy" Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39, 835-853.
- Glavin, K., & Kvarme, L. G. (2003). *Helsesøstertjenesten: fra menighetspsykepleie til folkehelsevitenskap*. Oslo: Akribe.
- Haaland, K. R. (2002). *Barnet i skilsmissen: et barneperspektiv på familieomforming*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2007). *Veileder IS-1405 Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Helsedirektoratet. (2013). *Forebygging.no - en kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/en/Ordbok/F-K/Forebygging/>
- Hobbel, S., & Drugli, M. B. (2013). Symptom changes of oppositional defiant disorder after treatment with the Incredible Years Program. *Nordic Journal of Psychiatry*, 67 nr 2.
- Hummelvoll, J. K., Andvig, E., & Lyberg, A. (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess -ulike forståelser av kompetansebegrepet. I S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 265 s. : ill.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, V. K. (2008). *Styrket foreldrekompentanse gjennom veiledning? En kvalitativ undersøkelse om hvorvidt foreldrene opplever at deltakelse i foreldreprogrammet "De utrolige årene" kan styrke foreldrekompentansen og relasjonen til barnet*. Masteroppgave i spesialpedagogikk UNIVERSITETET I OSLO Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32038>
- Johnsgård, I.-M. W. (2008). *Foreldreveiledning med International Child Development Programme (ICDP) for foreldre i barselpermisjon. En del av Prosjekt Tidlig Intervensjon 2008-2012 i Øyer kommune*. Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge Høgskolen i Lillehammer. Hentet fra [http://brage.bibsys.no/hil/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_32808/1/Masteroppgave Helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge Inger-Marie Walb%20Johnsg%20rd V%202012.PDF](http://brage.bibsys.no/hil/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_32808/1/Masteroppgave%20Helse-og%20sosialfaglig%20arbeid%20med%20barn%20og%20unge%20Inger-Marie%20Walb%20Johnsg%20rd%20V%202012.PDF)
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A Meta-analytic Review of Components Associated with Parent Training Program Effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (4), 567-589.
- Killén, K. (2005). *NOVA Rapport 7/2005*, . Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforl.
- Kimber, B., & Skoog, T. (2008). Föräldrastöd i Sverige – Föräldrakraft, ett exempel. *Socialmedicinsk tidskrift, Vol 85, Nr 1*.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforl.
- Krogh, U., & Bakken, B. (2012). *Fem år etter Regionprosjektet -ildsjelers entusiasme og kommunalt hverdagsliv*. Statens institutt for rusmiddelforskning, Oslo: SIRUS-rapport nr 2/2012. Hentet fra http://www.sirus.no/filestore/Import_vedlegg/Vedlegg_publicasjon/sirusrap.2.12.pdf

- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-Strengthening Approaches for the Prevention of Youth Problem Behaviors. University of Utah. *American Psychologist*, 58, No 6/7, 457-465.
- Kunnskapscenteret. (2013). *Norsk kunnskapscenter for helsetjenesten*. Hentet fra <http://www.kunnskapscenteret.no/>
- . *Kurs i foreldreskap – tull eller gull?* (2013) Hentet fra <http://enhvithest.wordpress.com/tag/vars/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levac, A. M., McCay, E., Merka, P., & Reddon-D'Arcy, M. L. (2008). Exploring Parent Participation in a Parent Training Program for Children's Aggression: Understanding and Illuminating Mechanisms of Change. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21, nr 2, 78-88.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Moran, P., & Ghate, D. (2005). The effectiveness of parenting support. *Children & Society*, 19(4), 329-336.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Hege Knudsmoen, Larsen, T. M. B., & Rørnes(red.), K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen* (Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/>
- NOU :18. (2009). *Retten til læring*. regjeringen.no. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/6/8/3.html?id=571496>
- Nygren, P. (2008a). Barn og unges kompetanseutvikling i et komplekst samfunn. I P. o. T. Nygren, Harald (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. S. 28-38). Oslo: Universitetsforl.
- Nygren, P. (2008b). En teori om barn og unges handlingskompetanser. I P. o. T. Nygren, Harald (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygren, P. (2011a). Barneomsorg som fellesbegrep i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg* (s. 62-81): Kommuneforlaget.

- Nygren, P. (2011b). Et kompetanseperspektiv i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg* (s. S. 82-110). Oslo: Kommuneforl.
- Nygren, P., & Skårderud, F. (2008). Mentalisering som sosial kompetanse hos barn og unge. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. S. 197-210). Oslo: Universitetsforl.
- Nygren, P., & Thuen, H. r. (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (2010). *Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom: evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge*. Universitetet i Bergen.
- Lov om pasient- og brukerrettigheter. Kapittel 6. Barns særlige rettigheter (2011).
- Raundalen, M. (2005). Åse Gruda Skard og kampen mot hardheten i barneoppdragelsen. *Tidsskrift for norsk psykologforening*.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education, Volume 25(4)*, 431-444.
- regjeringen.no. (2007). *Rundskriv Q-16/2007 Forebyggende innsats for barn og unge*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barn og Ungdom/Forbeyggende Rundskriv Q-16-2007.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barn%20og%20Ungdom/Forbeyggende%20Rundskriv%20Q-16-2007.pdf)
- Richardt, M. (2007). *Jesper Juuls selvfølelsesbegrep. En studie av jesper Juuls sine ideer om hvordan man utvikler god selvfølelse hos barn. Er ros like skadelig som ris?* Hovedfagoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Risholm, R. B. (2007). Barn med ADHD i familien : En kvalitativ undersøkelse av foreldres opplevelse av å ha barn med ADHD og atferdsvansker, og hvilken innvirkning Russel Barkleys foreldreveiledningsprogram har hatt på familien. Hentet fra <https://http://www.duo.uio.no/handle/10852/31888>
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sherra, L., Skar, A.-M. S., Claudine Clucas, Tetzchner, S. v., & Hundeide, K. (2011). *Evaluering av Program for foreldreveiledning basert på International Child Development Programme.Norsk sammendrag. Rapport til Barne,- likestillings- og*

- inkluderingsdepartementet*. (Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Rapporter/2011/foreldreveiledning_norsk.pdf)
- Sherra, L., Skar, A.-M. S., Claudine Clucas, Tetzchner, S. v., & Hundeide, K. (2013). Evaluation of the International Child Development Programme (ICDP) as a community-wide parenting programme. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Skilbrei, M.-L. (2003). "Dette er jo bare en husmorjobb": ufaglærte kvinner i arbeidslivet (Vol. 17/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Veileder til forskrift av 3.april 2003 nr. 450*. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/veileder-til-forskrift-om-kommunens-helsefremmende-og-forebyggende-arbeid-i-helsestasjons--og-skolehelsetjenesten-/Publikasjoner/>
- Spock at 65: Five Ideas That Changed American Parenting. (2011). *TIME Magazine*.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013). from Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/>
- Stefansen, K. (2007). Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift, Nr 03*.
- Stefansen, K. (2008). Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. I B. P. Bø & B. C. R. Olsen (Red.), *Utfordrende foreldreskap: under ulike livsbetingelser og tradisjoner* (s. 276 s. : ill.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Straand, S. (Red.). (2011). *Samhandling som omsorg: tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Kommuneforl.
- Strøm-Erichsen, A.-G. (2009). *Samhandlingsreformen og forebygging*. regjeringen.no:
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. [Bergen]: Fagbokforl.
- Thuen, F. (2002). Samlivsbrudd og psykisk helse: Psykiske virkninger. *Tidsskrift - Norsk Psykologforening*.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Tornes, K. (2012). *Evaluering i teori og praksis*. Trondheim: Akademika forl.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning: mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tønseth, C. (2011). Identitetskapital som beredskapskompetanse. I S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 265 s. : ill.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulvestad, J. (2003). Folkeopplysning som dialog - utopi eller mulighet?: om forholdet mellom opplysning og hjelp - makt og posisjon. I (s. s. 101-122). Bergen: Fagbokforl.
- Vedvik, K. O. (04.10.13). *Knallharde foreldrekrav*. Hentet fra [http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Samfunn/Hverdagsliv/Knallharde-foreldrekrav/ - .UIUYo1N-2Ss.facebook](http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Samfunn/Hverdagsliv/Knallharde-foreldrekrav/- .UIUYo1N-2Ss.facebook)
- . VÅRS Samspill i familien Perm til kursleder. (2006): Sandnes Mediaproduksjoner as.
- . VÅRS-kurs. (2011) Hentet fra <http://westernmie.blogspot.no/2011/10/vars-kurs.html>
- Webster-Stratton, C., Solberg, M. H., Okstad, K. A., & Gröhn, H. (2007). *De utrolige årene: en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utg.). Oslo: Abstrakt.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Astrid Halså
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 07.01.2013

Vår ref:32599 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32599	<i>Hva betyr deltakelse på VÅRS-kurs for foreldres opplevelse av handlingskompetanse i barneoppdragelsen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Halså</i>
Student	<i>Mette Nilsen Hole</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

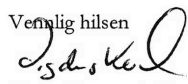
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Nilsen Hole, Hølegutua 29, 2760 BRANDBU

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kytte.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2 Intervjuguide

Informasjon om intervjuobjektene

Alder, kjønn, utdanning (vg, høgskole, universitet), samboere/foreldreskap/enslige /jobb /bolig /lokalmiljø/nettverk/innflyttere eller bodd her bestandig

Barna i familien

Hvor mange barn i familien?

Alder på barn.

Har barna spesielle utfordringer/diagnoser?

Fortell om barnas hverdag – trivsel –

I hvilke situasjoner opplever du utrygghet i foreldrerollen? – i butikken, leggesituasjoner, ikke vil i barnehagen, spisesituasjoner, venner/sosialt, vondt i magen / klenging

Er det situasjoner dere er uenig i, i forhold til barneoppdragelse?

Er det vanskeligst med sinne eller engstelse?

Hvilke situasjoner opplever du at du mestrer? Hva gjør deg sikker?

Hvordan påvirkes du av media og trender/"nannyprogram"?

Hvilke verdier tenker du at er viktig å formidle til barna dine? Hva gjør dere for å oppnå dette?

VÅRS-kurs

Hvem deltok på kurset? – evt hvorfor bare en? Hvilken betydning hadde det at begge deltok/en deltok?

Hvordan ble du rekruttert til/hvordan fikk du vite om kurset?

Hva var grunnen til at dere meldte dere på?

Hvor lenge siden er det at dere gikk på kurs?

Fortell hva du husker fra kurset! Utdypes med direkte spørsmål fra de enkelte temaene (se nederst på siden)

Kan du trekke fram enkelte temaer du mener har hatt betydning for deg i foreldrerollen?

Du har sagt noe om utfordringer du opplever ift barna dine. Ga VÅRS-kurset deg noen redskaper/verktøy som har ført til endringer, i så fall hvilke? Beskriv, eksemplifiser.

Har det vært praktiske utfordringer/ytre betingelser som har gjort det vanskelig å gjennomføre det du har lært på kurset? Eks. boforhold, familie/nettverk etc.

Har deltakelse på VÅRS-kurset påvirket tryggheten din i foreldrerollen? I tilfelle ja, kan du si litt om dette? Eksempler.

Tror du et VÅRS-kurs kan påvirke hvordan du ser på deg selv som forelder?

Hvordan klarte du å identifisere deg med de andre på kurset?

Har det på noe vis påvirket hvordan du tar avgjørelser /beslutsomhet (handlingsberedskap)

Tror du barna/-et har hatt utbytte av din/deres deltakelse på kurset?

Har det påvirket din relasjon til barna?

Ville du anbefalt dette kurset til andre / evt ville du valgt det igjen?

Er det spesielle grupper du tenker ville ha spesiell nytte av et slikt kurs?

Kunne du lest deg til den kunnskapen du lærte på kurset? Har formen på kurset noe å si? Har gruppekonseptet noen effekt – positivt eller negativt?

Hva tenker du om antall kvelder? Ville du ha meldt deg på 10-12 kvelder?

Er det noe dere vil tilføye?

Direkte spørsmål i forhold til temaene fra VÅRS-kurset:

Gode beskjeder

Ros og oppmuntring

Positiv involvering og lek

Empati

Grensesetting

Sinnekontroll og stressmestring

Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse i intervju

Silje Klevengen Brændhaugen
Stjernevegen 17
2743 Harestua

Mette Nilsen Hole
Holegutua 29
2760 Brandbu

15.01.2013

Til tidligere deltakere på VÅRS-kurs i regi av Trygge foreldre kan!

Vi jobber som henholdsvis sosiallærer og helsesøster i Lunner kommune, men er i tillegg masterstudenter ved høyskolen i Lillehammer. Vi holder nå på med den avsluttende masteroppgaven, og ønsker i den forbindelse å evaluere VÅRS-kursene som dere deltok på. Vi ønsker å finne ut om kommunen fortsatt skal arrangere slike kurs.

I den forbindelse ønsker vi å intervju ca. 10 foreldre(par) om hvilke kunnskaper og erfaringer dere sitter igjen med etter kurset. Vi ønsker å finne ut om det er temaer som var spesielt interessante. Vi er også opptatt av om dette kurset har påvirket deres opplevelse av trygghet og mestring i foreldrerollen.

Intervjuene vil vare ca. en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Vi regner med å gjennomføre intervjuene i løpet av februar måned. Vi vil bruke båndopptaker og notater i intervjusituasjonen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 01.05.2014. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom dere har lyst å være med på intervjuet, er det fint om dere sender en mail som bekrefter dette til mn-h@online.no. Dere kan eventuelt ringe/sende sms til Mette 97719298. Hvis både mor og far deltok på kurset, hadde det vært ønskelig å intervju begge to (samtidig). Det er viktig at vi får fram varierte synspunkter. Skriftlig samtykke skrives under før vi starter intervjuet.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ringe oss eller sende oss en e-post. Dere kan også kontakte vår veileder Astrid Halså ved Høyskolen i Lillehammer, tlf. 90899396. Vi håper det er greit at vi kontakter dere på telefon hvis vi får liten respons på denne henvendelsen.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Med vennlig hilsen Silje og Mette

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

Telefonnummer