

# I MØTET MELLOM HVERDAGSKUNNSKAP OG PROFESJONSKUNNSKAP:

*Hvordan kan kjennskap til utviklingsstøttende dialogprinsipper hjelpe  
usikre foreldre i deres leting etter informasjon?*

**Tonje Skilbred**



Masteroppgave i Pedagogikk  
Pedagogisk Forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høsten 2008



---

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

I MØTET MELLOM HVERDAGSKUNNSKAP OG  
PROFESJONSKUNNSKAP:

Hvordan kan kjennskap til utviklingsstøttende  
dialogprinsipper hjelpe usikre foreldre i deres leting etter  
informasjon?

**AV:**

Tonje SKILBRED

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk-psykologisk  
rådgivning

**SEMESTER:**

Høsten 2008

**STIKKORD:**

Utviklingsstøttende dialogprinsipper, foreldrekompetanse,  
informasjonsinnhenting

## 1. PROBLEMOMRÅDE

Det er foreldrene som kjenner sine barn best, men gjør de alltid det? Det er i dag blant norske foreldre en uttrykt usikkerhet, som i større eller mindre grad er tilknyttet den kunnskapen de har omkring sine egne barn. Bakgrunnen for en ekspanderende usikkerhet i foreldrerollen kan muligens finnes i en økt profesjonalisering, institusjonalisering, nettverksoppløsning, avtradisjonisering, og i et økt tidspres. En kombinasjon av disse samfunnsendringene kan ha skapt usikkerhet i foreldrekompetansen, og således bidratt til å skape større tillit til profesjonskunnskapen enn foreldrenes egen hverdagskunnskap om barn. Faren for at foreldre kan miste nyttig informasjon om barnet, innhentet gjennom dialog og samspill, kan dermed bli aktuell. Hvorvidt foreldrene dermed alltid kan sies og kjenne sine barn best skal være usagt, men allikevel problematisert.

I denne oppgaven beskrives og drøftes foreldres bruk av profesjonskunnskap om barn på egne relasjonelle forhold og problemer. Dette gjøres ved hjelp av teoerier som behandler forholdet mellom teori og praksis, der profesjonskunnskap faller innunder teoribegrepet og hverdagskunnskap faller innunder praksisbegrepet.

Veien mot en tryggere foreldrerolle og tillit til egen hverdagskunnskap, møtes med Marte Meo metoden og et sett utviklingsstøttende dialogprinsipper. Metoden fokuserer på foreldre som bærere av ferdigheter til dialog og samspill, og prinsippene viser dialogens naturlige form. Prinsippene brukes i denne oppgaven informasjonsfremmende ovenfor foreldrene, slik at de kan bli bevisst sitt eget potensial til å innhente betydningsfull hverdagskunnskap omkring sine egne barn.

## 2. METODE

De metodologiske valgene som er gjort i oppgaven begrunnes ut ifra oppgavens vitenskapelighet og troverdighet. Oppgaven opererer innenfor det samfunnsvitenskapelige feltet, der problemstillingen tar opp ulike samfunnsforhold, som primært beskrives gjennom en litteraturanalyse.

### 3. KILDER

Kildene som er brukt i denne oppgaven er i tillegg til bøker; avisartikler, forskningsartikler, internett, muntlige kilder og informasjon fra seminarer. Tanken er at et bredt spekter av kilder skal forebygge sjansen for tilfeldige feil og tolkninger. I oppgaven er det gjort bruk av både primær- og sekundærlitteratur, og av forfattere brukt i oppgaven trekkes frem; Tone Kvernbekk, Ivar Bråten og Bodil Olausen, Lev Vygotsky, Ivar Frønes, Reidun Hafstad, Haldor Øvreeide og Vibeke G. Holthe.

### 4. HOVEDKONKLUSJON

Direkte slutninger trekkes ikke i denne oppgaven, men det antydes tendenser og tilbøyeligheter. Én tendens går ut på en lite bevisst foreldregruppe, som ikke er klar over sitt potensial til å innhente informasjon om barn gjennom dialog og samspill. En annen tendens går ut på at ferdighetene for dialog og innhenting av informasjon, ser ut til å bli forhindret i å blomstre naturlig, som følge av en rekke samfunnsendringer som har utfordret foreldrerollen. En tredje tendens peker i retning av en utfordrende men allikevel nyttig profesjonalisering av barneoppdragelsen, fordi foreldres behov for sosial speiling og bekreftelse sannsynligvis vil øke, som følge av blant annet avtradisjonisering og nettverksoppløsning.



*”I informasjonssamfunnet er utfordringen ikke å finne informasjon,  
men å forvandle informasjon til kunnskap”*

Ivar Frønes (2002:7).

# Innhold

Innhold .....	8
1. INNLEDNING .....	11
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	11
1.2 Innhold og avgrensning .....	12
1.3 Mine metodologiske valg .....	15
1.3.1 Kildeinnsamling .....	16
1.3.2 Analyse og tolkning .....	18
2. USIKKERHET I FORELDREROLLEN .....	19
2.1 FORELDREKOMPETANSE.....	20
2.1.1 Legitimitet .....	20
2.1.2 Kapasitet.....	21
2.1.3 Kunnskap.....	21
2.1.4 Ferdighet.....	21
2.1.5 Oppsummering .....	21
2.2 EN UTFORDRET FORELDREKOMPETANSE.....	22
2.2.1 Legitimitetsforvirring .....	22
2.2.2 Kapasitetsproblemer .....	24
2.2.3 Kunnskapsmonopol.....	25
2.2.4 Ferdighetstap .....	26
2.2.5 Oppsummering .....	27



---

3.	PROFESJONSKUNNSKAP VERSUS HVERDAGSKUNNSKAP?.....	28
3.1	”SKAL DU BLI AKADEMIKER JA, IKKE VERST!” .....	28
3.1.1	Kvernbekk om semantisk teorisyn .....	29
3.1.2	Bråten og Olaussen om strategiske læringsteori .....	31
3.1.3	Vygotsky om spontane og akademiske begreper .....	33
3.1.4	Oppsummering .....	35
4.	EN TRYGGERE FORELDREROLLE .....	36
4.1	MARTE MEO METODEN .....	36
4.1.1	Navn og bakgrunn .....	37
4.1.2	Utviklingsstøttende dialogprinsipper .....	38
4.1.3	Video som verktøy .....	39
4.1.4	Marte Meo i Norge .....	40
4.1.5	Oppsummering .....	43
4.2	INFORMASJONSFREMMENDE DIALOG.....	43
4.2.1	Starttfasen .....	44
4.2.2	Gjensidighetsfasen .....	48
4.2.3	Avslutningsfasen .....	52
4.2.4	Oppsummering .....	54
4.3	INFORMASJONSFATTIG DIALOG.....	55
4.3.1	Problemer i startfasen .....	55
4.3.2	Problemer i gjensidighetsfasen.....	59
4.3.3	Problemer i avslutningsfasen.....	62

---

4.3.4	Oppsummering .....	65
5.	ET KRITISK BLIKK PÅ MARTE MEO METODEN.....	67
5.1.1	Kritikk av Marte Meo metoden.....	67
5.1.2	Et viktig paradoks.....	69
5.1.3	Oppsummering .....	69
6.	AVSLUTNING .....	71
	Kilder.....	74

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Interessen for foreldrerettet arbeid med barn er bakgrunn for denne oppgaven, og vinklingen har kommet til meg gjennom egen arbeidserfaring. Kontakt med barn og foreldre i barnehager har gitt meg mange opplevelser av foreldres usikkerhet i foreldrerollen. Foreldre stiller åpent spørsmål om barns behov og problemer i håp om å få ”riktige” svar. Som ennå ikke ferdig utdannet, ung og barnløs student, er dette en voldsom tillitserklæring. Eller burde det kanskje tolkes som noe annet?

De siste årene har flere store norske aviser skrevet artikler omkring temaet ”usikre foreldre”. Vårt Land (12.10.07) skrev om småbarnsfamilier som oppsøker profesjonell hjelp når de opplever søvnproblemer hos barna. Aftenpostens aftenutgave skrev få dager tidligere om ”Slitsom babylykke”, der de kunne fortelle om helsestasjoner som opplevde økt pågang av usikre foreldre som søkte råd og hjelp (Aften 10.09.07). 15. April 2007 var også Dagbladet ute og brukte fire sider på ”ekspertenes” (Stein Erik Ulvund, Jesper Juul, Tone Strømøy og Willy-Tore Mørch), uttalelser om hvor det er enkelt å feile som foreldre.

Foreldrenes tillit til fagfolk kan være resultatet av en profesjonalisert og institusjonalisert barneomsorg, som har delt kunnskapen om barn i to; foreldrenes hjemmebaserte hverdagskunnskap, og de profesjonelles utdannede og vitenskapelige kunnskap (Holthe 2003). Det er også forhold som tyder på at profesjonskunnskapen har utfordret hverdagskunnskapen, på den måten at foreldrene er blitt usikre på sin egen kunnskap om barnet (Holthe 1996). Når og hvordan dette kan ha skjedd er vanskelig å si presist, men mye tyder på at det finnes sider ved dagens samfunn som er mer fremtredende nå enn tidligere (Frønes 2007), og at disse skaper utfordringer for dagens foreldre (Holthe 2003).

*Profesjonalisering, institusjonalisering, avtradisjonisering og nettverksoppløsning, samt tidspress*, er et knippe endringer i samfunnet som på ulike måter påvirker foreldrerollen (Frønes 2007, Holthe 2003, Sjøvold 2000). Et vesentlig trekk ved dem er utskiftningen av foreldrenes informasjonskanaler, som har gått fra nære til eksterne kilder til informasjon. Tradisjoner og nettverk som tidligere var foreldrenes nære og primære kilder til informasjon (Frønes 2002), ser i dag ut til å være byttet ut med profesjonalisering og institusjonalisering

som kan defineres som mer eksterne kilder til informasjon. En utskiftning som viser seg å ikke være helt uten problemer.

Til å møte disse utfordringene legges i denne oppgaven Marte Meo metoden og utviklingsstøttende dialogprinsipper frem som et alternativ. Marte Meo metoden oppdaget jeg under mitt universitetsstudie og metoden rørte ved min interesse for foreldrerettet arbeid med barn. Metoden peker ut foreldrene som barnets viktigste støttespillere, og fokuserer på foreldrenes ressurser som en kilde til intervensjon ovenfor barnet. Ressursene ligger i et sett dialogiske ferdigheter, som gjennom bevisstgjøring kan styrkes og virke optimalt utviklingsstøttende på barnet (Hafstad og Øvreeide 1998). Dialogen kan også gjennom sin gjensidige karakter informere foreldrene om barnets tilstand og behov, og det er nettopp denne *informasjonsfremmende* egenskapen ved dialogen, som vil bli vektlagt i oppgaven.

Problemstillingen min er:

*I møtet mellom hverdagskunnskap og profesjonskunnskap: Hvordan kan kjennskap til utviklingsstøttende dialogprinsipper hjelpe usikre foreldre i deres leting etter informasjon?*

## 1.2 Innhold og avgrensning

I denne oppgaven har jeg valgt å belyse utvalgte sider av foreldrerollen; usikkerhet i foreldrerollen, foreldrenes informasjonsinnhenting og foreldrenes dialog med barna, som alle vil være i nær forbindelse med hverandre. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en rekke dagsaktuelle avisartikler, som omtaler usikkerhet i foreldrerollen i forbindelse med innformasjonsinnhenting, for deretter å undersøke forholdene nærmere gjennom en litteraturanalyse. Målet er å komme frem til mulige sammenhenger mellom endringer i samfunnet og en eventuell ekspanderende usikkerhet i foreldrerollen, for på den måten kunne sette inn gode tiltak som kan hjelpe foreldrene å utvikle trygghet i samspill med barnet sitt. Tiltaket jeg har valgt er Marte Meo metoden, som vil bli lagt frem og forklart gjennom eksempler fra vanlige hverdagssituasjoner mellom foreldre og barn. Oppgaven og eksemplene er tenkt som en generell veiledning ovenfor foreldre, i håp om at refleksjon og bevissthet omkring egen barneomsorg og dialogiske ferdigheter, kan skape trygghet i

---

foreldrerollen og bedre utviklingsbetingelsene for barna. Det paradokset som formodentlig ligger i ”veiledning til selvstendighet”, vil bli tatt opp i oppgavens siste del.

En slik innfallsvinkel innebærer kjennskap til flere store temaer; foreldrerollen, informasjon og kunnskap, samt Marte meo metoden og utviklingsstøttende dialogprinsipper. Arbeidet med å velge bort og kutte ned har derfor vært viktig. Til å besvare min problemstilling har jeg derfor valgt å trekke frem teorier som skaper god oversikt, fremfor å dekke hele det teoretiske felt i dybden. Jeg har også valgt å legge problematikken til norske forhold med det utvalg av forskning og litteratur det gir, og har grunnet oppgavens omfang valgt å ikke gå inn på den flerkulturelle oppdragsproblematikken som måtte ligge her.

Oppgaven består av seks kapitler inkludert innledning og avslutning, som vil veie noe ulikt. Innledningen blir lengre og fyldigere enn avslutningen, fordi hvert kapittel blir oppsummert underveis og disse blir kort sammenfattet til slutt. Strukturen går ut på en tredeling av oppgavens hoveddel, som henholdsvis vil være kapittel to; ”*Usikkerhet i foreldrerollen*”, kapittel tre; ”*Profesjonskunnskap versus hverdagskunnskap?*” og kapittel fire; ”*En tryggere foreldrerolle*”. Kapittel fem tar opp kritikk ved metoden.

I kapittel to vil foreldrekompetansebegrepet til Hafstad og Øvreeide (1998) bli lagt kort frem i form av dets faktorente inndeling, med en overskrift til hver faktor. Dette kan muligens oppleves misvisende, men er blitt gjort av den praktiske grunn, at det kan hjelpe leser til å se en logisk fremdrift av oppgaven. Foreldrekompetansebegrepet blir grunnlaget for å se nærmere på dagens foreldre og hvilke samfunnsutfordringer de står ovenfor. Til dette arbeidet har jeg blant annet valgt ut Ivar Frønes sitt mange års lange studie av ”*Den norske barndommen*”, for å tegne opp linjene av utviklingen fra det gamle til moderne samfunnet. Utfordringer ved dagens samfunn og for dagens foreldre kan komme klarere frem satt i kontrast til tidligere tiders særegenheter, og en tendens ved dagens samfunn er foreldrenes endrede form for innhenting av informasjon om barn, der foreldre viser tegn til å primært lete i profesjonskunnskapen fremfor hverdagskunnskapen.

I kapittel tre vil denne endringen bli belyst og problematisert og forholdet mellom profesjonskunnskap og hverdagskunnskap vil bli drøftet. Til dette arbeidet har jeg valgt ut tre norske forfattere; Tone Kvernbekk, Ivar Bråten og Bodil Olaussen, samt en forfatter fra Hviterussland som er godt kjent i norske utdanningsmiljøer; Lev Vygotsky. Hver av disse fire har gitt ut akademiske bidrag som i større eller mindre grad er tilknyttet det pedagogiske

forholdet ”teori og praksis”. Jeg har i denne oppgaven valgt å sette dette forholdet i nærmere forbindelse med forholdet mellom profesjonskunnskap og hverdagskunnskap, for å danne en forståelse rundt foreldrenes usikkerhet i foreldrerollen.

I kapittel fire vil foreldrenes usikkerhet i foreldrerollen bli møtt med metoden; Marte Meo og et sett utviklingsstøttende dialogprinsipper. Marte Meo er en ressursorientert metode, som fokuserer på foreldrenes mulighet til å støtte barnets utvikling, gjennom sitt eget og barnets medfødte potensial for dialog. Disse medfødte ferdigheter er bekreftet gjennom moderne utviklingspsykologi, som forklarer spedbarnet som aktivt kontaktsøkende (Smith og Ulvund 1999, R. Hansen 1990). Jeg har avgrenset meg fra å gå dypere inn i tilknytningsteorien og andre utviklingspsykologiske prosesser, fordi dette er et enormt fagfelt som ville krevd en helt annen tilnærming. I denne oppgaven skal vi drøfte hvilke informasjonsfremmende egenskaper som kan ligge i de utviklingsstøttende dialogprinsippene, og hvordan dette kan hjelpe usikre foreldre i å utvikle sikkerhet omkring egen kunnskap om barn, og således utvikle en tryggere foreldrerolle.

De to norske forfatterne Reidun Hafstad og Haldor Øvreeide har fått en fremtredende plass i mitt teorivalg, som både kommer av deres kompetanse på Marte Meo metoden, og anerkjennelse hos gründeren bak metoden; Maria Aarts. Hafstad og Øvreeide er også kjent for å ha knyttet teori til Marte Meo og for å ha tatt initiativ og ansvar for en rekke Marte Meo kurs og utdanningsløp som er arrangert. I Norge har dette resultert i stor utbredelse av Marte Meos metodikk til nye målgrupper og nye geografiske områder (Hafstad og Øvreeide 1998).

Marte Meo som videobasert veiledningsmetode blir kort presentert i oppgaven, mens det er den generelle bevisstheten og bruken av de utviklingsstøttende dialogprinsippene som *informasjonsfremmende*, som trekkes ut og utdypes. Både *informasjonsfremmende* og *informasjonsfattig* dialog blir omtalt og eksemplifisert i oppgaven, og målet med eksemplene er ikke å bevise, men å tydeliggjøre. I dag anvendes metoden i blant annet barnehager, skoler og på sykehjem (Aarts 2005), men i denne oppgaven retter den seg mot foreldre og barn i det daglige.

MISC og ICDP er eksempler på andre beslektede intervensjonsprogram, som i likhet med Marte meo er forholdsvis godt kjent innen fagmiljøene i Norge. Jeg har imidlertid valgt å ikke gå inn å beskrive disse programmene nærmere, både på grunn av oppgavens begrensede

---

størrelse og omfang, og fordi jeg via oppgaven *ikke* forsøker å fremme Marte Meo fremfor andre metoder, men kun legger den frem som et alternativ.

Teori og drøfting vil komme frem gjennom hele oppgavens lengde, mens direkte kritikk og negativ omtale av Marte meo metoden vil komme til slutt i et eget kapittel.

### 1.3 Mine metodologiske valg

Metodebegrepet kan oversettes til *”læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon”* (Halvorsen 2003: 12). Informasjonen er hjelpemiddel til å besvare oppgavens problemstilling. Metodedelen vil bestå av klargjøringer omkring mine metodologiske valg og verktøy, og hvilke styrker og svakheter dette kan ha påført min oppgave med tanke på vitenskapelighet og troverdighet.

Metode er videre en vitenskapelig virksomhet, som i vid forstand kan oversettes til *”læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta, på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene”* (Halvorsen 2003: 13). Ulike vitenskaper har imidlertid ulike metodiske særpreg, slik at mine metodologiske valg, når det gjelder kildeinnsamling, analysering og tolkning, vil være nært knyttet opp mot hvilken vitenskap jeg har valgt. Denne oppgaven opererer innenfor det samfunnsvitenskapelige feltet, som blant annet søker å *forstå* ulike samfunnsforhold (Befring 1998). De forholdene jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er; foreldres informasjonsinnhenting i et samfunn preget av en kunnskapsmessig todeling, med hverdagskunnskapen på den ene siden og profesjonskunnskapen på den andre.

Før kildeinnsamlingen kan starte bør en ha gjennomgått en grundig presisering av problemstillingen med de begrepsdefinisjoner det krever. I denne oppgavens problemstilling finnes det både klare og mindre klare begreper. De klare begrepene er de faglige; *hverdagskunnskap, profesjonskunnskap og naturlig utviklingsstøttende dialogprinsipper*, fordi det finnes teori omkring dem. To relativt uklare begrep er; *usikre foreldre*, som vil bli definert her. Bakgrunn for å definere disse er å gjøre problemstillingen så presis som mulig, slik at kilder og informasjon som belyser problemstillingen på en relevant måte, kan samles inn (Launsø og Rieper 2005). I oppgaven vil betegnelsene *foreldre, forelderen, den voksne*

og *omsorgspersonen* bli brukt i overlappende betydning. I stedet for å bruke en av dem konsekvent, prioriterer jeg et variert språk. *Usikre* innebærer opplevelse av å mangle verdifull kunnskap, slik at *usikre foreldre* viser til foreldres og andre omsorgspersoners opplevelse av å mangle verdifull informasjon om barnet sitt.

### 1.3.1 Kildeinnsamling

Metodene for å *samle inn* informasjon grupperes etter hvilken type forskning det er snakk om; kvantitativ forskning eller kvalitativ forskning. Hovedskillet mellom de to forskningstypene går ut på hvorvidt informasjonen som hentes inn kan uttrykkes i form av tall eller tekst (Grønmo 1996). Informasjon som er fremstilt som tall er kvantitativ målbar informasjon, og informasjon som er fremstilt som tekst beskriver ofte kvalitativ informasjon som ikke er målbar, eller den beskriver sider av informasjonen som ikke kommer frem av tallene (Halvorsen 2003). Min oppgave, som skal belyse det norske samfunnet og foreldre som lever der, vil derfor bli en kvalitativ oppgave, og jeg vil i første rekke forsøke å besvare min problemstilling gjennom en litteraturanalyse. I tillegg har jeg gjort bruk av avisartikler, forskningsartikler, internett, muntlige kilder og informasjon fra seminarer. På grunn av denne varierte kildesamlingen er kildene kategorisert i kildelisten under; *litteraturkilder, internettkilder, aviskilder, lover og regler og andre kilder*.

Mitt mest brukte verktøy for informasjonsinnhenting har vært litteratursøk gjennom søkemotoren BIBSYS. Bibliotekbasen i Oslo var ikke stort nok til å dekke mitt forskningsfelt, og jeg har derfor gjort mange utvidete søk og mottatt litteratur fra andre universitet og høgskoler i Norge, hvilket jeg i ettertid ser som en styrke ved mitt litterære utvalg. Et annet og meget mer alvorlig hinder for min informasjonsinnhenting har vært problemer med å finne data omkring Marte Meo metoden og de respektive studier og undersøkelser som er gjort. Verken databasen ISI eller ERIC, som er hyppig brukt innenfor pedagogikk og psykologi, kunne vise til relevante fagartikler om Marte Meo. Utleiebøker omkring metoden er også i mindretall, og mange av bøkene som selges distribueres av Aarts production. Jeg stiller meg derfor noe kritisk til åpenheten omkring veiledningsmetoden og forskningen som er gjort, og er bevisst muligheten for at dette kan svekke både veiledningsmetoden og denne oppgavens vitenskapelighet og troverdighet. Allikevel må det sies at metoden også fremstår som ateoretisk med den begrunnelse, at teori til metoden kan



---

skape bindinger som ikke skaper rom for nytenkning og videreutviklet bruk av metoden (Aarts 2005).

Jeg har også gjort bruk av en rekke norske avisartikler som tar opp deler av mitt forskningsfelt. Avisen som kilde fremstår imidlertid ikke som objektiv, og dermed heller ikke som vitenskapelig dokumentasjon på forhold i samfunnet, men innebærer subjektive tanker, meninger og rykter. Jeg ser allikevel styrken ved å gå til avisene, fordi de både gjenspeiler hva det norske samfunnet *er* opptatt av, samtidig som de er med på å bestemme hva det norske samfunnet *skal* være opptatt av. Med tanke på at en stor andel norske foreldre mest sannsynlig leser aviser, burde det ligge et bevist valg bak alle de foreldrerettede artiklene som finnes blant Norges største aviser, medberegnet de tilhørende nettaviser.

Mitt tredje verktøy for å innhente informasjon har vært informative samtaler med fire sentrale personer for oppgaven. Jeg har vært i møte med professor i pedagogikk Ivar Bråten (Personlig kilde 1) og professor i filosofi Tone Kvernbekk (Personlig kilde 2), som begge er tilknyttet det utdanningsvitenskapelige fakultet. Jeg har også hatt kontakt med professor i sosiologi Ivar Frønes per e-post (Personlig kilde 3), slik at det her foreligger dokumentasjon. Jeg har sist men ikke minst hatt en informativ telefonsamtale med cand. polit. i pedagogikk Vibeke Glaser (Personlig kilde 4), og bakgrunnen for å oppsøke nettopp denne forfatteren var tilknyttet min spirende interesse for hennes litterære arbeider. Det at jeg på ulike måter har vært i en faglig dialog med fire av mine mest brukte primærkilder, ser jeg på som en metodisk styrke. Misforståelser og feil som kunne kommet frem av kun min tolkning alene, har blitt rettet gjennom dialog og har således utvidet min forståelse.

Til slutt vil jeg nevne to seminarer jeg gjestet tidlig i oppgaveprosessen. På seminaret ”Marte meo seminar med Maria Aarts” (Andre kilder 2), fikk se og høre Maria Aarts snakke om sin metode og de utviklingsstøtende dialogprinsippene, metoden frem til i dag og tanker videre. På seminaret ”Bruk av Marte Meo i barnehagen” (Andre kilder 3), fikk jeg oppleve psykolog Rangnhild Onsøyen fortelle om hvordan Trondheim kommune har tatt i bruk Marte Meo på en rekke lavterskeltilbud, deriblant ovenfor helsesøstre som har fått veiledning i Marte Meo metoden.

Mine to tidlige seminarerfaringer gav meg en bakgrunnsforståelse av Marte meo metoden, og forståelsen ble et verktøy til å møte fremtidig litteratur på en kritisk måte, hvilket er grunnleggende innenfor alt vitenskapelig arbeid. Det må samtidig understrekes at det er

tilnærmet umulig å danne fullstendig nøytrale og objektive repetisjoner av hva mennesker har fortalt, fordi mine tolkninger av seminarene og min opparbeidede bakgrunnsforståelse, alltid vil være et produkt av mine personlige erfaringer, verdier, og annen bakgrunnsforståelse (Brekke 2006). Bevissthet omkring denne svakheten ved kildene er derfor metodisk viktig, og fører oss videre til min *analyse og tolkning* av kildesamlingen.

### 1.3.2 Analyse og tolkning

Metodene for *analyse* og *tolkning* vil også grupperes etter hvilken type forskning det er snakk om, men innenfor kvalitativ forskning er det, ifølge Befring (1998), ikke noen vesentlige forskjeller mellom kildeinnsamlingsprosessen og analysen. Min datainnsamling som i betydelig grad består av litteratur, vil derfor også bestå av en *litteraturanalyse*.

Innenfor litteraturanalysen står *objektivitet* fra forskerens side sentralt. Med det menes at litteraturen skal møtes på en nøytral måte, der analysen og tolkningen ikke blir farget av forskerens subjektive meninger og erfaringer (Repstad 1993). I metodelitteraturen kalles dette *hermeneutikk*, og innebærer at forskeren fortolker teksten for å finne *forfatterens* subjektive mening med teksten (Halvorsen 2003, Befring 1998). Det er imidlertid et anerkjent problem at en forsker aldri kan møte teori og eller en problemstilling uten subjektive meninger og erfaringer, som kan komme til å påvirke kildene. Bevissthet omkring disse fallgruvene kan allikevel bidra til at objektiviteten i litteraturanalysen opprettholdes så langt det lar seg gjøre (Repstad 1993). I oppgaven har jeg derfor gjort bruk av en rekke primærkilder, i den tro at et bredt utvalg av relevante primærkilder kan forebygge den feilen som kan følge i kjølvannet av for mange sekundærkilder; at forfatterens budskap er fortolket gjennom en rekke ledd og fått vasket ut sitt opprinnelige og subjektive budskap og mening.

---

## 2. USIKKERHET I FORELDREROLLEN

Usikkerhet i foreldrerollen er ikke et nytt fenomen (Holthe 2003), men er en naturlig konsekvens av å komme i en situasjon der mye er nytt og ukjent. Hyppige forandringer i forhold som har med omsorg og barneoppdragelse å gjøre, bidrar til at usikkerheten også blir aktuell ved en senere familieførøkelse.

Vibeke Glaser Holthe gav i 1988 ut sin hovedfagsoppgave; ”*Pedagogiske tilbud for blivende foreldre. En litteraturbasert behovsanalyse*”, der hun er drøfter nettopp usikkerhet i foreldrerollen og de tilbud om hjelp som finnes. Hun ble imidlertid frarådet å skrive om dette temaet av professorer ved universitetet, med den begrunnelse at det var et lite aktuelt tema i en tid der skole- og klasseromsforskning var i vinden (Personlig kilde 4). Ca ti år senere avdekket imidlertid en nasjonal foreldreundersøkelse tall som gjenspeilet bred usikkerhet i foreldrerollen og et ønske om råd, informasjon og veiledning (Raundalen og Gjestad 1995).

Det var Magne Raundalen og Rolf Gjestad som var ansvarlige for den landsomfattende *Foreldreundersøkelsen 1995*, som hadde som formål og kartlegge hvilke spørsmål og problemer norske småbarnsforeldre slet med, og hvem foreldrene i så måte ønsket å få svar og veiledning fra. Undersøkelsen omfattet spørreskjemaer fra 924 foreldre, hvor spredningen på bakgrunnsvariabler som status, utdanning og yrke var god, men noe dårligere på ulike former for sivilstand. Resultatene viste tegn på en relativ utbredt usikkerhet i spørsmål og problemer som hadde å gjøre med blant annet grensesetting, trass, følelsesmessig utvikling, utvikling av positivt selvbilde hos barnet og konsekvenser i oppdragelsen. Videre kom det frem av resultatene at foreldrene primært foretrakk å rådføre seg med sine aller nærmeste, som i gradert rekkefølge var; partner, venner og foreldre (Ibid). Undersøkelsen ble mottatt med både kritikk og anerkjennelse. Kritikk på grunn av flere metodiske svakheter ved undersøkelsen, og anerkjennelse fordi tilsvarende rapporter også kunne vise til en økning i usikkerhet i foreldrerollen (Holthe 2003).

Holthes (1988) hovedoppgave kan på bakgrunn av disse opplysningene kanskje regnes som et pionerarbeid i Norge, innenfor et område som stadig har fått et større fokus; *usikkerhet i foreldrerollen*. Foreldrenes behov for råd, informasjon og veiledning har sannsynligvis ikke blitt mindre de siste ti årene, og dette kan trolig knyttes til dagens samfunn, slik det fremstår som preget av mangfold, forvirring og usikkerhet i forhold til den informasjon og kunnskap som foreligger om barn og barneomsorg (Holthe 2003, Raundalen og Gjestad 1995).

*Foreldrekompentansebegrepet* til Hafstad og Øvreeide (1998) gir en beskrivelse av hvilke ressurser foreldrene trenger å ha, for å inneha rollen som foreldre. Kanskje dette kan hjelpe oss skissere et bilde av nåtidens foreldrerolle?

## 2.1 FORELDREKOMPETANSE

Hafstad og Øvreeide (1998) beskriver det å bli foreldre, som en *rolle* man skal gå inn i, og til denne som alle andre roller, stilles det sosiale krav og forventninger til en viss type atferd. De presenterer foreldrerollen på lik linje med andre roller i samfunnet, for eksempel barnevernspedagog og førskolelærer. Men, mens det ofte stilles krav om spesifikke kvalifikasjoner og utdanning for andre viktige roller i samfunnet, stilles det ingen slike krav til foreldrerollen.

Hafstad og Øvreeide (1998:110) bruker disse ordene for å definere en rolle:

*”En rolle er som nevnt en sosial konstruksjon basert på forventninger til hvordan personer skal agere innenfor ulike avgrensede livsområder. Den består altså i stor grad av andres ideer om rollen, og disse ideene vil blant annet uttrykkes gjennom hvordan andre fyller rollen. Realkompetanse for en rolle styrkes ved at vi har hatt gode modeller for rolleutførelse. Det er slik vi kan bli kjent med den praktiske utformingen av forventningene”*

Hafstad og Øvreeide (1998) mener at den *reelle kompetansen* for en rolle kan sees som sammensatt av fire faktorer; *legitimitet, kapasitet, kunnskap og ferdighet*. De mener det er gjennomføringen av disse fire *totalt sett*, som kan fortelle oss noe om den kompetansen man står inne med.

### 2.1.1 Legitimitet

Legitimitet innebærer å stå i en rolle som er sosialt akseptert. Har man legitimitet i foreldrerollen har man fått myndighet til å utfolde og utforme rolleatferden man bedriver.

### 2.1.2 Kapasitet

Kapasitet innebærer tid og kraft til å inneha foreldreollen. Alle legitime roller vil kreve kapasitet av den det gjelder.

### 2.1.3 Kunnskap

Kunnskap innebærer å vite om de ulike oppgavene som følger med foreldrerollen, og løse dem på en tilfredsstillende måte. Oppgavene er basert på sosiale krav og forventninger, og det forventes at disse er mer eller mindre inntakt før man går inn i foreldrerollen.

### 2.1.4 Ferdighet

Ferdighet innebærer omsetting av legitimitet, kunnskap og kapasitet til handling. Hafstad og Øvreeide (1998) mener derfor at den *reelle* mestringen av foreldrerollen viser seg her.

### 2.1.5 Oppsummering

Hafstad og Øvreeide (1998) setter likhetstegn mellom foreldrerollen og andre profesjonelle roller i samfunnet. En foreldrerolle som ikke krever utdanning, men som er basert på sosiale krav og forventninger, uttrykt gjennom begrepet foreldrekompetanse. De mener at kompetansen til en forelder viser seg gjennom begrepets fire faktorer; *legitimitet, kapasitet, kunnskap og ferdighet*.

Forstås begrepet til Hafstad og Øvreeide (1998) riktig, viser deres kompetansebegrep til foreldrenes forutsetninger for å mestre foreldrerollen, slik det er forventet. I en tid der legitimiteten ser ut til å være utfordret, kapasiteten ser ut til å minke, kunnskapen stadig fornyes, og ferdighetene av den grunn ser ut til å gå tapt, kan det være interessant å se nærmere på hvordan dette påvirker foreldrekompetansen, og hvilken usikkerhet dette eventuelt kan skape i foreldrerollen.

## 2.2 EN UTFORDRET FORELDREKOMPETANSE

Endring og utvikling av samfunnet har bidratt til endringer i foreldrerollen (Holthe 2003, Frønes 2007), og Holthe (2003:44) hevder at både foreldre og fagpersoner har opplevd en økende usikkerhet i foreldrerollen, som følge av ”*at endringer i samfunnsbetingelsene har skapt nye utfordringer for foreldrerollen, og skjerpene krav både til foreldreoppgaven og barneoppdragelsen*”.

Et knippe av de samfunnsbetingelser det her kan være snakk om vil nå bli presentert. Dette blir gjort for å få en forståelse av hvilken innvirkning disse kan ha på de fire grunnleggende forutsetningene, for å inneha foreldrerollen, jf Hafstad og Øvreeide (1998) sitt foreldrekompetansebegrep. Samfunnsbetingelsene som blir drøftet nærmere er: *profesjonalisering, institusjonalisering, avtradisjonisering og nettverksoppløsning, samt tidspress.*

### 2.2.1 Legitimitetsforvirring

Legitimitet innebærer som sagt å stå i og utføre en rolle som er sosialt akseptert. Allikevel er det ikke slik at man alltid føler seg som akseptert av samfunnet når man blir foreldre. Dette kan blant annet være tilfelle for svært unge mødre som møter skepsis av samfunnet, hvor det sås tvil omkring den unge morens kompetanse. Fedre som sitter igjen som eneforsørgere kan også oppleve å bli kritisk vurdert vedrørende kompetansen de har som foreldre (Hafstad og Øvreeide 1998).

Hvordan man oppfatter legitimitetskravet er heller ikke problemfritt. Utover foreldrenes biologiske tilknytning til barnet, finnes det ingen andre overensstemmelser som skal komme i orden før man velger å bringe et barn til verden (Ibid). Her vil man allikevel måtte skille mellom biologiske barn og barn som er tatt under omsorg under andre omstendigheter. De som adopterer barn eller blir forsterforeldre har andre retningslinjer å følge. Her *blir det* stilt krav før barnet kan komme, hvilket fører til at det ikke er tilfeldig hvem som kan bli foreldre (Adopsjonsloven av 1986)

Til tross for at legitimitet kanskje regnes som et utgangspunkt for å bli foreldre, er det usikkert hvorvidt det også skal regnes som et grunnlag for å bli det. De som ikke har

---

mulighet for å bli foreldre av biologiske eller helsemessige årsaker, vil nok oppleve legitimitetskravet som relativt meningsløst. Diskusjonen omkring homofiles og aleneforeldres rett til å adoptere er også med på å komplisere legitimitetskravet ytterligere, men det er en diskusjon som ikke vil bli drøftet nærmere her.

Legitimitet til å bli foreldre er én side av saken, en annen er legitimitet til å uttale seg om barns ve og vel. Den vitenskapelig baserte kunnskapen fra områder som psykologi, pedagogikk og medisin, har økt innsikten vi har om barns utvikling, og har skapt en form for ”monopolisering” av kunnskapen om omsorg og oppdragelse, for å bruke Rye (2002) sine ord. Profesjonalisering og institusjonalisering har bidratt til at profesjonelle og fagfolk i barnehager og skoler ser ut til å ha overtatt deler av legitimiteten til å uttale seg om barnets behov (Holthe 2003). De sitter både med oversikten og tilgangen til den siste forskningen på barn, og kan i så måte bli en ettertraktet informasjonskilde ovenfor foreldre. Barn tilbringer også mer tid i barnehage og skole nå enn tidligere (Frønes 2007), der det kreves et pedagogisk personell og opplegg (Kapittel II i barnehageloven). Det er naturlig å tro at dette fører til usikkerhet hos foreldrenes i forhold til deres egen kunnskap, og at dette kan resultere i en sosial forventning om å sende barna tidlig i barnehage, der de kan nyte fruktene av et pedagogisk tilrettelagt miljø.

Det bør i denne sammenheng tilføyes den realitet og virkelighet dagens barnehager drives under, som preges av for få utdannede førskolelærere, som fører til at flere hundre pedagogiske stillinger tiltredes under dispensasjoner fra barnehagepersonalets utdanningskrav. Det kan derfor være relevant å stille spørsmålstegn ved barnehagenes legitimitet til å uttale seg om barns behov, og om dagens barnehager beveger seg fra å være et sosialt utjevne og pedagogisk tilbud, til å bli et mer eller mindre oppholdssted for barn.

Holthes (2003) karakterisering av Norge som en ”institusjonell velferdsstat”, der statens ytelser raskt kan bli oppfattet som rettigheter, kan også gi en forklaring på foreldres legitimitetsforvirring. Fødsels- og omsorgspermisjon, barnetrygd, foreldrepermisjon og pappapermisjon er eksempler på rettigheter den norske velferdsstaten har skjenket innbyggerne. Ansvar til staten er her meget tydelig, mens familiens ansvar nærmest er usynlig. I et samfunn med økt offentlig engasjement i barneoppdragelsen, parallelt med et økende institusjonelt behov fra foreldrene side, kan konsekvensene, trolig bli et truet foreldremandat (Ibid). Dette til tross for at barnehageloven og rammeplanen for barnehagen

understreker foreldremedvirkning og foreldreinnflytelse med begrunnelse i Barnehageloven av 2005.

## 2.2.2 Kapasitetsproblemer

Kapasitet innebærer som nevnt nødvendig tid og kraft til utøvelse av foreldrerollen. I dag utsettes imidlertid foreldrerollen for et stort press i forhold til andre roller som skal fylles, og oppgaver som skal gjennomføres, som i dag ofte omtales som den berømte ”tidsklemma”. Hafstad og Øvreeide (1998) er blant annet opptatt av foreldrenes nødvendige prioritering av roller etter en familieførøkelse. Roller som må prioriteres kan være arbeidsrollen, foreldrerollen, venninnerollen, og ellers alle andre roller man trer inn i, i løpet av en dag. En midlertidig permittering fra noen av rollene må ofte bli løsningen og enkelte slike ordninger er i dag også pålagt å gjennomføre, som for eksempel fødselspermisjon.

Prioriteringsproblemer gjelder kanskje spesielt for unge foreldre som har sine verdier plassert i mange andre roller i tillegg til, eller i stedet for foreldrerollen. Vi vet blant annet at ungdom speiler sin identitet i sine venner, slik at en nødvendig prioritering av foreldrerollen kan være med på å fremmedgjøre den unge forelder fra sine jevnaldrende. I tillegg skaper en gjennomsnittlig høyere alder blant førstegangsfødende (Aften 10.09.07) trolig utfordringer for den unge forelder, ved at kontaktnettet blant unge foreldre krymper. Diskusjoner og spørsmål som ellers ville blitt delt med andre i samme livsfase og situasjon, kan nå bli delt med andre som kanskje ikke deler samme forståelsesramme, eller i verste fall unngått.

10. september 2007 skrev Aftenpostens aftenutgave stort om prioriteringsproblemer i foreldrerollen, da foreldres ”slitsomme babylykke” ble brettet utover forsiden. Journalist Kristin Kornberg hadde besøkt blant annet Haugerud helsestasjonen, Skøyen helsestasjon, Åpen barnehage på Karlsrud og søvnterapeut Karin Naphaug i Oslo, for å finne ut hvordan folk i dag opplever det å bli foreldre. Inntrykket etter besøkene var at helsestasjonene og privatpraktiserende fagfolk mente å se større usikkerhet i foreldrerollen nå enn tidligere, og at de merket en betydelig oppgang av henvendelser og spørsmål fra bekymrede foreldre. Privatpraktiserende Naphaug forklarte den økende pågangen med foreldre som stiller høye krav til seg selv, kombinert med manglende nettverksmuligheter som skaper dårlig samvittighet hos foreldrene, fordi de opplever å ha for lite tid til barnet sitt. Skøyen



---

helsestasjon forklarte pågangen med en eldre garde av førstegangsfødende foreldre, og viste til den overgangen det er fra å mestre jobb og karriere, til å mestre jobb, karriere *og barn*. Resultat av slike kapasitetsproblemer kunne, ifølge helsesøster Amundsen, bli *overstimulering* av barna ut fra et ønske om å være mest mulig effektiv i den tiden en har til rådighet.

Naphaug er som sagt inne på foreldrenes manglende nettverksmuligheter, og dette kan tolkes til å innebære en mangel på andre foreldre til å assosiere sin barneomsorg med. Uten disse kan muligens ”glansbildene” av de perfekte foreldrene bli et anstrengende, uopnåelig og usunt mål. Fungerende enhetsleder ved Haugerud helsestasjon i samme artikkel, er av den oppfattelse at mange foreldre ringer og spør om forholdsvis elementære ting, nettopp på grunn av en manglende mulighet for bekreftelse av egen praksis fra andre foreldre. Også Thuen (2002) mener at en massiv nettverksoppløsning de senere tiår, kan ha bidratt til tapt kapasitet hos foreldrene, og viser til forvitringen av de tradisjonelle sosiale nettverkene, som var basert på den utvidete familien, slekten og nærmiljøet. Økt sosial og geografisk mobilitet har også ført til færre avlastningsmuligheter, på den måten at økt flytting har skapt mindre stabilitet av bekjente (Frønes 2007). Dette gjelder både besteforeldre, naboer og venner for øvrig som kan være behjelpelige med barnepass.

### **2.2.3 Kunnskapsmonopol**

Hafstad og Øvreeide (1998) mener at kunnskap innebærer muligheten for å løse de ulike oppgaver som følger med foreldrerollen på en tilfredsstillende måte. Det ser imidlertid ut til at dagens foreldre går lenger enn dette når de søker kunnskap om foreldrerollen og barnet. Foreldre i dag vet en hel del mer om barns utvikling og psykologi enn tidligere, og en av årsakene til det fins kanskje i en profesjonalisering og institusjonalisering som har foregått i forhold til barneomsorgen (Holthe 2003), samt økt tilgjengelighet gjennom media og internett.

Går man tilbake til midten av det forrige århundre finner man tidlige tegn på offentlig engasjement og profesjonalisering av barneomsorgen. Den gang fant man ut at oppdragelsen var alt for alvorlig til å la morsinstinkt og sunn fornuft få påvirke barnets fremtid. Oppdragelsen måtte kartlegges, organiseres og profesjonaliseres, og foreldrene ble tilbudt hjelp til den hjemlige omsorg og oppdragelse. På mange måter startet denne utviklingen i

1954, da Dr. Spocks gav ut boken; *”Bogen om barnet: Sunn fornuft i pleje og oppdragelse”*. En bok som var tenkt til opplysning og veiledning for alle som drev omsorg (Ruge og Miljeteig-Olsen 1987, Blom 2004).

Dr. Spocks var med å starte en profesjonalisering av kunnskapen om barn, som skulle være til det beste for dem. I dag kan det imidlertid diskuteres hvorvidt all profesjonalisering virkelig *er* til barnas beste. Profesjonalisering av barneoppdragelsen har på flere måter dannet to typer kunnskap om barn, foreldrenes hverdagskunnskap og ekspertenes profesjonskunnskap. Denne inndelingen har, ifølge Rye (2002), ført til en ”monopolisering” av retten til og kjennskapen om viktig kunnskap om barneomsorg. En inndeling som vil bli gjort rede for senere i oppgaven.

#### **2.2.4 Ferdighetstap**

Ferdigheter innebærer som sagt omsetting av legitimitet, kapasitet og kunnskap til handling (Hafstad og Øvreeide 1998). Årsakene til et eventuelt ferdighetstap burde derfor kunne sees i sammenheng med den legitimitetsforvirring, de kapasitetsproblemer og den kunnskapsmonopolisering vi nå har gjennomgått.

Vi har tidligere sett at legitimiteten til å uttale seg om barnas ve og vel, i relativt stor grad ser ut til å være plassert hos de profesjonelle, og mest sannsynlig gjelder dette så vel de respektive ferdigheter som kunnskaper. Foreldre opplever i dag et kaos av informasjon omkring hvilke kunnskaper og ferdigheter som er bra og mindre bra i barneomsorgen, og mest sannsynlig vil det bidra til å skape usikkerhet i foreldrerollen (Thuen 2002). Løsningen på denne usikkerheten kan, i et tradisjonsfattig og forvitret nettverkssamfunn, forståelig nok bli økt rådføring med eksperter, som vil styrke de profesjonelles legitimitet.

Kapasitetsproblemer grunnet nettverksoppløsning kan også ha bidratt til ferdighetstap, som følge av blant annet mindre kontakt mellom slektsledd og naboer (Frønes 2007, Holthe 2003, Thuen 2002, Smith og Ulvund 1999) Ferdigheter som tidligere ble formidlet gjennom generasjoner (Giddens 2002), står derfor i fare for å gå tapt. Giddens (2002) forteller blant annet om et samfunn som har endret kurs fra et kollektivistisk til et mer individualistisk samfunn, der menneskets identitet ikke lenger er et resultat av tradisjoner, sosial klasse, kjønn, og etnisitet osv, men der mennesket i større grad konstruerer sin egen individuelle

---

identitet. Høyere alder blant førstegangsfødende (Aften 10.09.07) kan trolig også være med på å skape ferdighetstap ovenfor dagens foreldre. Mødre som selv fikk barn i tjueårene kan i dag oppleve at døtrene først i trettiårene får sitt første barn. Tidsforskjellen mellom når mor og datter fikk barn kan derfor i noen tilfeller bli så stor, og endringene i kunnskap om barn og oppdragelse så mange, at det kan oppleves som irrelevant å spørre sine egne om råd og hjelp.

Men, selv om mennesket i dag er mindre bundet av tradisjoner og historie i utviklingen av sin identitet, trenger både barn og foreldre *”speilingsmuligheter i andre betydningsfulle personer”* (Holthe 2003: 49). Tiltro til egne ferdigheter vil antageligvis bli tøft uten sosial gjenspeiling og bekreftelse. Når disse betydningsfulle personene ikke lenger er nær familie og venner, vil sjansen for at man utelukkende vender seg til eksperter og andre profesjonelle trolig øke.

### **2.2.5 Oppsummering**

Profesjonenes og institusjonenes inntog i barneomsorgen ser ut til å sette spor i forhold til alle av de fire faktorene i Hafstad og Øvreeide (1998) sitt kompetansebegrep. De profesjonelles kunnskap og ferdigheter, samt tiden barna tilbringer i et pedagogisk miljø, ser ut til å bli legitimert både av dem selv og fra en gruppe av usikre foreldre. Kombinerer man dette med avtradisjonisering, nettverksoppløsning, og tidspress, kan man kanskje lettere forstå foreldrenes manglende tiltro til egen hverdagskunnskap og ekspertenes voksende legitimitet. Vi har i dette kapitlet sett hvordan institusjonene og profesjonelle både kan frata foreldre tiltro, men også brukt rett være en kilde til speiling, kunnskap og trygghet. En utfordret foreldrekompetanse vil i så fall lite trolig være et resultat av økt profesjonell kunnskap og institusjonalisering alene, og det blir viktig å se nærmere på både profesjonskunnskapen og hverdagskunnskapen, for å få et helhetlig bilde på usikkerhet hos foreldre i dag.

### 3. PROFESJONSKUNNSKAP VERSUS HVERDAGSKUNNSKAP?

I oppgaven har *hverdagskunnskapen* blitt beskrevet som den kunnskapskategorien foreldrene har adgang til gjennom blant annet sin egen, familiens og venners erfaringer med barn. *Profesjonskunnskapen* er kommet fra profesjonelle og andre fagfolk, som gjennom utdanning og forskning får tilgang til denne kunnskapskategorien. En vekting av disse to kunnskapskategoriene er ikke blitt gjort, men det er så langt i oppgaven avdekket flere tegn på at foreldre ønsker tilgang til profesjonskunnskap om barn (Vårt land 10.12.07, Dagbladet 15.04.07, Aften 10.09.07, Holthe 2003)

Forholdet mellom profesjonskunnskap og hverdagskunnskap vil nå bli belyst ved hjelp av Kvernbekk (2005), Bråten og Olaussen (1997) og Vygotsky (2004, 1962), som alle kan sies å ha gitt sitt bidrag til ”teori og praksis forholdet”. Et forhold som nå vil bli satt i sammenheng med forholdet mellom hverdagskunnskap og profesjonskunnskap, samt utviklingen av spontane og akademiske begreper. Aller først kommer litt historie omkring ”teori og praksis forholdet”.

#### 3.1 ”SKAL DU BLI AKADEMIKER JA, IKKE VERST!”

Dette er en strofe trolig mange vil få høre en eller annen gang i studietiden, og i sitatet finnes kanskje sporene av en tradisjonell hierarkisk rangering, der akademisk og teoretisk kunnskap har blitt oppfattet som overordnet den praktiske kunnskapen. Holthe (2003) viser hvordan røttene til slik tenkning går helt tilbake til Platon og Descartes, og den høyfilosofiske tidsalder; *Antikken*, som strakte seg fra 700-tallet f. Kr til ca. 500 e. Kr. Platon trodde på ideenes suverenitet over materien, med begrunnelse i ideenes evige liv, og kroppens liv og død, mens Descartes skilte kropp og sjel, tanke og handling som blir kalt for ”det descartianske skillet”.

I de omlag 800 årene som antikken bestod fungerte de to kunnskapsformene, uansett rangering, side om side (Ibid). I disse tider synes dette ikke lenger å være tilfelle, og det kan være relevant og knytte dette oppimot en todeling av kunnskap om barn, som har fulgt i kjølevannet av en profesjonalisert og vitenskapeliggjort barneoppdragelse.

---

Holthe (2003) deler inn i kategoriene *profesjonskunnskap* og *erfaringskunnskap* når hun skal beskrive likheter og ulikheter ved kunnskapsbeholdningen til henholdsvis profesjonelle og foreldre. Hun gjengir Lauvås og Handal (1999) og beskriver profesjonskunnskapen som; spesialisert, objektiv, fast avgrenset, vitenskapelig og standardisert. Og hun beskriver erfaringskunnskapen som; mer kroppslig, relasjonell, kultur- og kontekstavhengig, konkret, selvopplevd, subjektiv, personbundet, erfaringsbasert, følelsesforankret og tradisjonsbundet enn profesjonskunnskapen.

Ifølge en slik inndeling vil foreldre som søker etter informasjon og kunnskap om barn i profesjonskunnskapen, lete i den generelle og objektive kunnskapen, for så å overføre den til egne relasjonelle og subjektive forhold. En av dem som problematiserer slik overføring av kunnskap er professor i filosofi Tone Kvernbekk. Hun bruker betegnelsene *teori* og *praksis*, der henholdsvis profesjonskunnskap faller innunder teoribegrepet og hverdagskunnskap faller innunder praksisbegrepet.

### 3.1.1 Kvernbekk om semantisk teorisyn

I boken "Pedagogisk teoridannelse" (2005), tar Kvernbekk for seg forholdet mellom teori og praksis. Dette forholdet er et gjentagende tema innen pedagogisk teoridannelse, der teoriens hensikt tilsynelatende er å forbedre praksis i blant annet skole og hjem. Hvorvidt teorier kan forespeile en handling, altså praksis, eller ei er et av temaene Kvernbekk problematiserer i denne boken, der hun inntar et semantisk teorisyn til dette "problemet".

#### *Semantisk teorisyn*

Kvernbekk forstår altså teori – praksis forholdet ut fra et semantisk teorisyn, som ifølge henne selv forklares enklest via Gieres versjon fra 1979. Kvernbekk viser til Giere og mener at teorier består av to deler; *teoretiske modeller* og *teoretiske hypoteser*. Teoretiske modeller er abstrakte bestanddeler eller *parameter*, som bare eksisterer i forskerens hode, og *teoretiske hypoteser* er påstander om forholdet mellom modellen og et fenomen i vår verden. Ifølge Kvernbekk er *relasjonen* mellom det abstrakte og fenomenet "... *hovedproblemet i all vår kunnskap om verden: på hvilken måte henger de to sammen, eller på hvilken måte vår kunnskap representerer verden*" (Kvernbekk 2005: 62). Den abstrakte delen av teorien er nemlig en radikal forenkling av fenomenet det representerer, og relasjonen mellom dem avhenger derfor av hvor mange trekk ved den abstrakte delen som kan gjenkjennes ved

fenomenet det representerer. Desto flere trekk som er tatt med, jo lettere er det å se deres relasjon, og omvendt.

Ifølge semantisk teorisyn er det ikke slik at teorier gjengir verden slik den direkte blottes seg for våre øyne, men at teorier beskriver et fenomen ved hjelp av et fåtall utvalgte sider som abstraheres fra fenomenet, og utelater fenomenets naturlige kompleksitet (Kvernbekk 2005). Relaterer vi dette til foreldrenes søken etter informasjon i profesjonskunnskapen og teoriene der, kan det kanskje så tvil omkring disse teoriene relevans i settinger som er mer komplekse enn det som kommer frem av teoriene. Ekspertenes råd om amming, mating, soveritualer osv, kan på samme måte få liten overføringsverdi når den ikke tar høyde for subjektive forhold som kan påvirke situasjonen.

En kartmetafor kan kanskje gi oss et praktisk bilde på det semantiske teorisynet, der kartet tenkes å være teorien, og landskapet det fenomen som teorien omtaler.

### *En kartmetafor på teori – praksis forholdet*

Et kart er som de fleste vet en billedlig og forenklet beskrivelse av et landskap. På kartet vil landskapet være gjengitt i form av blant annet streker, kurver og farger, som viser til ulike veier, bygninger og høyder. Et kart vil slik kunne opplyse folk om fornuftige ferdselsårer. Det kartet imidlertid *ikke* sier noe om er de mindre detaljene, som for eksempel bekker og store og små steiner. Disse vil forsvinne som følge av kartets forenklete form. I tillegg vet vi at nye bygninger stadig er under bygging og at terreng vokser til, hvis det ikke blir holdt nede. Landskapet vil på denne måten endre seg og det vil med jevne mellomrom bli behov for nye redigerte kart.

Kartet er altså et hjelpemiddel for å ta seg fra et sted til et annet, men i det ligger det også begrensninger. Kunnskap om landskapet med sine mindre detaljer vil være avgjørende for å kunne tilpasse en rute over en stein, rundt en bekk og eventuelt uadressert ny bygning i et gammelt kart. På samme måte som kartet gir begrenset informasjon omkring detaljene i landskapet, gir teorier, ifølge semantisk teorisyn, begrense informasjon omkring detaljene ved de ulike fenomen de beskriver (Kvernbekk 2005). I tillegg er det slik med kart og teorier at de gjerne revideres og senere kommer ut med nytt innhold.

Veien til fornuftig bruk av kart og teorier vil i følge semantisk teorisyn sannsynligvis gå i retning av en både – og – tenkning, der kunnskap om landskapet og det enkelte fenomen vil gjøre kartet og teorien mer fruktbar. Kvernbekk tolkes derfor dit hen at hun *ikke* ser noen

---

dikotomi mellom teori og praksis, men at hun ser betydningen av å være bevisst teoriers begrensninger. Til forklaring er *Dikotomi ...* ”et begrep som betegner en todeling eller en gruppering av en egenskap i to kategorier, hvilket indikerer et enten eller forhold” (Bø og Helle 2002:45).

Hverdagskunnskap og profesjonskunnskap er som tidligere nevnt utviklet innenfor ulike forståelsesrammer, og er gitt legitimitet på ulikt grunnlag. Allikevel henter begge, ifølge Holthe (2003), sitt innhold fra praksiserfaring, noe som kanskje burde sette spørsmålstegn ved deres tradisjonelle motsetningsfylte forhold. Den subjektive og nære kjennskapen til barnet gir foreldrene informasjon som ingen objektiv teori kan gi dem, og den subjektive teorien kan også virke utover seg selv og være med på å bekrefte og avkrefte objektive teorier om de samme forhold. På den måten kan hverdagskunnskapen kanskje bli en døråpner til anvendelse av mer ekstern og ny teori, fordi kjennskapen til barnet blir det primære kunnskapsgrunnlaget som alt annet blir satt i perspektiv til.

To personer som er opptatt av nettopp hvilke muligheter tidligere kunnskap kan ha for tilegnelsen av ny kunnskap er professorene i pedagogikk Ivar Bråten og Bodil Olaussen.

### **3.1.2 Bråten og Olaussen om strategiske læringsteori**

Ifølge Bråten og Olaussen (1997) har studenter mye og lære av eksperter når det gjelder tilegning av ny informasjon. Det viser seg nemlig at eksperter har et bredt utvalg av *strategier, høy metakognitiv kompetanse, god fagkunnskap og høy motivasjon*, som alle hjelper dem til en konstruktiv form for læring. I den grad foreldrerollen og studentrollen kan sammenlignes, kan det være interessant å se nærmere på hva de mener studenter kan lære av ekspertenes læringssett når det gjelder kunnskapstilegnelse. Av de fire ressursene eksperter viser, vil det her være *god fagkunnskap* som er av størst relevans når det gjelder foreldrenes informasjonsinnhenting.

#### ***Kunnskapstilegnelse hos eksperter***

*Kunnskap* dreier seg både om ny og tidligere kunnskap, og eksperter har, ifølge Bråten og Olaussen (1997), en stor kunnskapsbase av nettopp det som kalles forkunnskap eller tidligere kunnskap, som er med på å effektivisere den nye kunnskapens organisering, integrering og mening.

Innenfor kognitiv psykologi opereres det med en rekke ulike beskrivelser av hvordan kunnskapen er representert og organisert i langtidsminnet, og tre av dem presenteres i Bråten og Olaussen (1997); *begreper og hierarkiske og assosiative nettverk, skjemaer og mentale modeller*. En kort beskrivelse av disse kan kanskje gi oss en forståelse av hvordan tidligere kunnskap kan øke utbyttet av ny kunnskap.

- 1) *Begreper og hierarkiske og assosiative nettverk* refererer til hvordan aktivering av et bestemt begrep i nettverket skaper spredning i hierarkiet, til de delene som assosieres med det bestemte begrepet. Spredning av aktivitet i langtidsminnet øker således sannsynligheten for at den nye informasjonen kan bli forstått på bakgrunn av den aktiviserte kunnskapen.
- 2) *Skjemaer* refererer til representasjoner av kjente aktiviteter og hendelser som kan bli aktivert når ny kunnskap skal tilegnes. Aktivering av allerede eksisterende skjema vil kunne påvirke hvordan den nye kunnskapen blir bearbeidet og organisert.
- 3) *Mentale modeller* innebærer konstruering av indre modeller av ulike situasjoner. Nye mentale modeller skapes når ny informasjon bearbeides i lys av tidligere kunnskap. Mentale modeller er således et resultat av en stadigskiftende prosess mellom ny og gammel kunnskap.

Teorien om tidligere kunnskaps innvirkning på ny kunnskap, innebærer et budskap om godene av å ha en stor kunnskapsbase som er godt organisert, slik at kunnskapen også er lett tilgjengelig. Med andre ord vil en ikke ha nytte av mye kunnskap, hvis en ikke klarer å hente den frem når det blir aktuelt. I den grad tolkningen av teorien støttes, kan kanskje tidligere kunnskap eller forkunnskap assosieres med foreldrenes hverdagskunnskap. På den måten vil foreldrenes kjennskap til og kunnskap om barnet være av fundamental betydning for å finne god informasjon blant profesjonskunnskapen. Sagt på en annen måte; Desto mer og bedre hverdagskunnskap hos foreldrene, desto mer og bedre bruk av profesjonskunnskap.

Bråten og Olaussen (1997;18) understreker forkunnskapens positive effekt på læring slik; *”Personer med gode forkunnskaper på et område forstår og husker innholdet i tekster innenfor samme område bedre enn personer med dårlige forkunnskaper på området”*. De understreker også hvilken forstyrrende effekt *dårlige* forkunnskaper kan ha på ny informasjon, dersom den nye kunnskapen ikke stemmer overrens med den gamle, og det blir klart at kunnskap også kan ha sine begrensninger. *”Kunnskapens situasjonsforankrede natur”*



---

er et annet eksempel på begrensninger ved kunnskapen, som innebærer at en persons kunnskap verken kan skilles fra de aktiviteter og erfaringer den er basert på, eller de omgivelser og den kultur disse aktivitetene finner sted i (Ibid).

Når det er sagt blir det også aktuelt å være kritisk til den hverdagskunnskapen foreldrene sitter med og praktiserer, fordi; denne oppgaven har ikke som fokus å sette hverdagskunnskap og erfaringsbasert kunnskap over profesjonskunnskap og teoribasert kunnskap om barn. Hendelser som oppstår mellom foreldre og barn kan fort bli fanget i situasjonens subjektivitet, der det er mangel på bevissthet omkring handlingers konsekvenser. Profesjonskunnskapen kan da tjene som et viktig bidrag til kritisk pedagogikk, der teoriens abstraherende egenskaper kan heve hverdagskunnskapen opp til et nivå av nødvendig kritisk refleksjon, der foreldrene kan ta et skritt ut av de erfarte situasjonene og reflektere over og bli bevisst sin egen barneomsorg.

En mann som viet mye av sin tid til menneskets *utvikling* av kunnskap var psykologen Lev Vygotsky, som studerte utviklingen av spontane og akademiske begreper. Og i stedet for å se en dikotomi mellom de to kunnskapskategoriene så han heller et avhengighetsforhold mellom dem.

### 3.1.3 Vygotsky om spontane og akademiske begreper

Vygotskys forfatterskap er enormt, og består av til sammen 274 større eller mindre arbeid. Det var allikevel ikke før hans siste verk ”Thought and language” ble utgitt i 1962 etter hans død, at han ble lagt merke til innenfor amerikansk psykologi. Denne boken kom til å omfatte hans siste ti års store interesse; menneskelig bevissthet, som omhandler utviklingen fra lavere til høyere psykologiske prosesser. I denne utviklingen spiller blant annet begrepsdannelse en viktig rolle (Vygotskij 2004, Vygotsky 1962), og det er denne prosessen vi skal se nærmere på, eller rettere sagt *forholdet* mellom utviklingen av to ulike begrepskategorier; *spontane* og *akademiske* begreper.

*Spontane begreper*, som også kalles *hverdagslivets begreper* (Øzerk i Bråten 1996) og *dagligdagse begreper* (Vygotskij 2004), utvikles i hverdagslivet gjennom sosial erfaring, praksis og kontakt med konkrete gjenstander i naturlige situasjoner (Øzerk i Bråten 1996), og utviklingen av dem starter fra fødselen av (Vygotskij 2004). *Akademiske begreper*, som

også kalles *vitenskapelige begreper*, *faglige begreper*, og *bevisste begreper* (Øzerk i Bråten 1996) tilegnes gjennom en mer tilrettelagt lærings situasjon og starter i barndommen. Vygotskij (2004:146) beskriver utviklingsforholdet mellom de vitenskapelige og de dagligdagse begrepene slik:

*”Vitenskapelige og spontane begreper avdekker ulike holdninger til studieobjektet og forskjellige måter og forestille seg dem på i bevisstheten. Prosessen med å tilegne seg vitenskapelige begreper går langt utover grensene for barnets umiddelbare erfaring og bruker denne erfaringen på samme måte som morsmålets semantikk brukes ved læring av et fremmedspråk”*

Utviklingen av de to begrepskategoriene foregår altså mer eller mindre samtidig, og oppfattes derfor som to sider av en den samme begrepstilegnelsen der begge påvirker hverandre gjensidig (Ibid). De to begrepstypene skiller seg imidlertid fra hverandre ved deres forbindelse med de gjenstandene de gjengir, der de spontane og dagligdagse begrepene fra hverdagslivet er nært forankret med gjenstandene i sin virkelighet, mens de akademiske og vitenskapelige begrepene på sin side er abstrahert fra den samme virkeligheten. Allikevel er begrepene nært forbundet på den måten at de hverdagslige begrepene gir mening til de akademiske slik at de kan relateres til virkeligheten, og de akademiske kan bevisstgjøre omkring begrepene brukt om hverdagslivet og virkeligheten (Skodvin i Vygotskij 2004).

Den begrepsutviklingen Vygotsky beskriver her kan trolig falle sammen med termene hverdagskunnskap og profesjonskunnskap, slik Holthe (2003) beskriver dem. De to kunnskapskategoriene er nemlig på samme måten som spontane og akademiske begreper ulike beskrivelser av hvordan kunnskapen er forbundet med virkeligheten; Hverdagskunnskapen og de spontane begrepene er direkte forbundet med virkeligheten og profesjonskunnskapen og de akademiske begrepene er abstrahert kunnskap om den samme virkeligheten. Hvis det er slik at de to kunnskapskategoriene utelukkende står i et gjensidig meningsskapende forhold til hverandre, kan kanskje diskusjonen om hvorvidt det er foreldrenes hverdagskunnskap og praksis, eller ekspertenes profesjonskunnskap og teori, som skal være veiledende i barneomsorgen, virke overflødig.

Kvernbekks (2005) teori om forholdet mellom teori og praksis, kan kanskje også knyttes til denne fremstillingen av Vygotsky (2004, 1962). Kvernbekk ble nemlig i likhet med Vygotsky også tolket til å ha et både – og – syn på forholdet mellom teori og praksis. Ut fra et semantisk teorisyn kunne Kvernbekk både (2005) hevde at teoretisk kunnskap har begrensninger ved seg, nettopp fordi den ”bare” er abstrahert fra virkeligheten og ikke er i

---

direkte kontakt med den, og samtidig hevde at teorien har mulighet til å frigjøre handlinger fra et fastlåst her og nå perspektiv. Dette minner i stor grad om det Vygotsky sier om utviklingen av spontane og akademiske begreper, der de spontane begrepene kan være den virkelighetsnære *praksis* og de akademiske kan være den abstraherte *teori* om den samme virkeligheten.

### 3.1.4 Oppsummering

I hvilken grad foreldre velger å starte letingen etter informasjon om barn i henholdsvis hverdagskunnskap eller profesjonskunnskap, kan sies å være et spørsmål om hvorvidt man oppfatter de to kunnskapskategoriene som selvstendige kategorier, eller som gjensidige meningsskapende kategorier. Blant foreldre i dag er det tegn som tyder på at oppfattelsen er den første; selvstendige kategorier, og at de av den grunn mer enn før søker informasjon ute i profesjonskunnskapen.

Ved å belyse hverdagskunnskapen og profesjonskunnskapen ved hjelp av en rekke profilerte personer; Kvernbekk, Bråten og Olaussen, og Vygotsky, har det imidlertid kommet frem at det er betydelige likheter mellom deres tre syn, og at dette henger sammen med en ikke ubetydelig sammenheng mellom teori og praksis. På bakgrunn av denne sammenhengen utpekes igjen det meget sentralt poeng, nemlig at foreldrenes hverdagskunnskap og ekspertenes profesjonskunnskap på hver sin måte kan tjene foreldrene og utøvelsen av foreldrerollen, der fortrinnsvis hverdagskunnskapen viser vei inn i profesjonskunnskapen.

Spørsmålet som nå stilles er hvordan man kan hjelpe foreldre og utvikle trygghet og bevissthet omkring den store verdien som ligger i god hverdagskunnskap om barn, slik at letingen etter og bruken av profesjonskunnskap kan bli mer fornuftig.

## 4. EN TRYGGERE FORELDREROLLE

*Usikkerhetens* motpol kan betegnes som *sikkerheten*, på samme måte som *utrygghet* kan være *trygghetens* motpol. I denne oppgaven betegnes allikevel usikkerhet og trygghet som to som motpoler av hverandre, der opplevelsen av å *mangle* verdifull kunnskap om barnet viser til usikkerheten, og opplevelsen av å *inneha* kunnskapen viser til tryggheten. Sikkerhet i kunnskap vil på denne måten kunne utvikle trygghet i foreldrerollen.

I den forrige delen av oppgaven har usikkerhet i foreldrerollen blitt belyst og drøftet. Det kom frem at foreldrenes forutsetninger for å være gode nok foreldre; deres *foreldrekompetanse*, var utfordret fra flere hold som følge av en rekke samfunnsmessige endringer. Både tap av gamle og tilskudd av nye kunnskaper om barn, viste seg å kunne utfordre foreldrene til å sette sin egen hverdagskunnskap om barn under tvil, og søke svarene i profesjonskunnskapen. Hverdagskunnskap og profesjonskunnskap har også blitt belyst oppimot hverandre i den forestående delen, og det er tegn som tyder på at en bevisstgjøring omkring den store verdien, som ligger i god hverdagskunnskap om barn, muligens kan hjelpe usikre foreldrene i deres leting og bruk av informasjon.

I den påfølgende delen av oppgaven vil diskusjonen omkring usikkerhet i foreldrerollen føres videre, men jf oppgavens problemstilling og inndeling, får trygghet i foreldrerollen nå et større fokus. I delens første kapittel tar vi en titt på Marte meo som veiledningsmetode, før Marte meo metodens utviklingsstøttende dialogprinsipper presenteres grundig i det følgende. Prinsippene vil deretter bli presentert som en mulig vei å gå for å hjelpe foreldre i deres leting etter informasjon, og dette vil bli eksemplifisert med konkrete eksempler.

### 4.1 MARTE MEO METODEN

Marte Meo er en modell for stimulering av medfødte dialogiske ferdigheter i det daglige samspillet mellom foreldre og barn. Metoden er utviklet av Maria Aarts i Nederland, som startet arbeidet med metoden for over 25 år siden. Metoden har siden spredd seg internasjonalt, for så å komme til Norge på tidlig 1990 tallet. Metodens to sentrale deler er bruk av video i veiledningen, og et sett prinsipper for en utviklingsstøttende dialog.

---

I det kommende kapittelet vil jeg først gi en beskrivelse av Marte Meo metodens navn og bakgrunn, og metodens dialogprinsipper. Deretter vil jeg kort presentere Marte meo som videobasert veiledningsmetode, før jeg til slutt tegner opp et bilde av to norske Marte meo arbeid, som viste seg å være relativt tidlig ute i arbeidet med usikre norske foreldre.

### 4.1.1 Navn og bakgrunn

Navnet Marte Meo er inspirert av det latinske begrepet ”mars martis”, og er oversatt til ”av egen kraft” (Aarts 2005, Hafstad og Øvreide 1998). Aarts valgte navnet fordi det bærer budskap om tro på menneskenes iboende muligheter til vekst, utvikling og forandring (Hedenbro og Wirtberg 2002). Fra 1987 har Aarts ledet sin egen organisasjon under navnet *Marte Meo*.

En sentral bakgrunn for Marte Meo metodens utvikling var et samarbeid med den nederlandske psykologen Harry Biemans. Fra 1978, da Maria Aarts arbeidet ved Orion Dagbehandlingssenter utviklet de to Orion Home Training programmet, som i dag er en velkjent videobehandlingsmetode. Aarts videreutviklet dette programmet til det vi i dag kjenner som Marte Meo metoden (Hedenbro og Wirtberg 2002, Bjørndal 1997).

Metoden har så langt opparbeidet seg et nettverk i 30 land, og har utviklet seg til å bestå av 25 ulike programmer som er tilrettelagt for spesifikke målgrupper. Metodeprogrammene har sitt utspring i det mangeårige arbeid Aarts har hatt med barn med spesielle behov, og enkelte episoder har bidratt til store deler av metodegrunnlaget. Blant annet ble Aarts erfaringer med dårlig foreldresamarbeid nøkkelen til å snu arbeidsperspektivet med barn fra et institusjonspreget og individ basert perspektiv, til et familiebasert og intersubjektivt perspektiv. Aarts vektlegger også foreldrene som de viktigste støttespillerne ovenfor barna, noe som kommer klart frem av Marte Meo metodens fokus på utvikling av foreldrenes egne dialogiske ferdigheter og potensial til god kommunikasjon (Aarts 2005).

Ikke bare understreket Aarts nødvendigheten av god kommunikasjon mellom foreldre og barn, hun understreket den også mellom profesjonelle og foreldre; Aarts oppfattet den akademiske eliten på 1970 – 80 tallet som svært godt informert, men at den var isolert fra dem som trengte den mest. Foreldre kunne ofte bli møtt av et tungt faglig og relativt vanskelig språk i samarbeidet, som lett kunne føre til problemer i kommunikasjonen og tap

av viktig informasjon. Marte Meo ble derfor dannet ut fra en forståelse av å gi viktig informasjon til foreldrene som den akademiske eliten tradisjonelt hadde sittet på (Ibid).

Det å forhindre at foreldrene isoleres fra nyttig informasjon og kunnskap er også tanken bak metodens ukompliserte fremtoning. Aarts ønsket å utvikle foreldres *umiddelbare* samspillkompetanse, og har derfor ikke vanskeliggjort metoden med kompliserte teoretiske oppbygninger eller for mye manualisering. Hun mente at metodens tilknytning til teori lett gir bindinger som hindrer kreativ og metodisk utvikling, og ville derfor heller skape en praktisk modell, som lett kunne brukes av foreldre og andre nærpersoner til barnet (Hedenbro og Wirtberg 2002, Bjørndal 1997). Målet var å gjøre den så enkel at fagfolk på en forståelig og konkret måte kunne formidle sine kunnskaper om barns behov for utviklingsstøtte til foreldrene og andre voksne omkring barnet (Hedenbro og Wirtberg 2002)

Aarts interesse for de *naturlige dialogprinsippene* startet da hun arbeidet med autistiske barn, der hun opplevde å komme bedre kontakt med barna enn det foreldrene deres gjorde. Hun ville derfor forsøke å finne ut hva som skilte hennes kommunikasjon fra foreldrenes, og arbeidet resulterte i et sett dialogprinsipper (Bjørndal 1997), også kalt for *de utviklingsstøttende dialogprinsippene*.

#### **4.1.2 Utviklingsstøttende dialogprinsipper**

Innholdet i den naturlige utviklingsstøttende dialogen er beskrevet gjennom syv prinsipper. Disse vil bli gjort grundig rede for senere i oppgaven, men listes for klarhetsskyld opp her. Dialogen presenteres i forelder – barn – perspektiv.

1. Foreldereren søker barnets oppmerksomhetsfokus
2. Foreldereren bekrefter barnets oppmerksomhetsfokus
3. Foreldereren forventer en reaksjon på sin bekreftelse
4. Foreldereren benevner det som skjer og skal skje
5. Foreldereren bekrefter ønsket atferd hos barnet
6. Foreldereren triangulerer verden til barnet
7. Foreldereren tar ansvar for en gjensidig og tilpasset avslutning

---

De naturlige dialogprinsippene er ifølge Aarts (2000) universelle, på den måten at de er like relevante for spedbarnet, tenåringsbarnet, pensjonisten osv. Initiativene til kontakt byttes ikke ut, men endrer sin karakter og kjennetegn, som følge av blant annet endrede interesser.

Hafstad og Øvreeide (1998) presenterer også den utviklingsstøttende dialogen som en struktur bestående av tre hovedfaser; *kontaktfasen*, *gjensidighetsfasen* og *avslutningsfasen*.

### 1. Kontaktfasen (Prinsipp 1+2)

Alle samhandlinger må starte et sted. I kontaktfasen skapes det kontakt mellom forelderen og barnet på initiativ fra forelderen. Forelderen leter opp og aksepterer barnets oppmerksomhetsfokus. Første fase beskrives som en kontaktfase der barnet og forelderen finner hverandre, men fasen kan også beskrives som første skritt i inn i gjensidighetsfasen der det er skapt en *dialogisk kobling* mellom forelderen og barnet.

### 2. Gjensidighetsfasen (Prinsipp 2-6)

Alle dialoger må ha en rytme og et innhold. I gjensidighetsfasen fortsetter forelderen og barnet og skifte mellom fordypelse og forklaring annenhver gang, og det skapes en gjentakende rytme. De bytter på å kommunisere med lyd, ord og kroppsspråk.

### 3. Avslutningsfasen (Prinsipp 7)

Alle dialoger må avsluttes for at noe nytt skal kunne begynne. Avslutninger kan komme av interesse for nytt oppmerksomhetsfokus eller barnets behov for hvile og det er forelderen som tar ansvaret for en gjensidig avslutning av dialogen.

## **4.1.3 Video som verktøy**

Alle foreldre vil oppleve problemer i forhold til sine barn, og disse skyldes ofte brudd eller rytmiske problemer i dialogen med barnet (Hafstad og Øvreeide 1998). Når den naturlige rytmen og gjensidigheten i dialogen mangler, vil den ikke naturlig støtte opp under barnets utvikling, eller gi informasjon tilbake til foreldrene (Aarts 2005). Film og video kan avdekke slike brudd og gi informasjon om manglende dialogstøtte.

I videreutviklingen av Orionmetoden har som nevnt Aarts gjort bruk av elementene film og video, og det er blant annet *interaksjonsanalysen* utviklet av Daniel Stern (1971), som har vært med å gi form til videobruken i metoden. Hans mikroanalyse av samspill viste at nyanserte detaljer i samspillet som tidligere ikke var oppdaget, nå kunne avdekkes ved en rekke repeterte og systematisk studier av filmen (Ibid). Aarts kunne dermed vise foreldrene videoopptak der de fikk til utviklingsstøttende samspill med barna, og over tid vise til store endringer i familiers samspill og i barns fungering. Foreldrene ble også møtt med den samme metodikken og tankegangen av sine veiledere, slik at de mottok utviklingsstøtte på samme måte som deres barn. Gjennom en bevisstgjøring av foreldrenes iboende ressurser kunne altså disse tas i bruk med styrket selvtillit. Metoden handler således også om å vende blikket vekk fra ”kunnskapsjungelen” der ute, og innover mot de nære relasjoner for kunnskapsinnhenting.

#### **4.1.4 Marte Meo i Norge**

I år er det 20 år siden Maria Aarts kom til Norge og presenterte Marte meo metoden. En gjesteforelesning Aarts holdt ved universitetet i Jerusalem i 1988, kan betegnes som starten på et samarbeid mellom henne og fagmiljøer i Norge. Aarts ble invitert til universitetet i Bergen, og dette besøket medførte økt interesse for ”tidlig innsats”. Sentrale bidragsytrere til dette har vært; Reidun Hafstad, Haldor Øvreeide, Henning Rye, Karsten Hundeide, Rangnhild Onsøyen og Marit Bergum Hansen mfl. Status for Marte meo metoden i Norge kan i dag leses ut ifra de prosjekter og planer, som har vært og er satt i gang med innflytelse fra metoden. Både mindre bydelssatsninger til større kommunale og statlige satsninger har vært påstartet med innflytelse fra Marte meo metoden. To av disse vil nå bli presentert, og vi skal få se hvor påfallende like ”problemene” blant 1990 – tallets foreldregenerasjonen er sammenlignet med det 20. århundrets foreldregenerasjon.

#### ***Samfunnspsykologisk arbeid i Trondheim kommune – Utvikling av foreldrearbeid 1990***

Trondheim kommune er blant de kommuner med lengst fartstid innenfor Marte Meo, og har de siste 10-15 år hatt en økt satsing på utvikling av foreldrearbeid og enkeltprosjekter som har hatt som mål å utvikle metoder som kan gi støtte og tidlig hjelp til foreldre og barn (Sjøvold 2000). *Foreldrekompetanseprosjektet* ble i sin tid et mer komplekst prosjekt enn de



---

tidligere, og kalles for et samfunnspsykologisk arbeid, der visjonen er at ”*flest mulig skal få det best mulig, i motsetning til å gi best mulig hjelp til den enkelte*” (Sjøvold 2000:2).

Hjelpetjenesten og helsestasjonen ble i prosjektet opplært i Marte meo metoden, og var således det utførende leddet av det forebyggende prosjektet og tiltaket (Ibid).

Foreldrekompetanseprosjektet ble avsluttet i 1993, og ble fra 1994 definert som foreldrearbeid og videreført som en del av den vanlige driften i kommunen.

### *Foreldreveiledningsprogrammet 1995*

Foreldreveiledningsprogrammet ble gjennomført i perioden 1995-1998, og var i motsetning til det kommunale foreldrekompetanseprosjektet i Trondheim, en statlig satsning. Det statlige foreldreveiledningsprosjektet og det kommunale foreldrekompetanseprosjektet hadde derimot til felles å tidlig støtte og styrke foreldrene i sin foreldrerolle (Tjelflaat og Midjo 2000).

Bakgrunnen for nettopp dette prosjektet var primært knyttet til flere utredninger og stortingsmeldinger som omhandlet temaet foreldrekompetanse. Ulike utviklingstrekk ved samtiden skapte bekymring med tanke på mestring av foreldrerollen, i en tid det var forventet mange nye utfordringer. Tjelflaat og Midjo (2000) lister opp *institusjonalisering*, *avtradisjonisering* og *nettverksoppløsning* som tre av dem, og det er med en skrekkblandet fryd en kan kjenne igjen faktorer som i dag, og i denne oppgaven, er blitt trukket ut som noen av de mest utfordrende samfunnsbetingelsene for også *dagens* norske foreldre. Det at stortinget tegnet opp konturene av disse utfordringene for snart 15 år siden, kan kanskje tolkes til at stortinget på den tiden hadde en god oppfattelse av de norske samfunnsforhold, men samtidig er det urovekkende at disse konturene i dag ser ut til å bli tegnet opp klarere enn noen gang tidligere.

For denne oppgavens del er det også interessant å se på *evalueringen* av dette foreldreveiledningsprogrammet. Evalueringen gjenspeilet et totalmessig positivt inntrykk, men konkluderte samtidig med at prosjektet ikke innebar ”noe nytt” som ikke allerede hadde vært påstartet, og prosjektet ble således en bekreftelse på allerede eksisterende tenkning og praksis (Ibid). Mer interessant ved evalueringen var kanskje avstanden mellom fagfolkene og foreldrenes ønsker. Det viste seg nemlig at mens fagfolkene la vekt på at foreldrene skulle få styrket sin omsorgskompetanse, slik at de skulle bli i stand til å møte eventuelle nye utfordringer, la foreldrene selv vekt på at fagfolkene skulle kunne være behjelpelige med

svar på sine spørsmål (Ibid). Signalene fra evalueringen gikk dermed i retning av ”oppskriftsmessige” råd og hjelp fra de profesjonelle, fremfor å få veiledning til å styrke sin egen foreldrekompetanse. Evalueringen av *Foreldreundersøkelsen 1995*, som ble presentert tidlig i oppgaven, samsvarer med resultatene fra denne evalueringen, der Raundalen og Gjestad (1995) viste til en bred usikkerhet i foreldrerollen og et påfølgende ønske om råd, informasjon og veiledning. Denne beskrivelsen av norske foreldre er også, på papiret, lik den fremstillingen som er blitt gjort i denne oppgaven. Foreldrene gir også der uttrykk for å ønske ”oppskriftsmessige” svar på sine spørsmål, hvor tryggheten i foreldrerollen skapes gjennom oppsøking av fagfolk og andre profesjonelle.

Oppsummerende kan det kanskje se ut til at den samfunnstendensen som ble lagt frem på tidlig 1990 – tallet, gjennom ulike utredninger og stortingsmeldinger og møtt med *Foreldreundersøkelsen 1995*, bare viste konturene av noe som skulle vise seg å komme i et mye større omfang enn forventet. I et samfunn med uforutsette store utfordringer på foreldrerollen, kan dermed anvendelsen av Marte meo metoden tenkes å ha vært for dårlig tilpasset den situasjonen foreldrene skulle vise seg å komme i, eller at tiltaksfeltet var for snevert og dermed ikke favnet om alle.

Marte Meo metoden har bare vært gjennom et fåtall evalueringer her til lands (Killén 2007), og det er usikkert hvorvidt evalueringene som her er presentert gir et rettferdig bilde av metoden og den effekt den har på blant annet tidlig hjelp og støtte og foreldres omsorgskompetanse. Den første store norske effektstudie av Marte Meo metoden, som nettopp nå er i gang, vil derfor bli meget avgjørende for både dagens norske foreldre, metodens troverdighet og denne oppgavens gyldighet.

### ***Effektstudie av Marte meo metoden 2007-2008***

Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse meldte i sitt nyhetsbrev 30. april 2008, om den første effektstudien av Marte Meo metoden både nasjonalt og internasjonalt. Effektstudien startet i august 2007 og pågår nå i syv kommuner som har anvendt metoden i det forbyggende arbeidet i kommunen (Internettkilde). Målet er å kvalitetssikre eksisterende tilbud, og skape mer gjensidig glede i samspillet mellom foreldre og barn (Andre kilder 1).

Studien omfatter 150 spedbarn (6 – 20 mnd) og deres 120 familier, inkludert kontrollgrupper. Deltagelsen er frivillig, men foreldrene som er anbefalt å søke opplever selv

---

behov for hjelp eller er anbefalt et tiltak. De deltagende familiene blir tilfeldig fordelt i 2 grupper, der den ene gruppen vil motta ”Marte Meo” veiledning, mens den andre gruppen vil få tilbud om en annen type tiltak (Internettkilde). Studien har varighet ut 2010, og resultatene vil få innvirkning på en eventuell statlig satsing på metoden, og en mer utbredt bruk av metoden som lavterskel tilbud i Norge.

#### 4.1.5 Oppsummering

Gjennom studier av gode samspill mente Aarts å finne ut hva som kjennetegner god utviklingsstøtte i samspillet mellom foreldre og barn; *de utviklingsstøttende dialogprinsippene*. Maria Aarts og Marte meo har derfor i over tyve år arbeidet for en ”tidlig innsats” på vegne av foreldre- barn- samspill, med utgangspunkt i disse naturlige dialogprinsippene. Disse ligger mer eller mindre nedfelt i mennesket (Hansen R. 1990), som verktøy til bruk i dialogen, men bruken av verktøyene og utviklingen av dialogen avhenger av sensitive voksne, som tar ansvar for å *starte* gode dialoger, skape *gjensidighet* i dem og tilpasse *gode avslutninger*.

Dialogen og språket er menneskets fremste kommunikasjonsverktøy, og i den ligger muligheten til å hente ut kunnskap om andre personers tanker, meninger, interesser etc. All kommunikasjon er imidlertid ikke god kommunikasjon, hvilket innebærer at dialogen ikke alltid henter ut god kunnskap. Verdien av gode kommunikasjonsferdigheter, og hvordan dette kan hjelpe usikre foreldre i deres leting etter informasjon, er derfor fokus i neste kapittel.

## 4.2 INFORMASJONSFREMMENDE DIALOG

Marte Meo metoden hviler, ifølge Hafstad og Øvreeide (1998), på en idé om foreldre og barns iboende dialogkompetanse- *den utviklingsstøttende dialogen*. Marte Meo er på den måten en ressursorientert intervensjonsmetode, der styrking av foreldrenes dialogiske ferdigheter er intervensjonens kjerne. Den utviklingsstøttende dialogen er myntet på et medfødt potensial for dialog, som ifølge Aarts (2005), vil ligge latent i mennesket til det

frigjøres bevisst, eller mer eller mindre ubevisst. Marte Meo er en metode for å bringe denne kunnskapen til liv.

*Hvilke* dialogiske prinsipper det her er snakk om har tidligere blitt kort presentert. *Hvordan* og *hvorfor* disse kan virke utviklingsstøttende for barnet vil nå bli omtalt, men jf oppgavens problemstilling, vil fokuset i stor grad være rettet mot deres eventuelle *informasjonsfremmende* egenskaper, og hvilken trygghet dette kan skape for foreldrene i deres leting etter informasjon.

Tidligere i oppgaven har foreldrenes leting etter *ekstern* informasjon blitt belyst i forbindelse med en rekke avisartikler, som blant annet viser en økning av henvendelser til helsestasjon og oppsøking av private profesjonelle tjenester. Det har også blitt diskutert om denne letingen etter informasjon i profesjonskunnskapen kan knyttes til en rekke samfunnsmessige forhold, som har utfordret foreldrekompetansen, slik Hafstad og Øvreeide (1998) beskriver den.

I denne delen av oppgaven vil fokuset bli rettet mot foreldrenes *egne* muligheter til å skaffe seg viktig informasjon og kunnskap om barnet sitt. Vi skal se nærmere på hvordan gode dialogiske ferdigheter kan gi foreldrene utdypet og tydeligere informasjon om barnets behov for støtte, utvikling og læring, og dette vil bli presentert i form av Hafstad og Øvreeides (1998) tre faser der de utviklingsstøttende prinsippene er fordelt.

## **4.2.1 Startfasen**

### 1) Forelderens søker barnets oppmerksomhetsfokus og initiativ

Det første prinsippet innebærer nysgjerrighet fra forelderens side mot barnets interesseområde, også kalt oppmerksomhetsfokus. Barnets oppmerksomhet kan være rettet mot alt indre og ytre som kan fenge barnet, og foreldrenes iaktakelse av barnet danner grunnlaget for en fellesskapsfølelse som kan gi foreldrene informasjon om barnets behov for støtte og opplysning (Hafstad og Øvreeide 1998). Smith og Ulvund (1999) understreker betydningen av at barnet opplever å bli sett med sine initiativ, fordi det gir en større gjentagelsesfrekvens av nye initiativ. I tillegg ser det ut til at barnets opplevelse av fellesskap

---

gir barnet økt energi og større konsentrasjon om sitt oppmerksomhetsfokus (Hafstad og Øvreide 1998). Vi tar et eksempel på det første prinsippet:

*En toåring roper; "Se!". Og peker mot vinduet. Pappa som sitter i stolen like ved, titter i retningen barnet peker og oppdager en katt som leker oppe i et tre.*

Barn vil på denne måten kunne vise foreldrene sitt interessefelt via blick og berøring, som danner et felles utgangspunkt for en mer "utdypet" og informativ dialog.

I kontrast til toåringen kan antageligvis initiativer til dialog oppleves som sjelden vare fra en tenåringsdatter, som helst vil være alene, eller sammen med sine venner bak en låst dør. Allikevel vil foreldrenes søken etter hva den unge er opptatt av også kunne bære frukter her. Opplever den unge foreldrene som interesserte i deres "verden" åpnes det mange dører, og den unge slipper kanskje mor og far inn til i sitt "univers".

Vansker med å forstå barna sine er nok et temmelig utbredt og vanlig problem blant foreldre, og signaler på det kommer frem med bokutgivelser av typen; "Forstå barnet ditt" (Ulvund 2003, 2004, 2005, 2007). Akkurat denne serien bøker er basert på forskning, og tar for seg alle barnets utviklingsområder fra alderen 0 til 12 år i fire bøker. Her kan foreldrene hente informasjon omkring barnets fysiske og psykiske, sosiale og intellektuelle utvikling, samt informasjon omkring en rekke "typiske forhold" i de ulike tidsfaser.

Ifølge Kvernbekk (1999) er teorier basert på gjentakende episoder eller "typiske forhold", i likhet med slik "Forstå barnet ditt" – bøkene er basert på forskning. Hvert enkelt barns utvikling vil i så måte til en viss grad være lik den utviklingen Ulvund (2003, 2004, 2005, 2007) beskriver i bøkene sine, og *være* innom en rekke "typiske utviklingsforhold".

Allikevel er det viktig, som Kvernbekk (2005) forfekter, at teorier ikke kan foreskrive handling og praksis. Det vil alltid være ulikheter mellom to situasjoner, uansett hvor like de enn kan fremstå. På den måten blir det tydelig at foreldre trenger god kunnskap om sine egne barn for å kunne lete opp nettopp *deres* "typiske forhold". Bråten og Olaussen (1997) kaller på sin side slik informasjon for "bakgrunnskunnskap", som ifølge dem, kan effektivisere den nye kunnskapens organisering, integrering og mening. På den måten kan foreldrenes forkunnskap tilegnet i relasjon og kjennskap til eget barn, muligens bli en døråpner til det profesjonelle rom, der foreldrene på et tryggere grunnlag kan plukke mer kritisk blant informasjonen som finnes der.

Som kjent er dialogprinsippene ifølge Aarts (2000) universelle, forstått på den måten at ”knaggene” av dialogprinsipper ikke byttes ut, men at innholdet på hver knagg endres etter hvert som barnet vokser og endrer oppmerksomhetsfokus og interesser. Nøkkelen til dialog og informasjon blir dermed den samme for en tolvåring som en toåring, selv om innholdet i kommunikasjonen endres:

*Datteren på tolv år blir invitert til middagsbordet. Hun kommer og blir sittende taus på stolen. Moren spør datteren om hun vil fortelle dem noe om dagen sin. Datteren svarer noe motvillig at det hadde vært en helt vanlig dag, med mye strikkhopping i friminuttene. Moren svarer; ”Strikkhopping må da være utrolig vanskelig og slitsomt, er det ikke?”. Datteren svarer litt mer ivrig; ”Neida, det er så enkelt som bare det, men det lønner seg å ha på lette tøysko, og det har ikke jeg...”.*

I likhet med et barns få eller svake initiativ til dialog (Smith og Ulvund 1999), vil det også være viktig at større barns svake eller skjulte interesser blir møtt med sensitivitet og nysgjerrighet fra foreldrenes side. Noen ganger kan en *invitasjon* til dialog bli en løsning på letingen etter de unges interesser og behov. I eksempelet over inviteres datteren til dialog med sin mor på hennes egne premisser, der datteren kan svare akkurat det hun ønsker, og moren ”blåser” opp en liten detalj til å bli et tema og utgangspunkt for dialog og informasjon.

Thuen (2002;11) kaller dette initiativet fra moren for ”*fleksibilitet og imøtekommenhet fra foreldrenes side*”, som innebærer det å sette egne ønsker om aktiviteter og dialog til side, for å lete opp ungdommens ønsker. Thuen trekker frem ”måltidet” som en typisk familiær møteplass, som tenåringer gjerne velger seg bort ifra. Han tror at dersom ungdommer blir møtt med fleksibilitet og imøtekommenhet i situasjoner som denne, vil ungdommen antageligvis se på måltidet, situasjonen og dialogen som et mer givende og relevant sted å være. Middagssituasjonen kan på den måten bli en positiv agenda i seg selv, samtidig som den også vil åpne for mange nyttige og informative dialoger mellom foreldre og barn. Forskning gjort av Compan m. fl (2002) påviser også en positiv sammenheng mellom deltagelse i ulike familieritualer og psykisk helse hos ungdom.

Startfasen rommer altså det en kan kalle en *dialogisk-kobling*, der forelderen først iakttar barnet og ser dets oppmerksomhetsfokus og initiativ, men koblingen er ikke fullt opprettet før barnet opplever *bekreftelse* på sitt initiativ.

## 2) Forelderen bekrefter barnets oppmerksomhetsfokus og initiativ

Det andre prinsippet innebærer at forelderen bekrefter barnets oppmerksomhetsfokus i form av verbale eller nonverbale uttrykk. Kontaktmarkeringene fra forelderen er blant annet; høyere tempo og høyere stemmeleie, og at hode og kropp vendes mot barnet (Hafstad og Øvreeide 1998)

Dialoger med spedbarn gjenkjennes også ved foreldrenes plassering nær ansiktet til barnet, slik at barnet kan motta bekreftelse på sine ”innspill”. Bekreftelsen på barnets oppmerksomhetsfokus stimulerer barnet til å beholde fokuset slik at en dialog med turtaking kan starte. Dette innebærer en rytmisk skiftning mellom barnets aksjon og omsorgspersonens reaksjon, der rytmen i dialogen bekrefter relasjonen mellom de to. Forelderen vil gjennom sin bekreftelse i form av mimikk, lyd og/eller benevning, legge mening i det barnet forsøker å formidle (Hafstad og Øvreeide 1998, Smith og Ulvund 1999).

Hvordan omsorgspersoner går frem og bekrefter barns initiativer vil være aldersbetinget. Spedbarn som ikke kan bevege seg på egenhånd, trenger foreldre som kommer nærmere og innenfor barnets synsfelt. Litt eldre barn, som toåringen i eksempelet ovenfor, vil antageligvis oppleve bekreftelse ved at foreldrene vender, kroppen, stemmen eller blikket mot barnet og den eventuelle gjenstanden. I en forlengelse av eksempelet med toåringen kan dette for eksempel foreløpe slik:

*En toåring roper; ”Se!”. Og peker mot vinduet. Pappa som sitter i stolen like ved, titter i retningen barnet peker og oppdager en katt som leker oppe i et tre. Barnet snur seg mot pappa og ser at han ler mot vinduet, barnet ler også og fortsetter og titte.*

Bekreftelsen fra far er basert på en oppmerksomhet mot barnet, som danner utgangspunkt for en dialogisk rytme der barnet og forelderen tar tur på å komme med informasjon og ta imot informasjon (Hafstad og Øvreeide 1998). Oppmerksomheten kan også gjøre barnet i stand til å holde oppmerksomheten rettet mot den samme aktiviteten over lengre tid, som vil kunne gi barnet flere positive erfaringer og opplevelser omkring aktiviteten, fordi barnet kan lære å mestre den. Samtidig vil barnets forlengede konsentrasjon om en aktivitet også kunne gi foreldrene mer informasjon om barnets utvikling på ulike områder, som kan skape et trygghetsforhold til egen kunnskap omkring eget barn. I neste omgang vil også de gode

kunnskapene omkring eget barn kunne gi foreldrene hjelp til å hente inn relevant profesjonell kunnskap, der det skulle oppleves nødvendig.

## 4.2.2 Gjensidighetsfasen

### 3) Forelderen forventer en reaksjon på sin bekreftelse

I dialogens tredje prinsipp inntar forelderen en avventende holdning til barnet. Forelderen forventer en reaksjon på sin handling. Barnet får nå tid til å bearbeide den voksnes reaksjon, for så å komme med et "svar" (Hafstad og Øvreide 1998). På denne måten fremmer Marte Meo "fordøyelse" som viktig i dialogen, et element som vil kreve tid, men som har stor verdi. Vi utvider igjen eksempelet med toåringen:

*En toåring roper; " Se!" Og peker mot vinduet. Pappa som sitter i stolen like ved, titter i retningen barnet peker og oppdager en katt som leker oppe i et tre. Barnet snur seg mot pappa og ser at han ler mot vinduet, barnet ler også og fortsetter å titte. Pappa forteller barnet at katten leter etter pipip oppe i treet. Barnet fortsetter og se i retning katten, og etter en stund snur toåringen seg mot pappa og sier; pipip!*

I eksempelet bekrefter pappa barnet både kroppslig og verbalt. Han viser interesse for katten barnet ser, og forteller om kattens "lek" oppe i treet. Pappa venter deretter på at barnet skal få komme med en respons på det han sier, og han lar barnet få den tiden det trenger for å samle inntrykk og tanker.

En avventende holdning fra foreldrenes side kan motivere et svar fra barnet. Foreldrene viser ved kroppsspråket at de venter på et svar, og at de er interessert i det barnet "sier". Den avventende holdningen lærer også barnet at man tar hensyn til hverandre i en dialog (Ibid).

### 4) Forelderen benevner det som skjer og skal skje

I det fjerde prinsippet benevner forelderen hva som skjer, og hva som skal skje. Den voksne beskriver aktivt barnets, sin egen og eventuelt en tredjemanns situasjon og sammenhengen mellom disse. I tillegg trekkes det inn aspekter ved situasjonen som relaterer til det som skjer nå, det som har hendt og det som kommer til å skje. Hafstad og Øvreide (1998:30) uttrykker det på denne måten: "At den voksne setter ord på barnet og dets sammenhenger bidrar



---

*vesentlig til at barnet utvikler en utadvendt, desentrert oppfattelse av sine egne opplevelser”.*

Begrepet *desentrert* viser til de speilingsmulighetene som ligger i foreldrenes benevning av barnets initiativer. Gjennom disse tilbakemeldingene blir barnet oppmerksom på seg selv, og sine handlings- og påvirkningsmuligheter og utvikler refleksjon og mentalisering.

Eksempelvis slik som dette:

*Mor sitter og mater sin ett år gamle datter. Etter en stund begynner datteren å hikke. Mor bekrefter så dette; ”Er du mett nå jenta mi? Nå skal du få hikke fra deg på skulderen min, og etterpå skal du få et deilig bad”.*

Eksempelen viser at mor oppfatter barnet sitt som en likeverdig dialogpartner, samtidig som hun har ansvaret for å forklare og gi situasjonene mening i et større, sammenhengende og fremtidsrettet perspektiv.

Hafstad og Øvreeide bruker også betegnelsen *forbered*, for å beskrive det fjerde prinsippet. Begrepet kan assosieres med begrepet forventning, som innebærer at barnet er forberedt på hva som kan forventes å skje. I dette uttrykkes det kanskje en undertone av respekt for den andres ”intimsone”, som innebærer at foreldrene rettfærdiggjør sine handlinger, ved å uttrykke disse verbalt før de gjennomføres. Ytreberg (1995) beskriver *intimsonen* som et område omkring oss, som tilsvarer ca. en halv meter fra kroppen. Innenfor denne sonen, slipper vi som regel bare inn våre aller nærmeste. I tillegg til denne har vi to andre soner; *den personlige sonen* som tilsvarer ca. 50-120 cm hvor andre venner enn våre nærmeste slippes inn og *den sosiale sonen* som tilsvarer 120- 250 cm hvor det meste av sosial omgang foregår. Utenfor den siste sonen ligger de upersonlige og offentlige forhold (Ibid). I dette ligger det også kulturforskjeller, uten at dette vil bli drøftet nærmere her.

Intimsonen oppfattes altså som sonen for familie og nære venner, og slik vil det antagelig være allerede fra fødsel av. Forskjellen mellom et spedbarn og en voksen er imidlertid den at spedbarnet er prisgitt den voksne, og i dette forholdet kan det sies å ligge et ansvar og en maktkonstellasjon, som ikke må misbrukes. Så snart barnet kan gå, vil det trekke seg unna ubehagelige situasjoner, men også før den tid burde barnets intimsone bli møtt med respekt fra andre voksne, gjennom blant annet å benevne det som skjer og skal skje med barnet.

Informasjon *til* barnet viser seg altså å være minst like viktig som den informasjonen som kommer *fra* barnet, når det gjelder å skape en god dialog. Ut fra et dialogisk perspektiv er

dette i og for seg innlysende, men i hvilken grad foreldre klarer å ta ansvaret for dialogen og lede den i en positiv og informativ retning, er mest sannsynlig varierende.

### 5) Forelderen bekrefter ønsket atferd

I dialogens femte prinsipp vil verdier og holdninger hos foreldrene komme frem gjennom hvilke tanker, følelser og holdninger de bekrefter, anerkjenner eller benevner hos barnet (Hafstad og Øvreeide 1998).

Mulighetene for en ønsket atferd, og påfølgende bekreftelse av denne, mener Hafstad og Øvreeide (1998), ligger til dels i hendene til foreldrene. Gjennom såkalt "positiv ledelse" føres barnet inn i det de kaller for "ja – sirkler", som kjennetegnes av omsorgspersonenes positive bekreftelser av det barnet gjør og skal gjøre. Bakgrunnen for at barnet utfører ting slik som det er forventet, mener de ligger i de voksnes bevisste bruk av "du kan", som fører med seg tilbud til barnet om hva det *kan* gjøre, og som det mest sannsynlig vil motta anerkjennelse for. Positiv ledelse og kan for eksempel foregå på denne måten:

*En gutt på to år er sammen med moren sin som gjør rent i huset. Hun har en bøtta hun skyller kluten i, og denne er gutten svært opptatt av. Han løfter bøtta opp og skvulper vann utover tepper og gulv. Mor sier; "Denne bøtta skal jeg bruke, men du kan få denne blå bøtta, den kan du få leke med!"*

Mor er her klar på at det er hun selv som skal bruke bøtta, men hun gir samtidig et tilbud til sønnen om og få ha en annen bøtte. Gutten får dermed vite hva han får lov til, og en mulighet for å motta anerkjennelse.

Motpolen til ja – sirkelen er nei – sirkelen, som kjennetegnes av lite informasjon til barnet om hva det er forventet å gjøre. Dette vil bli nærmere omtalt i det neste kapittelet i oppgaven; *Informasjonsfattig dialog*.

Foreldre bekrefter selektivt de initiativene barnet kommer med, selv om dette kan foregå mer eller mindre ubevisst (Ibid). I oppdragelsesteorien kan en finne denne type *ignorering* i form av råd, som går ut på og ikke bekrefte negative ting barnet sier eller gjør, og foreldrene vil kunne oppleve at barnets negative atferd avtar. Ignorering eksisterer også som en del av hele program, deriblant Webster-Stratton-Programmet, som ble utviklet av Carolyn Webster-Stratton i USA på 1980- tallet. Programmet, som er rettet mot foreldre med barn i alderen 2-

---

8 år med atferdsvansker, bruker *ignorering av negativ atferd*, som et av tre hovedprinsipper for å møte vanskelig atferd, forbedre samhandling og redusere eller forebygge atferdsvansker (Webster-Stratton 2007).

I Marte meo vil man bruke aktiv beskrivelse av det man *ønsker* – dette fortrenger de atferdsmønstre man ikke ønsker å bekrefte.

Selektering av initiativer foregår altså, i følge Hafstad og Øvreeide (1998), både bevisst og ubevisst. Selekteringen forklarer de også til å være en form for verdivurdering fra foreldrene side, noe forskeren Mari Rysst Heilmann (2003) også gjør. Hun viser blant annet til hvor forskjellig japanske og norske foreldre reagerer ovenfor spedbarnsgråt, og forklarer dette med kulturenes ulike vektning av selvstendighet som verdi. I motsetning til Japan rangerer man i Norge selvstendighet høyt, og denne kulturelle verdirangeringen vil påvirke hvor fort man roer eller dysser ned barnets gråt.

#### 6) Forelderen triangulerer verden til barnet

I det sjette elementet vil dialogen mellom omsorgsgiver og barn utvides til å gjelde personer, gjenstander og fenomen, ved at verden bringes inn i dialogen og relasjonen til foreldrene og barnet. Dette er blitt gitt navnet *triangulering*, som innebærer at en tredjepart blir trukket inn i dialogen. Forelderen presenterer aktivt ulike objekter, personer, fenomener og ideer for barnet, både det barnet selv viser interesse for og det forelderen ønsker å gjøre barnet oppmerksom på. Det er imidlertid den *sosiale trianguleringen*, som ifølge Hafstad og Øvreeide (1998) er av størst betydning. Hvordan foreldrene triangulerer barnet med ulike personer og situasjoner vil, ifølge dem, påvirke hvordan barnet vil nærme seg andre personer og situasjoner senere:

*En tre år gammel gutt er på handletur med sin mor, da mor møter på en bekjent fra jobben. Gutten blir stående bak bena til mor og avvente morens reaksjon ovenfor den fremmede personen. Mor forteller gutten sin at dette er en dame fra jobben og hun gir henne en klem. Gutten kommer litt nærmere, og lar damen ta hånden hans da hun sier hei.*

Mor viser her gjennom sin atferd at situasjonen er trygg, slik at gutten forstår at det er greit å hilse på den fremmede. På denne måten støtter mor sin sønns utforsking av verden, ved å være tilstede som en trygg base.

Den betryggende bekreftelsen av personer og objekter gir barnet trygghet på og legitimering til å vise interesse for, eller ha kontakt med de aktuelle personene og fenomenet. For en tenårings sønn som søker etter sin identitet, vil nok slik støtte være både betryggende og utviklende, samt at den kan gi foreldrene informasjon om hva som opptar sønnen. Dette kan eksemplifiseres slik:

*Mor kommer inn i stuen der hennes tretten år gamle sønn sitter og ser på nyhetene. Dette overrasker mor, men spør interessert; "Har det har skjedd noe nytt i verden? Sønnen svarer at det er presidentvalg i USA, og at det for første gang i historien kan bli en afroamerikansk president. Mor spør så; Hva tenker du omkring det da?". Gutten svarer; "Det er helt fantastisk" Det viser at USA er på vei mot en absolutt likestilling mellom hudfargene!". Mor setter seg ned og vil gjerne høre mer om det gutten vet omkring dette presidentvalget.*

I eksempelet er mor fullt klar over presidentvalg i USA og at det kan bli valgt en afroamerikansk president. Mor setter imidlertid guttens kunnskaper foran egne og gutten får oppleve den gode følelsen av å være betydningsfull, som trolig både vil støtte hans interesse for presidentvalget ytterligere, og samtidig støtte og bekrefte utviklingen av hans identitet.

Triangulering vil nok i mange tilfeller dreie seg om en respekt for de unges interesser. Fra et voksent synspunkt vil antageligvis en tretten år gammel gutts interesse for presidentvalget kanskje virke "veslevoksent", men det å støtte dem i sin interesse, vil sannsynligvis gi dem både mestringserfaringer og motivasjon til å opprettholde sin interesse. I neste omgang kan foreldrene gjennom en god dialog finne ut hva som interesserer gutten, og slik få innsyn i en ellers stum og skjult livsverden.

### **4.2.3 Avslutningsfasen**

#### 7) Forelderen tar ansvar for en gjensidig og tilpasset avslutning

I det syvende elementet tar forelderen ansvaret for å avslutte dialogen på et gjensidig grunnlag. Avslutningsmarkeringene er blant annet; langsommere tempo, lavere stemmeleie, og hode og kropp vendes sakte og prøvende bort fra barnet. Hafstad og Øvreide (1998) poengterer den voksnes ansvar for avslutningene ved å peke på ledelselementet, som innebærer at det er den voksnes oppmerksomhet som forventes å fange barnets

---

avslutningsmarkeringer, og ikke omvendt. Videre presiserer de verdien av pauser fra det sosiale samværet. De mener barnet trenger tid til selvstendig oppmerksomhet, konsentrasjon og fordypelse etter en intens dialogperiode. Et eksempel på dette:

*Far og hans datter på to år har lekt sammen i over en time og far vet han nå burde gå for å starte på middagen. Far legger så fra seg lekene, mens han ser på datteren og sier; ” Pappa skal lage middag nå”, og tilføyer etter hvert; ”skal vi legge dukken til å sove i sengen?”. Datteren legger dukken i sengen, og far reiser seg opp mens han titter på datteren som også reiser seg og følger etter inn på kjøkkenet, der en ny aktivitet kan starte.*

I eksempelet ønsker far å avslutte leken, men tar det i et tempo som gir barnet tid til å registrere hva det er som skjer. Far gir barnet et tilbud om å avslutte leken og datteren legger dukken i sengen. Hun vet at far skal lage middag og følger etter da han reiser seg.

Et mål med alle de situasjoner barnet befinner seg i eller er introdusert for, vil ifølge Hafstad og Øvreeide (1998) og Gjærum mfl (1998), være muligheten for å kunne stå igjen med en følelse av mestring etter at aktiviteten er avsluttet. Hvis barnet får føle at det mestrer de fleste situasjoner det kommer opp i, vil det skape motivasjon til å møte nye utfordringer senere. Mulighetene for at barna skal mestre de dialoger og aktiviteter de er med i, vil i henhold til ledelselementet, være foreldrenes ansvar. Foreldrene kan gjennom sin ledelse tilse at barnet ikke blir gitt større oppgaver enn det et er i stand til å mestre.

Vygotsky (2004) kaller denne sonen for mestring for *nærmeste utviklingszone*, og han definerte den slik; *”Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning med hjelp”* (Vygotsky 2004:166). Innenfor denne sonen er det realistisk å tro at barnet vil mestre de aktiviteter og situasjoner det befinner seg i, med litt hjelp. Blir sonen gjort mindre enn barnets utvikling skulle tilsi, vil barnet holdes tilbake fra eventuell utvikling, og på samme måte hvis sonen blir gjort større enn barnets utvikling skulle tilsi, vil barnet møte på situasjoner og utfordringer som er for store til at barnet kan mestre dem. Gjennom daglig dialog og samspill med barnet kan foreldrene innhente informasjon om hvor barnets nærmeste utviklingszone befinner seg. Foreldre som kjenner barnet sitt vil også lettere vite hva det neste barnet må lære er.

Men, foreldrenes oppgave med å tilpasse verden omkring barnet til en konstant sone for mestring og utvikling, vil sannsynligvis være like vanskelig som ”tilpasset opplæring” kan

være i skolen. I forbindelse med Vygotskys nærmeste utviklingssone, vil det derfor være viktig å tilføye normaliteten ved det å mislykkes som foreldre, når det gjelder nettopp samspill (Smith og Ulvund 1999). Fordi; perfekte samspill finnes ikke. Gode samspill bygges opp gjennom prøving og feiling, som er nødvendig for å utvikle gode dialoger og en god relasjon. Foreldre som søker profesjonelle for å finne ”riktige” svar, vil miste denne avgjørende treningen og kjennskapet til barnet, som danner grunnlaget for dialog og samspill. Tronick og Cohn (1989) omtaler disse mislykkede forsøkene på synkronisert samspill med begrepet ”feil”, og innhentingen av kontakt og synkronisert samspill med begrepet ”reparasjoner”. Feil og reparasjoner vil normalt skje opp til flere ganger i løpet av et samspill, og det vil derfor først bli snakk om mer kronisk problematikk, når feilene sjelden blir reparert (Enoksen og Furuholmen 2001).

#### 4.2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på hva som kjennetegner god kommunikasjon og godt samspill, og hvilke muligheter for verdifull informasjon som ligger her. Gjennom eksempler har vi sett at gode dialogiske egenskaper hos foreldrene kan føre med seg informasjon om barn og unges tanker, meninger og interesser. Og fordi utviklingsstøttende prinsippene er naturlig medfødt og universelle, vil de også kunne skape trygghet for foreldrene, fordi de kan følge det samme barnet opp gjennom livet fra spedbarn til voksen, med de samme utviklingsstøttende prinsippene.

Det å finne ut hva *spedbarnet* er opptatt av er å ivareta prinsipp 1; oppmerksomhetsfokuset. Når man har gjort det og begynner å samtale om f.eks. en idé *den unge* er opptatt av, er man også over på benevning. Utvidelse av ideer og tanker rundt temaet er triangulering, og siden den voksne kanskje kan og vet mer enn *tenåringen*, og ønsker at han eller hun skal forstå visse dilemmaer og kompliserende forhold ved problemstillingen, blir det ledelse. Slik flyter prinsippene over i hverandre, og er de samme uansett alder.

Til tross for disse prinsippenes påståtte medfødte og universelle karakter, er det viktig å være klar over at foreldre ikke alltid er bevisst sitt eget potensial for positiv utviklingsstøtte, eller har mulighet for å bruke dette. Vi skal nå se nærmere på tilfeller der den utviklingsstøttende dialogen mangler, og hvilket tap av informasjon dette kan medføre for foreldrene.

---

## 4.3 INFORMASJONSFATTIG DIALOG

I forrige kapittel ble den utviklingsstøttende dialogen beskrevet, og dens informasjonsfremmende egenskaper ble belyst med eksempler. Foreldrenes *egne* muligheter til å skaffe seg viktig informasjon og kunnskap om sitt eget barn ble understreket. I dette kapitlet skal vi derimot se nærmere på problemer og forvirringer som kan oppstå i et samspill, som kan være med på å gjøre dialogen mindre informativ og utviklingsstøttende. Vi skal se hva som kan skje når foreldre primært søker ekstern kunnskap om sine barns behov, fremfor å gå i dialog og samspill med dem, og dette vil i likhet med forrige kapittel bli presentert gjennom Hafstad og Øvreeides faseinndeling av de utviklingsstøttende dialogprinsippene.

Eventuelle grunner til *hvorfor* foreldre søker ekstern kunnskap, når de skal innhente informasjon, kom frem via drøftingen i oppgavens andre del. En rekke forhold ved dagens samfunn ble pekt ut til å kunne utfordre foreldrekompentansen, og det viste seg at en kombinasjon av profesjonalisering, institusjonalisering, avtradisjonisering, nettverksoppløsning og tidspress, kunne utfordre foreldrekompentansen på den måten at det skapte både legitimitetsforvirring, kapasitetsproblemer, kunnskapsmonopol og ferdighetstap i foreldrerollen. Konsekvensene av den utfordrede foreldrekompentansen ble samlet tolket til å skape usikkerhet i foreldrerollen, og usikkerhet omkring kunnskapen om egne barn. Det skal i det påfølgende vise seg at dette også kan registreres gjennom foreldrenes problemer med å få til godt samspill og informative dialoger med egne barn.

### 4.3.1 Problemer i startfasen

Problemer i startfasen kan oppstå når barnets oppmerksomhet ikke får være utgangspunkt for samtalen og når barnets initiativ ikke blir bekreftet. Dette kan skje når foreldrene bevisst eller ubevisst overser barnets initiativer, eller når foreldrene på forhånd har antagelser om hvilke behov barnet har (Hafstad og Øvreeide 1998). I stedet for å la barnet vise sine behov gjennom sitt oppmerksomhetsfokus, kommer foreldrene med ulike andre initiativ. Her vil både forelderen og barnet oppleve den manglende rytmen som irriterende og frustrerende (Hedenbro og Wirtberg 2002).

Foreldre som primært velger å søke informasjon om eget barn gjennom bøker, blader, tv osv, kan stå i fare for å overse barnets initiativer, fordi de møter samspillet med en ekstern forventning og kunnskap om hva barnet *burde* trenge i ulike situasjoner. I hvilken grad generelle teorier fra bøker og nettet kan overføres til eget barn og en spesifikk situasjon, er heller usikkert. Kvernbekk (2005) er som tidligere beskrevet opptatt av forholdet mellom teori- praksis, og peker blant annet på teoriens begrensede beskrivelser av virkeligheten. Foreldre som søker profesjonell eller annen ekstern kunnskap om barnet, kan muligens oppleve denne begrensingen og gapet mellom teori og praksis. Vi tar et eksempel på dette:

*En mor opplever problemer med å skape hyggelige situasjoner med sin to år gamle sønn. Hun har fått tips om en pekebok av en venninne som er utdannet førskolelærer, og som selv har en sønn på samme alder. Moren presenterer boken for sønnen og peker på første bildet av en ku og spør; "Hva er det?" Gutten ser på bildet, men ser raskt opp mot døren der de kan se og høre far klippe gresset. Moren, som ikke får svar, peker i stedet på neste bildet av en gris. Gutten titter etter hvert ned på forrige bilde og sier; ku! Før mor rekker å peke på tredje bildet har gutten gått bort til døren, der de kan se far løfte gress over i et trillebår. Mor plasserer boken tilbake i hyllen, og går for å lese avisen.*

De to venninnenenes guttunger er like i alder, men er mest sannsynlig ulike på en rekke områder, som blant annet temperament, eller sinnsstemninger som det også kalles. Et menneskets temperament har en nedarvet basis i biologien og er relativt stabilt over tid (Hedenbro og Wirtberg 2002). Chess og Thomas (1996) har studert nettopp barns temperament og kommet frem til en kategorisering av barn og deres sinnsstemninger i tre ulike grupper; *lettstelte, forsiktige og vanskelige barn*. De tre kategoriene omfatter ni ulike temperamentstrekk, som viser seg å påvirke samspillet med foreldrene; *følsomhet, intensitet i reaksjoner, aktivitetsnivå, omstillingsevne, å nærme seg eller trekke seg unna, tålmodighet, rytme, kvaliteten på humøret og distraksjon*.

Knytter vi Chess og Thomas (1996) sin forskning på barns temperament til Kvernbekk (2005) syn på teori- og praksis forholdet, kan de ulike temperamentstrekkene muligens tilsvare det Kvernbekk kaller for parameter ved teorier. Det vil si at førskolelærerens og morens opplevelse av pekeboksituasjonen kan være radikalt forskjellige, fordi det ikke ble tatt høyde for nettopp ulike temperamentstrekk ved barna. Gutten i eksempelet trenger muligens en mer tilrettelagt pekeboksituasjon enn det venninnens sønn trenger. Slik



---

hverdagskunnskap om eget barn bringes opp og frem gjennom foreldrenes eget samspill med barna og blir retningsgivende for hvilken kunnskap en ytterligere velger å søke.

Bråten og Olaussen (1997) hevder på sin side, med utgangspunkt i sin strategiske læringsteori, at evnen til å ta inn og oppfatte relevant informasjon om et tema, er betinget av tidligere kunnskap om nettopp dette temaet. Hvis Bråten og Olaussens (1997) ”tidligere kunnskap” kan tolkes til å omfatte egenerfaring og dialog, vil foreldrene kunne hente ut verdifull kunnskap, som vil gjøre dem i stand til å nyttegjøre seg av ny kunnskapen om barn i profesjonskunnskapen.

Når dette er sagt er det naturlig å henvise til de aktuelle drøftinger som er gjort tidligere i oppgaven, der et kom frem at foreldrene hadde liten tillit til sin kunnskap om egne barn. Dette ble tolket til å være en konsekvens av blant annet avtradisjonisering, nettverksoppløsning og høyere alder blant førstegangsfødende, som førte til få speilingsmuligheter for foreldrene. Løsningen ble da å henvende seg til helsestasjoner og andre profesjonelle som kunne bekrefte eller avkrefte egne oppfattelser omkring barneomsorg. For at foreldre skal kunne bruke sin tidligere kunnskap om egne barn, til å nyttegjøre seg av mer ekstern kunnskap om barn, er det derfor viktig at foreldrene har tillit til egen kunnskap, og således er motivert til å innehente denne gjennom samspill og dialog. Trolig først da, vil foreldrene kunne sortere vekk den profesjonskunnskapen som ikke passer inn i bildet av sitt eget barn, og innhenting kan bli mer hensiktsmessig, og informasjonen mer relevant.

Går vi tilbake til det fremstilte eksempelet og legger til det vi nå vet, kan dialogen kanskje ligne mer på dette:

*En mor opplever problemer med å skape hyggelige situasjoner med sin to år gamle sønn. Hun har fått tips om en pekebok av en venninne som er utdannet førskolelærer, og som selv har en sønn på samme alder. Mor inviterer med seg sønnen inn i lillestuen, der det kun er vinduer til en stille bakgård. Mor setter seg i sofaen og gutten krabber oppi fanget hennes. Moren presenterer boken for sønnen, og som raskt peker på bildet av en ku. Mor ser også på kua og sier, at det er en stor ku. Sønnen peker så på den lille kalven ved siden av, og moren sier at det er en liten ku. Slik sitter de til de hører far ute i gangen, da er sønnen raskt oppe og ute av sofaen. Mor plasserer boken tilbake i hyllen, og går for å lese avisen.*

I eksempelet viser mor bruk av sin tidligere kunnskap om barnet sitt. Hun er godt kjent med guttens temperament, deriblant aktivitetsnivå og tålmodighet, og tilpasser situasjonen som best hun kan. Hun tar ansvaret for at dialogen ikke skal kunne bli avbrutt utenifra. Mor lar også gutten få ta initiativ ovenfor boken, og følger bekreftende og støttende med.

Problemer i kontaktfasen kan altså oppstå når barnets oppmerksomhet ikke får være utgangspunkt for samtalen, men problemer kan også oppstå når barnets initiativ på kontakt blir besvart med et ”nei!” (Hafstad og Øvreeide 1998, Hedenbro og Wirtberg 2002).

I forrige kapittel ble ja – sirkelen beskrevet til å være ”*omsorgspersonenes positive bekræftelser av det barnet gjør og skal gjøre*”, og innebærer omsorgspersoner som inntar en positiv ledelse, der barnet får tilbud fremfor forbud. Motsatsen til ja – sirkelen er nei – sirkelen og innebærer lite eller ingen informasjon til barnet om hva det er forventet å gjøre. Nei – sirkelen kan således beskrives som et samspill der forelderen stadig ligger et skritt bak barnet, hvilket medfører at barnet ikke mottar noen støtte og retningslinjer, og dermed flere ganger vil komme til å ”kjøre” feil og bli ”arrestert” med et nei. Vi låner et eksempel fra Hafstad og Øvreeide (1998;46-47), som er fritt oversatt fra dansk:

*En fireåring leker med lego, da faren sier; ”Nei, kom og kle på deg, vi har dårlig tid. bestemor venter”. Barnets reaksjon; ignorering. Faren sier så; Nei, du kan ikke leke nå, du skal kle på deg”. Barnets reaksjon; ”Nei, jeg vil ikke dra(...)”.*

Problemer i kontaktfasen kan gjøre at foreldre tilegger barnets atferd negative sosiale hensikter (Ibid). I eksempelet har far informasjon som ikke barnet har; de skal reise til bestemor, og far oppfatter derfor barnets lek som en motarbeidelse av dette besøket, hvilket resulterer i en dialogisk start anført av et ”nei”. Det er tidligere i oppgaven blitt påpekt hvor viktig informasjonen som tilføres *barnet* er for dialogen, og det er i eksempelet tydelig at barnet ikke har en sjanse til å sette seg inn i farens utsagn og intensjoner. Sagt med andre ord; den informasjonen faren velger å ta med inn i dialogen, vil langt på vei bestemme hvilken respons barnet gir tilbake. For å sette en slik dialogisk start i et større perspektiv, kan vi tenke over hvor ofte voksne tar kontakt med andre voksne mennesker med et nei. Det er trolig ytterst sjelden. I de tilfeller det brukes er det som regel i forbindelse med et svar på et spørsmål, slik at det heller ikke her dreier seg første ledd i en dialog.

---

En utviklingsfremmende løsning kan kanskje være denne, som også er hentet fra Hafstad og Øvreeide (1998;46-47):

*En fireåring leker med lego, da faren sier; "Når du er ferdig med den muren, skal vi kle på oss. Vi skal besøke bestemor". Barnets reaksjon; "Ja, men jeg skal gjøre dette huset ferdig først". Far; "Ja, det kan du gjøre, så snart vi er kommet hjem igjen". Barnets reaksjon; kommer til faren med armene oppe klar til å få på genseren; " Det skal bli et nytt hus til bestemor og bestefar".*

Far starter her dialogen med informasjon om hva som skal skje og hvorfor. Barnets ønsker blir møtt med forståelse og de blir enige om en plan. Barnet inngår på denne måten i et fellesskap med faren omkring tema, samtidig som han får på klærne (Ibid).

### 4.3.2 Problemer i gjensidighetsfasen

Problemer i gjensidighetsfasen forekommer ofte når foreldrene ikke tilfører ny informasjon i dialogen. Barnet vil da ikke motta støtte til å utforske sine interesser med styrket konsentrasjon, og barnets atferd blir heller ikke satt inn i en sosial struktur (Ibid). Vi låner igjen et godt eksempel fra Hafstad og Øvreeide (1998;48-49), fritt oversatt fra dansk:

*En seksåring kommer til sin mor med en mynt og roper; "Se! Jeg har funnet en mynt på trappen!". Moren svarer straks; "Gi den til meg, det er min, la meg få den". Barnets reaksjon; "Jeg fant den, jeg vil..." Mor: "Nei, gi meg den med en gang!" Moren tar mynten fra det gråtende barnet.*

I eksempelet mangler det et felles oppmerksomhetsfokus som kan gi rom for gjensidighet i dialogen. Det er kun mor som blir synlig og tar plass, mens barnets oppmerksomhet blir delt og mister sitt fokus. Bakgrunnen for slik forvirring i dialogen ser ut til å komme av at omsorgspersoner ikke ser sitt ansvar for ledelsen i dialogen, og for dialogens utfall. Foreldre kan også selv ha sosiale behov som ikke ble dekket i egen barndom, og prioriteringen av barnets behov kan således bli mangelfull (Ibid).

Hafstad og Øvreeide (1998) legger stor vekt på miljøets påvirkningskraft når det gjelder problemer i dialogen, og viser til at foreldre som har vært utsatt for dårlig støtte i sin egen utvikling, kan vise tegn på manglende støtte i forhold til sine egne barn. Killén (1988) er av

samme oppfatning og hevder i sin hovedoppgave, at personers utførelse av foreldrerollen blir til i hjemmet, der en påvirkes av sine foreldres måter å utøve foreldrerollen på. Ifølge Killén (2007) vil ikke foreldrenes manglende støtte bare prege ens eget liv, men vare i generasjoner. En undersøkelse gjort i 2007 støtter både Hafstad og Øvreeide og Killén, der det ble påvist sammenheng mellom trøst og trygghet over to generasjoner (Klette 2007).

En utviklingsstøttende og mer informasjonsfremmende løsning med innslag av gjensidighet kan kanskje være denne:

*En seksåring kommer til sin mor med en mynt og roper; ”Se! Jeg har funnet en mynt på trappen!”. Mor: ”Det var dyktig gjort, jeg mistet den og kunne ikke finne den igjen. Du har jammen gode øyne”. Barnet: ”Ja, jeg fant den da jeg krabbet forlengs ned trappen”. Mor: ”Vi skal bruke den til bussbilletten i ettermiddag”. Barnet: ”Ja, i dag skal vi dra og svømme. Gir mynten til moren sin.*

I eksempelet ser mor muligheten til å ta del i barnet oppdagelse, og på den måten støtte barnet oppmerksomhet og konsentrasjon. På samme tid gir mor informasjon om hva mynten skal bli brukt til, og barnet godtar dette som et ledd i en gjensidig dialog. Mor leder barnet inn i en positiv samtale der hun er bevist sitt ansvar for dialogens utfall.

Killén har også beskrevet problemer som kan oppstå i dialogen mellom foreldre og barn. Hun bruker uttrykket ”å by opp til dans” når hun beskriver barnets initiativ til dialog med sine foreldre, og i magasinet Voksne for barn nr 2/2005, gir hun en beskrivelse av en slik dans, men der dansen går på de voksnes premisser. Situasjonen hun forteller om har hun opplevd mange ganger tidligere, og blir her brukt som et eksempel på problemer i gjensidighetsfasen:

*Et spedbarn på fire måneder stelles og ligger på ryggen. Barnet er opptatt av forelderen som steller seg, og vifter med hender og ben og byr den voksne opp til dans. Forelderen har lært at stimulering er bra for barnet, og introduserer en fargesprakende og støyende plastikkleke for barnet.*

Barnet i eksempelet har fått sine foreldres oppmerksomhet og bekreftelse, men bekreftelsen er ikke utvidende eller informerende, som følge av manglende informasjon. En ny gjenstand blir i stedet trukket inn og forstyrrer den blikkontakten som var, slik at plastikkleken ikke blir en utvidelse av den dialogen som var i gang, men et brudd på starten av det som kunne ha blitt en god dialog.

---

Turtaking er mer enn oppsøking og bekreftelse av initiativ, som var de grunnleggende prinsippene i startfasen. I gjensidighetsfasen er det som sagt ny informasjon til dialogen som er det essensielle. Killén ser betydningen av at foreldre er bevisst sine egne ressurser, som kommer til syne i form av smil, berøring og hender som forteller at barnet er elsket. Hun viser allikevel forståelse for alle de krav som stilles til foreldrene som privatpersoner, samlivspartnere, arbeidstagere og foreldre, og mener at samfunnet må ta mye av ansvaret for at foreldre i dag ser ut til å bli villedet. Blant annet trekker hun frem velstandssamfunnet og de forventninger om forbruk og innkjøp det bringer med seg. Stimulering i form av mengder konkrete leker, rangler, bamser osv er eksempler på slikt forbruk, som hun mener ikke er barnets behov, men samfunnet og leketøysfabrikantene sitt forsøk på å danne et slikt behov.

Bråten og Olaussen (1997), som tidligere er blitt presentert med sin strategiske læringsteori, kan sannsynligvis også trekkes inn i denne sammenheng. De er som sagt opptatt av tidligere kunnskaps effekt på ny kunnskap, og det være seg både god og dårlig forkunnskap. Teorien om *stimulering* av barns utvikling har med tiden blitt modifisert, slik at det i dag snakkes om både optimal stimulering og overstimulering. På denne måten kan den opprinnelige teorien om stimulering av barna i dag, trolig omtales som mer eller mindre utdatert og dårlig forkunnskap, slik Bråten og Olaussens (1997) omtaler kunnskapen som har en dårlig innvirkning på ny kunnskap.

Med bruk av naturlige utviklingsstøttende prinsipper kunne kanskje samspillet og dialogen mellom spedbarnet og forelderen sett slik ut:

*Et spedbarn på fire måneder stelles og ligger på ryggen. Barnet er opptatt av forelderen som steller seg, og vifter med hender og ben og byr den voksne opp til dans. Mor eller far bøyer seg over barnet slik at barnet kan ta på ansiktet deres, og barnet griper nesen og studerer den ivrige. Barnet strekker begge armene opp og foreldrene tar hendene i sine. Etter en tid strekker barnet hendene opp på nytt.*

I eksempelet byr mor eller far på seg selv og sin kjærlighet. Barnet får utvidet sin kjennskap til mor eller far gjennom fysisk samspill, slik at barnet mottar ny informasjon. Dialogen har da funnet en rytme som vil utdype kjennskapen om det dialogiske temaet, som her er barnets egen mor eller far.

### 4.3.3 Problemer i avslutningsfasen

Problemer i avslutningsfasen ligner i stor grad på de problemer som kan oppstå i kontaktasen. Foreldre som er prebestemt på hvilke behov barnet har og hva det så trenger, kan ha en lav sensitivitet ovenfor barnets avslutningsmarkeringer slik at disse ikke blir fanget opp. Barn som ikke opplever respons på sine signaler om å avslutte dialogen vil kunne resignere og bli passive (Bråten og Olaussens 1997), og avta i sine initiativer (Smith og Ulvund 1999). Barnets signaler kan dermed bli lavere, og barnets avslutningsmarkeringer kan bli oversett eller utelatt, slik som eksemplifisert her:

*En mor mater sin åtte måneder gamle datter. Etter en tid viser barnet avslutningsmarkeringer; hun snur seg bort, åpner ikke munn og lager misfornøyde lyder. Selv har mor nettopp vært inne på nettet for å få bekreftet det hun har lest om ernæring av småbarn, og etter det moren nå vet burde barnet spise mer, og unnlater derfor å følge avslutningsmarkeringene fra barnet. Ved bruk av avledning forsøker mor og gi barnet mer mat. Barnet protesterer, men ender snart i en innadvendt og reservert holdning. Mor opplever frustrasjon av å ikke lykkes med matingen, og fortvilelse for at situasjonen ender som den gjør.*

Store deler av kunnskapen som ligger ute til allment bruk i bøker og blader og på internett, er av en generell karakter som kun gir informasjon om barns gjennomsnittlige normalutvikling. De ulike eksterne informasjonskildene kan derfor i liten grad gi spesifikk informasjon om det enkelte barns behov til enhver tid. For å oppdage disse kreves det sensitiv deltagelse i nært samspill med eget barn.

Denne påminnelsen om teoriens begrensning i praksis fører oss tilbake til Kvernbekk (2005), og hennes tanker om å være bevisst på nettopp disse begrensningene. Hun mente at teori og praksis var nært forbundet med hverandre, men at teorien aldri kunne bli en gjengivelse av virkeligheten med alle de variabler og parameter det innebærer. Profesjonskunnskap fra bøker, blader, nettet osv kan derfor bare gi gode råd og veiledning, men foreldrene må selv ta stilling til og eventuelt introdusere, eller avskrive det som passer inn med deres egen hverdagskunnskap om barnet. Overtagelse av eksperter oppskrifter på god omsorg og oppdragelse til egen praksis vil ifølge Rye (2002), utvikle dialogen til å bli en kunstig kontaktform mellom forelderen og barnet, som ikke samsvarer med barnets eller omsorgsgiverens følelser og behov.

Kjennskap om barnets medfødte potensial for initiativer til dialogiske avslutninger, vil kunne hjelpe foreldre til å bli mer sensitiv ovenfor disse. Foreldre som bevisst leter etter barnets oppmerksomhetsfokus, vil også ha større sjanse for å finne dette, og de vil de få informasjon om hva og hvor barnets behov er i ulike situasjoner. Plassering i forhold til barnet er således også viktig, slik at man er i stand til å følge barnets blick og oppmerksomhetsfokus. Slik som eksempelvis her:

*En mor mater sin åtte måneder gamle datter. Etter en tid viser barnet avslutningsmarkeringer; hun snur seg bort, åpner ikke munn og lager misfornøyde lyder. Moren ser på barnet sitt som lager misfornøyde lyder når hun kommer med en skje mat. Hun tar ned armen og undrer seg over at barnet allerede kan være mett. Hun har lest både i bøker og på nettet at barn i åtte måneders alder gjerne spiser en god del mer enn dette. Moren smiler litt spørrende mot datteren sin og oppdager at datteren titter på melkeflasken. Datteren får flasken og drikker fornøyd mens hun holder mors blick. Da datteren slipper blikket senker moren flasken og barnet titter på maten igjen. Moren uttrykker; ”Ja vel, så du var ikke mett allikevel”.*

I eksempelet lar moren sin egen hverdagskunnskap om barnet få styre bruken av profesjonskunnskap om barn. Hennes erfaringer med barnet i situasjonen opplyser henne om hvilke behov barnet har og blir hennes tidligere kunnskap om sitt eget barn. Ifølge Bråten og Olaussens (1997) strategiske læringsteori vil hennes tidligere kunnskap effektivisere den nye kunnskapens organisering, integrering og mening, med det resultat at den blir anvendelig. Med andre ord kan vi kanskje si at mor gjør profesjonskunnskapen om barn anvendelig, fordi hun bruker sin egen tidligere kunnskap; hverdagskunnskapen, til å tilskrive eller avskrive anvendelsen av profesjonskunnskapen.

Problemer i avslutningsfasen kan altså forekomme når foreldre ikke er sensitive ovenfor barnets avslutningsmarkeringer, men problemer kan også oppstå når foreldrene har sterke overbevisninger om å stimulere og føre barnet (Hafstad og Øvreeide 1998).

Tidligere i oppgaven har kapasitetsproblemer vist seg å utfordre foreldrekompetansen og gi seg utslag i en omtalt overstimulering av barna. Ved økt tidspress kan foreldres respondering ovenfor barnet ha blitt erstattet av begrepet stimulering, som har et vesentlig annet begrepsinnhold. Stimulering dreier seg om foreldrenes stimulans og initiativ til aktivitet og dialog, mens respondering viser til foreldrenes bekreftelse og respons på barnets initiativ.

Avisen Aften (10. september 2007) skrev i sin artikkel vedrørende ”Slitsomme babylykke” om Skøyen helsestasjon som mente overstimulerte barn var et resultat av dårlig samvittighet fra foreldrene, på grunn av deres lille tid med barna. Et behov for *effektivitet* i foreldrenes hverdag kan dermed bli fremtredende, og det både i forhold til jobb, fritidsaktiviteter, og barna (Hafstad og Øvreeide 1998). Vi eksemplifiserer en slik situasjon;

*Far sitter på gulvet og leker med datteren sin etter en lang dag på jobb. Det er to timer til barnet skal legge seg, og han ønsker derfor å få så mye som mulig ut av tiden. Pappa gir stadig nye leker til barnet, som etter hvert sitter med en haug av leker fremfor seg. Far opplever å ikke strekke til ovenfor datteren, som ikke ser videre fornøyd ut.*

I eksempelet kommer det klart frem at far ønsker å gi barnet den tiden han har til rådighet, men at situasjonen blir meget stresset av alle de ulike elementene som blir trukket inn. Blir ikke tilstrekkelig med tid satt av til inntrykksbearbeidelse kan det å *understøtte* trolig bli forvekslet med det å *underholde*. Nyere spedbarnsforskning viser at barn snur seg bort når det har behov for ”fordøyelse” av sine inntrykk, også kalt *hypotesen om optimal stimulering* (Smith og Ulvund 1999). Hvis ikke foreldre er innforstått med dette, kan situasjoner som denne sannsynligvis oppleves som en avvisning fra barnets side.

Marte Meo fremmer på sin side tanken om tilstedeværelse og utdyping av dialoger i det gode samspillet, der en dialog ikke oppfattes som mange atskilte temaer og initiativ, men en utbrodering av noen få. I eksempelet med far og barn kan dette muligens beskrives slik:

*Far sitter på gulvet og leker med datteren sin etter en lang dag på jobb. Det er to timer til barnet skal legge seg, og han ønsker derfor å få så mye som mulig ut av tiden. Far følger med på hva barnet interesserer seg for og benevner dukken, som jenta løfter opp. Far peker på den røde kjolen på dukken og det røde skjørtet til datteren. Jenta blir sittende med dukken en stund og far beskriver det datteren gjør med den; legger den til å sove, tar den opp igjen, gir den mat etc.*

Stimulering betegnes i dag for å være erstattet av respondering som innebærer at man svarer på barnets signaler (Killén 2007), og som innen Marte Meo kalles for bekreftelse av oppmerksomhetsfokus. I stedet for å komme med mange nye initiativer ovenfor barnet, møtes og utdypes initiativene som kommer fra barnet. Og ved å benevne og bekrefte og utvide dialogen omkring barnets oppmerksomhetsfokus, får barnet tid og ro til å interessere seg for og undersøke det enkelte fenomen. Og far kan uten intens innsats og oppfinnsomhet



---

støtte barnet egen lek og utforskning, og således støtte oppunder en positiv utvikling hos datteren.

*Hypotesen om optimal stimulering* kan kanskje gi oss en forklaring på hvorfor ungdom også vender seg bort, og trekker seg unna ved påtrengende sosial interaksjon. I en hverdag der tidspresset er høyt, og samvittigheten i forhold til barna kan være tilsvarende dårlig, kan det være vanskelig å sette seg tålmodig tilbake og avvente et svar fra barnet eller ungdommen, når ønsket om en dialog er så stort. ”*Slutt og mas!*” er kanskje et gjenkjennelig uttrykk fra en sønn eller datter, etter at mor har stilt en rekke personlige spørsmål, om skole, kjæreste, venner osv, uten å få svar på noen av dem. En masse spørsmål kan nok i mange tilfeller virke imot sin hensikt som interessert og bekreftende, og i stedet oppleves som invaderende.

#### 4.3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi tatt for oss mer eller mindre informasjonsfattig dialog, som i motsetning til den informasjonsfremmende dialogen, mangler flere av de utviklingsstøttende dialogprinsippene. Bakgrunnen for disse manglene er satt i sammenheng med en rekke utfordringer på foreldrekompetansen og dagens foreldrerolle, som hovedsakelig ble diskutert i oppgavens andre del. Et overveiende problem ved de dialogene som er blitt eksemplifisert, er foreldrenes overføring av profesjonskunnskap til egne relasjonelle forhold, uten å ta høyde for de mangler og begrensninger som finnes blant eksterne teorier. Resultat kan bli foreldre som ikke ser behov for å gå i dialog og samspill med sine barn for å hente ut informasjon, fordi informasjonen hentes andre steder. Informasjon om barnet som kun ville kommet frem gjennom nær relasjon og kjennskap til det, kan dermed gå tapt som en følge av dette. Det er også kommet frem at foreldrenes bevissthet omkring barns medfødte potensial for dialog i enkelte tilfeller kan være lav.

Foreldrenes tillit til profesjonskunnskap og misstillit til egen hverdagskunnskap har vært en gjentagende oppfatning i både denne og i store deler av oppgaven generelt, men det viser seg at den ikke nødvendigvis trenger å være en videre velbegrunnet. Både Kvernbekk (2005) og Bråten og Olaussen (1997) er trukket inn i denne delen av oppgaven, for å drøfte nettopp forholdet mellom profesjonskunnskap og hverdagskunnskap, og i denne delen er det gjort flere drøftinger som har endt i en type todeling. På den ene siden er profesjonskunnskapen viktig ovenfor foreldrene fordi den fører utviklingen av god barneomsorg videre, men på den

andre siden er profesjonskunnskapen relativt unyttig hvis den ikke blir satt i relasjon til foreldrenes hverdagskunnskap.

---

## 5. ET KRITISK BLIKK PÅ MARTE MEO METODEN

Det er sannsynligvis vanskelig å komme utenom kritikk når nye metoder blir presentert for samfunnet, og slik er det også med Marte Meo metoden. Noen ganger vitner kritikken om uvitenhet, andre ganger ikke. Kritikk kan også fungere som vern og opplysning, som forhindrer at nye metoder uten videre kan få innpass og innflytelse i det norske samfunnet.

I denne siste delen av oppgaven, vil Marte Meo metoden bli kritisk vurdert i forhold til enkeltuttalelser omkring metoden, og i forhold til et *paradoks* som kan foreligge i metodens fremtoning. Denne delen blir også klargjørende, i den grad kritikk viser seg å være urimelig.

### 5.1.1 Kritikk av Marte Meo metoden

En innvending mot metoden, som er å finne blant flere forfattere (Killén 2007, Holthe 2003, Smith og Ulvund 1999), er dens ensidige fokus på positiv tilbakemelding ovenfor foreldrene, i forbindelse med blant annet videoopptakene. De mener foreldrene også må få tilbakemelding på hva som kan gå galt i samspillet. Holthe (2003:28) er også kritisk til bruk av ”riktige” bilder på samspill, og er redd de *”harmoniske og nesten konfliktfrie samspill mellom omsorgsgiver og barn muligens vil kunne forsterke en allerede gryende følelse hos foreldrene av å ikke strekke til”*.

Disse kritiske uttalelsene tar opp et sentralt element ved Marte Meo metoden. Positive tilbakemeldinger på sekvenser av god dialog mellom foreldrene og barnet, er en grunnleggende tanke her som har felles rot med tanken bak positiv utviklingsstøtte ovenfor barnet. I Marte Meo veiledningen blir foreldrene møtt på samme måten, som veilederne ønsker at foreldrene skal møte sine barn. Barnet blir også selektivt bekreftet på det som oppleves som positivt, som også er tanken bak den positive tilbakemeldingen til foreldrene. En påminnelse om det du mangler forteller lite om hva du trenger, og bildene og videoene brukt i veiledningen, er film av foreldrene selv, som viser utviklingsstøttende dialog med sine barn. De blir altså brukt som sine egne forbilder og motivatører, som forteller dem at de kan.

Denne kritikken av Marte Meo metoden kan derfor kanskje oppfattes som noe urimelig, men det er allikevel ikke uten grunn at flere forfattere og andre faglig interesserte, peker på faren

ved å gå for hardt ut i å forsvare ulike metoder. En viktig grunn til å ikke ordlegge seg med for store ord når det gjelder en metode fremfor en annen er, ifølge Killén (2007), forskningens og profesjonenes midlertidige overlevelse, som innebærer at profesjonelle må innse at de har makt til å forfekte teorier, som de i ettertid tar avstand fra. Dette er kloke ord fra en person med mange års erfaring, og med en kanskje større rett enn andre til å uttale seg om barns ve og vel.

En annen innvending mot metoden går på dens vitenskapelige troverdighet, både i forhold til omfanget av forskning som er gjort på metodens effekt på foreldre og barn, og i forhold til en erfart ”lukkethet” til eventuelle publikasjoner av disse. Omfanget av forskning innenfor Norges grenser er som tidligere antatt, trolig lite, men Killén (2007) kan informere om at de som eksisterer, blant annet Arnesen mfl (1995) og Weiner, Kuppermintz og Guttman (1994), viser at metoden gir dårligere resultater ved store psykososiale belastninger, men at resultatene også påviser en grad av styrket mestringsfølelse hos øvrige foreldre. Når det gjelder ytterligere publikasjoner viste de seg allerede tidlig i oppgaveprosessen å være vanskelig å oppdrive. Verken databasene ISI eller ERIC, kom over relevante treff på søkene, og med det vi vet om metodens bakgrunn; blant annet å gjøre profesjonskunnskap lettere tilgjengelig ovenfor foreldrene, kan man spørre seg hvorfor det ikke finnes lettere tilgjengelige rapporter og andre resultatmessige utgivelser av metoden.

Til Marte Meo metodens forsvar gir Aarts (2005) klart uttrykk for sin metodes begrensninger, som fører til at den må, som mange andre metoder, være et supplement til andre programmer og omsorgsformer ved mer omfattende problematikk. Klienter som av ulike grunner ikke har noen energi igjen til å kunne utvikle seg, vil ifølge henne, tilhøre gruppen av dem som ikke vil være i stand til å benytte seg av Marte Meo programmet. Det samme gjelder også for foreldre med lave foreldreferdigheter kombinert med barn som har spesielle behov. Disse begrensningene Aarts erkjenner ved sin metode, kan dermed på sett å vis være representativ for noen av de resultatene som er funnet i forhold til metodens effekt.

En tredje innvending mot metoden er relatert til det selvmotsigende poeng ved mange intervensjoner; veiledning til selvstendighet, eller bedre kjent under begrepet; ”hjelp til selvhjelp”.

---

### 5.1.2 Et viktig paradoks

”Hjelp til selvhjelp” er et mye anvendt begrep innenfor forebyggende og intervensjonerende metoder, men begrepets ”bestemor” er antageligvis *empowermentbegrepet*, som dukket opp i USA i 1970-åra. Store sosiale og økonomiske vansker i landet skapte behov for tiltak, som økte innbyggernes kontroll over eget liv, og løsningen lå i innbyggernes egne ressursene, krefter og muligheter.

”Hjelp til selvhjelp” innenfor Marte Meo metoden innebærer sensitivering og bevisstgjøring av foreldrenes potensial for dialogiske ferdigheter, med et mål om utviklingsstøtte til deres barn. I denne oppgaven har målet først og fremst vært knyttet til utvikling av trygghet i foreldrerollen, som følge av sensitivering og bevisstgjøring omkring informasjonsfremmende ferdigheter og dialog. *Paradokset* i nettopp denne oppgaven og denne metoden går ut på den selvmotsigende erkjennelsen, av at ferdighetene til dialog og samspill og informasjonsinnhenting er naturlig medfødt, samtidig som disse ferdighetene i mange tilfeller må hjelpes frem av profesjonelle veiledere. Hvordan dette paradokset kan ha fått innpass i det norske samfunnet, kom delvis frem gjennom oppgavens andre kapittel der en rekke samfunnsmessige endringer så ut til å utfordre foreldrekompetansen, og skape usikkerhet i foreldrerollen. Dette ble også eksemplifisert gjennom oppgavens fjerde kapittel der informasjonsfattig dialog ble presentert og eksemplifisert. Sensitivering og bevisstgjøring av ferdighetene gjennom veiledning av profesjonelle, kan derfor bli et midlertidig og nødvendig paradoks, for å hjelpe noen av dagens usikre foreldre.

### 5.1.3 Oppsummering

I denne oppgaven har Marte Meo metoden blitt forsøkt presentert som én intervensjonerende metode, og har ikke blitt favorisert fremfor andre metoder. Bakgrunnen for å være forsiktig med å forfekte en metode fremfor andre har kommet frem i denne delen, der vi har sett nærmere på kritikk av Marte Meo metoden. Metoden ble blant annet beskyldt for å ha et ensidig positivt fokus på foreldrene, og anklaget for å ha et tynt og lukket forskningsgrunnlag. Kritikken ble i oppgaven tolket til å være delvis dårlig begrunnet, men at kritikk i seg selv er en nødvendighet som ikke må bli oversett. Et paradoks ved metoden ble også drøftet, der det kom frem at hjelp fra profesjonelle til å bli bevisst eget potensial for dialog, kan være en nødvendighet ovenfor noen av dagens usikre foreldre. Det kom også

frem at paradokset sannsynligvis skyldes en rekke samfunnsmessige endringer som har påført foreldrerollen nye utfordringer, som blant annet hindrer foreldrene i å ta i bruk sine medfødte dialogiske ferdigheter, og dermed også muligheten til å innhente nyttig informasjon gjennom den.

---

## 6. AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse dagens foreldrerolle, med den usikkerhet som kan opptre i forbindelse med leting etter informasjon om egne barn. Jeg tok utgangspunkt i egne erfaringer med foreldre som viste tegn på usikkerhet, samt en rekke norske avisartikler, som tok opp deler av den samme problematikken. Både mine egne erfaringer og avisartiklene tegnet opp et bilde av en todelt kunnskapsbeholdning, der foreldrene tilsynelatende lette etter informasjon om barna i fortrinnsvis profesjonskunnskapen. Hverdagskunnskapen hadde som følge av en rekke samfunnsmessige endringer øyensynlig tapt terreng.

For å danne et bilde av nåtidens foreldrerolle og for å forsøke å forstå deres usikkerhet, gjorde jeg bruk av Hafstad og Øvreeides (1998) foreldrekompetansebegrep. Begrepet er bygget opp av de fire faktorene; legitimitet, kapasitet, kunnskap og ferdighet, og disse ble tolket til å være de forutsetninger som kreves for å mestre foreldrerollen slik det er forventet. Med kunnskap om forutsetningene for en reell foreldrekompetanse, ville jeg forsøke å se foreldrerollen i et større perspektiv. En teoretisk samfunnsanalyse av foreldrerollen og den norske barndommen opp gjennom tidene, informerte meg om ulike endringer og utfordringer foreldrerollen nå, og i en lengre tid, hadde vært utsatt for. *Profesjonalisering, institusjonalisering, avtradisjonisering, nettverksoppløsning og tidspress* ble pekt ut til å være noen av de mer innflytelsesrike samfunnsforholdene på forelderollen, og det viste det seg at kombinasjonen av disse forholdene hadde skapt utfordringer for foreldrene med tanke på deres foreldrekompetanse. Profesjonalisering utmerket seg ved å utfordre alle faktorene av Hafstad og Øvreeides (1997) foreldrekompetansebegrep, og det ble nødvendig å se nærmere på forholdet mellom profesjonskunnskap og hverdagskunnskap, for å få et helhetlig bilde på usikkerhet hos foreldre i dag.

Forholdet mellom profesjonskunnskap og hverdagskunnskap ble satt i forbindelse med et annet mye omtalt forhold; forholdet mellom teori og praksis. Forholdet mellom spontane og akademiske begreper ble også trukket inn, og det var Kvernbekk (2005), Bråten og Olaussen (1997) og Vygotsky (2004, 1962) som stod for de teoretiske bidragene. Kvernbekk (2005) viste på grunnlag av sitt semantisk teorisyn, at foreldrenes bruk av profesjonskunnskap til egne relasjonelle forhold, kan komme til kort hvis man glemmer at en teori er utdrag av en virkelighet, og ikke en direkte gjengivelse av den. Bråten og Olaussen (1997) viste hvordan *tidligere kunnskap* kan ha en positiv effekt på ny kunnskap, der god hverdagskunnskap om

barnet ble tolket til å ha en positiv og selekterende effekt på innlæringen av ny profesjonskunnskap. Vygotsky (2004, 1962) viste gjennom sin teori om begrepsutvikling, at kunnskapen i hverdagen og i profesjonene kan stå i et gjensidig meningssskapende forhold til hverandre, men at hverdagskunnskapen fortrinnsvis viser foreldrene vei inn i relevant profesjonskunnskap.

Neste skritt i oppgaven gikk ut på å sensitivere og bevisstgjøre foreldre om den store verdien som kan ligge lå i god hverdagskunnskap om barn, slik at letingen etter og bruken av profesjonskunnskap kunne bli mer fornuftig. Til dette arbeidet ble fokuset rettet mot den intervenserende og sensitiverende foreldreveiledningsmetoden Marte Meo, der kjernen er en positiv tiltro til foreldrenes dialogiske ferdigheter, og muligheter til å komme i samspill med egne barn. Ferdighetene har fått navnet de utviklingsstøttende dialogprinsippene, men ble i denne oppgaven anvendt som informasjonsfremmende prinsipper, og dette ble eksemplifisert gjennom dagligdagse samspillssituasjoner mellom foreldre og barn.

Avslutningsvis ble det rettet et kritisk blikk mot Marte Meo metoden, både for å understreke metodens midlertidige overlevelse i et samfunn i stadig utvikling, og for ta et oppgjør med eventuell uberettiget kritikk av metoden. Det kom også frem at Marte Meo metoden inneholder et paradoks, fordi metoden innebærer veiledning av ferdigheter som hevdes å være naturlig medfødt. Det viste seg imidlertid at paradokset kunne være en nødvendighet blandt foreldre i dagens samfunn, der foreldre synes å bli forhindret i bruken av sine naturlig medfødte ferdigheter.

En vekting av profesjonskunnskapen på den ene siden og hverdagskunnskapen på den andre, har gjennom denne oppgaven vist seg å være lite hensiktsmessig. Både hverdagskunnskap og profesjonskunnskap kan tjene foreldrene, når det gjelder innhenting av informasjon om barn. Hverdagskunnskapen gir foreldrene den nære og individuelle kunnskapen om egne barn, som er utgangspunktet og inngangsbilletten for å benytte seg av profesjonskunnskapen på en mer selekterende og fornuftig måte.



*"I informasjonssamfunnet er utfordringen ikke å finne informasjon,  
men å forvandle informasjon til kunnskap"*

*Ivar Frønes*

*"Og i siste instans er utfordringen  
å forvandle kunnskap til klokskap"*

*Kristin Gudnor Furuholmen*

## Kilder

### LITTERATURKILDER:

Aarts, Maria (2005): *Marte Meo: grundbog*. Eindhoven: Aarts Production

Befring, Edvard (1998): *Forskingsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørndal, Britt (1997): *Marte meo - en nøkkel til økt foreldrebevissthet og bedre samspill? En intervjuundersøkelse blant foreldre som har fått Marte meo veiledning gjennom barnevernet*. Universitetet i Oslo: Hovedoppgave.

Blom, Kari (2004): *Norsk barndom gjennom 150 år: en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bredesen, Inger B. (2005): *Hvor blir det av trøsten?* Oslo: Voksne for barn nr 2, 2005.

Brekke, Mary (2006): *Analyse og fortolkning av tekst i forskningen*. I Brekke, Mary (red.) Å *begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget.

Bråten, Ivar (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I og Olaussen B (1997): *Strategisk læring hos norske høgskolestudenter. En foreløpig rapport*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Bø, I og Helle L (2002): *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*.

Chess, A og Thomas, S (1996): *Goodness of fit: clinical application from infancy through adult life*. Brunner/Mazel.

Compan, E m fl (2002): *Doing things together: adolescent health and family rituals*. Journal of Epidemiology, 56, 89-94.

Frønes, Ivar (2002): *Den norske barndommen*. Oslo: J. W. Cappelens forlag as.

Frønes, Ivar (2007): *Moderne barndom*. Oslo: J. W. Cappelens forlag as.

Giddens, Anthony. (2002): *Sociology*. Cambridge: Polity

- 
- Gjærum mfl (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug
- Grønmo, Sigmund (1996): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskning. I: Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, H og Kalleberg, R (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hafstad, R og Øvreeide, H (1998): *Marte Meo: Marte Meo metoden og utviklingsfremmende dialoger*. Århus: Systeme.
- Hansen, Bjørg R. (1990): *Den første dialogen*. Oslo: Solum Forlag
- Halvorsen, Knut (2003): *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hedenbro, M og Wirtberg, I (2002): *Samspillets kraft. Marte Meo – mulighet til utvikling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Heilmann, Mari R. (2003): *Hvorfor gråter barnet? – en annerledes spedbarnsveiledning*. Oslo: Damm
- Holthe, Vibeke. G. (1996): *Om trygghet og overbevisning i foreldrerollen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holthe, Vibeke. G. (1988): *Pedagogiske tilbud for blivende foreldre: en litteraturbasert behovsanalyse*. Trondheim: Hovedoppgave.
- Holthe, Vibeke. G. (2003): *Profesjonalisering av barneoppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killén, Kari (1988): *Omsorgssvikt og barnemishandling: en kasusstudie og etterundersøkelse av barn i omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, Kari (2007): *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Klette, Trine (2007): *Tid for trøst: en undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Kvernbekk, Tone (1999): *Knowledge that Works in Practice*. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 43, No. 2 (s 111-130).

Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Launsø, L og Rieper, O (2005): *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Lauvås, P og Handal, G (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

Raundalen, M. og Gjerstad R (1995): *Foreldreundersøkelsen*. Oslo: Statens trykksakekspedisjon (STE).

Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rye, Henning (2002): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ruge, E og Miljeteig-Olssen, P (1987): *Fra asyl til barnehage: barnehager i Norge i 150 år*. Oslo: Universitetsforlaget

Røkenes m.fl. (1996): *Kommunikasjon og sosialt samspill*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag A/S.

Sjøvold, Mette S. (2000): *Samfunnspsykologisk arbeid i Trondheim kommune – Utvikling av foreldrearbeid 1990*. Oslo: Aline Spedbarnssenter.

Smith, L og Ulvund, S. E (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stern, Daniel. N. (1971): *A micro-analysis of mother infant interaction: Behavior regulating social contact between a mother and her 3½-month-old baby twins*. Journal of the American Academy of child Psychiatry, 10, 501-517.

Thuen, Frode (2002): *Den tøffe barndommen. Utfordringer for barn og foreldre i vår tid. I: Barn i Norge*. Oslo: Voksne for barn s.7-16.

---

Tronick, E Z. og Cohn, J (1989): *Infant-mother face-to-face interaction: age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordinations*. Child Development, 60, 85-91.

Tjelflaat, T. og Midjo, T (2000): *Foreldrekompentanse – et tema for læring? Evaluering av foreldreveiledningsprogrammet*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

Ulvund, Stein E. (2004): *Forstå barnet ditt: 0-2 år*. Oslo: Cappelen

Ulvund, Stein E. (2003): *Forstå barnet ditt: 2-5 år*. Oslo: Cappelen

Ulvund, Stein E. (2005): *Forstå barnet ditt: 5-8 år*. Oslo: Cappelen

Ulvund, Stein E. (2007): *Forstå barnet ditt: 8-12 år*. Oslo: Cappelen

Vygotskij, Lev (2004): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, Lev (1962): *Thought and language*. New York: Wiley.

Webster-Stratton, Caorlyn (2007): *De utrolige årene: en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ytreberg, Stein (1995): *Talens bruk: norsk muntlig i lærerutdanninga*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning.

### **INTERNETTKILDER:**

Nyhetsbrev fra spedbarnsnettverket (hentet: 02.05.08):

<http://www.r->

[bup.no/CMS/CMSMM.nsf/lupgraphics/Nyhetsbrev20080430.pdf/\\$file/Nyhetsbrev20080430.pdf](http://www.r-bup.no/CMS/CMSMM.nsf/lupgraphics/Nyhetsbrev20080430.pdf/$file/Nyhetsbrev20080430.pdf)

### **AVISKILDER:**

*Aften*, 10.09.07, s. 1, 6-7: ”Sliter med babylykken.”

*Dagbladet*, 15.04.07, s.1, 17-19: ”Foreldrefellene.”

*Vårt Land*, 12.10.07, s. 22-23: ”Sov lille skriker, sov og bli stor.”

#### **PERSONLIGE KILDER:**

- 1) Bråten, Ivar. *Muntlig møte*:16.06.08
- 2) Kvernbekk, Tone. *Muntlig møte*: 10.06.08
- 3) Frønes, Ivar. *E-post*: 12.02.08-27.02.08
- 4) Holthe, Viveke. G. *Telefonsamtale*: 10.04.08.

#### **RETTSKILDER:**

Adopsjonsloven av 1986, kapittel I.

Barnehageloven av 2005, kapittel II.

#### **ANDRE KILDER:**

- 1) Forespørselskjema om deltagelse i forskningsprosjektet (2007): *Latter, tårer og bleier*. Helseregion øst og sør: I regi av Nasjonalt Kompetansenettverk for Sped- og Småbarns Psykiske helse/RBUP.
- 2) Seminar (06.09.07): *Marte Meo seminar med Maria Aarts*. Oslo, GSK konferansesenter: Arrangert av Nic Waals institutt og Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse/RBUP.
- 3) Seminar (27.09.07):*Bruk av Marte Meo i barnehagen*. Sandvika kino: I regi av psykolog Ragnild Onsøyen.