

# **Föräldrastöd för barnets bästa**

En studie i rådgivningshälsovårdarens  
föräldrastödjande uppgift

Ulrika Vestergård-Denward  
Avhandling pro gradu i pedagogik  
Pedagogiska fakulteten  
Allmän Pedagogik  
Åbo Akademi Vasa  
Vasa 2014

Handledare: Göran Björk  
Birgit Schaffar-Kronqvist

|  |                        |
|--|------------------------|
| <b>Författare</b><br>Vestergård-Denward, Ulrika  | <b>Årtal</b><br>2014   |
| <b>Arbetets titel</b><br><b>Föräldrastöd för barnets bästa</b><br>En studie i rådgivningshälsovårdarens föräldrastödjande uppgift  |                        |
| <b>Oppublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen.</b><br>Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.<br>Enheten för Allmän pedagogik.  | <b>Sidoantal</b><br>84 |
| <b>Referat</b> (Avhandlingens syfte, problemformuleringar, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser)   |                        |
| <p>Syftet med avhandlingen är att få en ökad förståelse av vad det innebär att som hälsovårdare på en kommunal rådgivning stöda föräldrar, och att nå en djupare insikt i vad som kännetecknar den föräldrastödjande uppgiften (föräldrastödets kärna).</p> <p>Mer specifika frågeställningar är:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vad innebär det att som hälsovårdare vid barnrådgivning stöda föräldrar?</li> <li>2. Vilken är hälsovårdarens föräldrastödjande uppgift?</li> </ol> <p>Den första frågan söker hur det är att som hälsovårdare stöda föräldrar, medan den andra granskar vad hälsovårdaren ska stöda och hur det yttrar sig konkret i mötet med föräldern.</p> <p>Frågorna utforskas i avhandlingens teoretiska del dels utifrån föräldraskapets villkor i Norden på 2000-talets början och vad lagar, styrdokument och forskning säger om hälsovårdarens stöd till föräldrar, dels utifrån hur föräldrastöd kan ses som en form av utbildning eller bildning genom att främja antingen en professionell eller existentiell dimension. Dessa två dimensioner beskrivs sedan utifrån vad som reflekteras över och hur i mötet med och handledning av föräldrar.</p> <p>Därefter utforskas frågorna i den empiriska delen i en fallstudie utifrån ett fenomenologiskt förhållningssätt genom en enskild kvalitativ intervju med en hälsovårdare som länge varit verksam inom den kommunala rådgivningsverksamheten. Strävan är att fånga föräldrastödets essens (kärna).</p> <p>Utifrån fallstudiens resultat visar beskrivs innebörden av att som hälsovårdare stöda föräldrar som ett balanserande mellan sta och förälder, mellan att följa direktiv och system och att finnas till hands för föräldern och familjen. Ett balanserande som i viss grad skapar motstridiga känslor och väcker frågor hos hälsovårdaren, och gör den föräldrastödjande uppgiften tvetydig och dess konkreta innebörd svårfångad. Resultatet synliggör hur de sätt hälsovårdaren är satt att utföra den föräldrastödjande uppgiften kan skapa motstridiga strävanden och visar på nödvändigheten av att väcka frågan om vad föräldrastödets yttersta syfte är, ska vara och hur det kan nås.</p> |                        |
| <b>Sökord</b><br>Föräldrastöd, föräldrarfostran, hälsovårdare, bildning, handledning   |                        |

# Innehållsförteckning

## Tabell- och bildförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Introduktion och bakgrund</b> .....                            | <b>1</b>  |
| 1.1 Syfte och frågeställning .....                                  | 2         |
| 1.2 Centrala begrepp .....  | 3         |
| 1.3 Avhandlingens struktur.....                                     | 8         |
| <b>2 Att vara förälder</b> .....                                    | <b>9</b>  |
| 2.1 Vardagslivets krav .....  | 9         |
| 2.2 Förväntningar, behov och önskemål .....                         | 11        |
| <b>3 Att som hälsovårdare stöda föräldrar</b> .....                 | <b>13</b> |
| 3.1 Föräldrastöd vid barnrådgivning – historisk tillbakablick ..... | 13        |
| 3.2 Barnrådgivningens syften och mål .....                          | 15        |
| 3.3 Barnrådgivningens principer, värden och arbetssätt .....        | 16        |
| 3.4 Barnrådgivningen i relation till familjen.....                  | 17        |
| 3.5 Hälsovårdarens arbete.....                                      | 19        |
| <b>4 Föräldrastödets dimensioner</b> .....                          | <b>21</b> |
| 4.1 Att utbilda och bilda.....                                      | 21        |
| 4.2 Att främja en professionell och en existentiell dimension ..... | 25        |
| 4.3 Att söka kunskap i form av episteme, techne och fronesis .....  | 27        |
| <b>5 Föräldrastöd som handledning</b> .....                         | <b>30</b> |
| 5.1 Att välja fokus .....   | 30        |
| 5.2 Att reflektera .....  | 34        |
| 5.3 Att se till mål och syfte .....                                 | 38        |
| 5.4 Föräldrastöd – en sammanfattning .....                          | 41        |
| <b>6 Föräldrastöd i praktiken – en fallstudie</b> .....             | <b>42</b> |
| 6.1 Förhållningssätt .....  | 42        |
| 6.2 Studiens metod och deltagare .....                              | 44        |
| 6.3 Studiens genomförande och analys.....                           | 46        |
| 6.4 Studiens tillförlitlighet och kvalitet.....                     | 49        |
| 6.5 Etiska överväganden.....  | 50        |
| 6.6 Fallstudiens rapportering.....                                  | 51        |
| <b>7 Resultatredovisning</b> .....                                  | <b>52</b> |
| 7.1 Att som hälsovårdare stöda föräldrar .....                      | 52        |
| 7.2 Hälsovårdarens föräldrastödjande uppgift.....                   | 57        |
| <b>8 Sammanfattande reflektion</b> .....                            | <b>61</b> |
| 8.1 Resultatdiskussion.....   | 61        |
| 8.2 Metoddiskussion .....   | 66        |
| 8.3 Förslag till fortsatt forskning .....                           | 69        |
| 8.4 Konklusion .....  | 70        |
| <b>Litteraturförteckning</b> .....                                  | <b>72</b> |

# Tabell- och bildförteckning

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabell.</b> Föräldrastödets två spår   | 41 |
| <b>Bild.</b> Föräldrastödets två essenser | 57 |

# 1 Introduktion och bakgrund

Det svåra med utbildning och stöd till föräldrar är ”att kunna ge vägledning utan att ge föreskrifter” eftersom för många råd kan komma att rubba den naturliga process som föräldrablivande är (Winnicott, 1994, s. 144). ”Om mammor blir tillsagda att göra det ena eller det andra, blir de snart förvirrade, och – vilket är allra viktigast – förlorar kontakten med sin egen förmåga att handla utan att veta exakt vad som är rätt och vad som är fel. Det händer alltför lätt att de känner sig inkompetenta.” (Winnicott, 1994, s. 23). Att kunna stöda föräldrar så att de får nya kunskaper samtidigt som de blir stärkta i sitt föräldraskap är därför en utmaning. Donald Winnicott (1991, s. 27) beskriver det som ”att veta hur man skall undvika att röra i det som faller sig naturligt för mödrarna, samtidigt som man ger dem förnuftig information om de användbara fakta som har kommit fram genom den vetenskapliga forskningen.”

I Finland har de kommunala rådgivningarna som uppgift att stöda familjen. Rådgivningen ska ge stöd utifrån barnets och familjens behov, och stödet ska vara aktuellt och baserat på forskning (evidensbaserat) (Finlands författningssamling, 2011). Rådgivningen ska också stöda föräldrarna i deras föräldrablivande och parförhållande, samt familjens sociala nätverk. Familjerna i det nordiska 2000-talssamhället lever i sin tur mer åtskilt från både släkt och vänner, med krympta sociala nätverk, och livet kretsar till stor del kring att få familjelivet och arbetslivet att gå ihop (Hirvonen, Koponen & Hakulinen, 2001, s. 47; Modig, 2010, s. 60–62). Föräldrarna möter också motsägelsefulla krav, man ska både se till barnen, deras behov och utveckling – och till sig själv, sin hälsa och egen utveckling (Lammi-Taskula & Salmi, 2009, s. 46–47). Som förälder kan man därför behöva både kunskap om barns utveckling, stöd i den egna utvecklingen som förälder och en förmåga att hantera det motsägelsefulla och ambivalenta för att finna det som passar den egna situationen och familjen (Bäck–Wiklund, 2012, s. 31; Lunderquist, 2010, s. 128–129).

I Sverige ses sjuksköterskan vid Barnavårdscentralen BVC (motsvarande hälsovårdaren vid de finländska rådgivningarna) som ett viktigt stöd under spädbarnsperioden och hon är den som ska stöda barnet genom att stöda föräldrarna. Enligt Inga Gustafsson (2010, s. 29) är det ändå inte tydligt vad sjuksköterskan förväntas göra: ”Den springande punkten är dock vad som är den konkreta innebörden och hur man kan åstadkomma detta.” Gustafsson anser själv att personalen behöver ha ett dialogiskt förhållningssätt i stället för ett föreskrivande, och att detta förhållnings-

sätt ska prägla alla arbetsrutiner och -former på BVC. Enligt Gustafsson är föräldrarnas grund för föräldraskapet och fostran den egna personligheten, medan det för en professionell yrkesidentitet mer ligger på teoretiska kunskaper. I den föräldrautbildning som däremot ges så tas inte föräldrarnas intuitiva kunskaper till vara, utan i stället är strävan att öka deras kompetens. Att se en ökad kompetens grundad på teoretisk kunskap som mer betydelsefull än föräldrarnas intuitiva kunskap leder, som Gustafsson ser det, till att föräldraskapet professionaliseras.

Vid fokusering på kompetens i form av kunskap om fakta (att veta) och metoder (att göra) stöds enligt Finn Thorbjørn Hansen (2007, s. 17) *en professionell dimension*, men det behövs också kunskap i form av att man förstår och finner sig själv i det man gör (att vara), vilket kräver att *en existentiell dimension*, som kan liknas vid en bildningsprocess, stöds. Enbart utbildning och direkta kunskaper är med andra ord inte tillräckligt, utan man behöver också finna meningen och syftet med det man gör. Hur kan det visa sig i det stöd som föräldern får och erbjuds vid rådgivningen? Och hur ser hälsovårdaren vid den kommunala barnrådgivningen själv på sin föräldrastödande uppgift? Vad innebär det för henne att i sitt dagliga arbete stöda föräldern?

Mitt eget intresse för frågorna i denna avhandling utgår från en undran över hur man kan stöda någon i strävan att bli och vara en god fostrare. Min undran bottenar dels i min erfarenhet av att vara förälder och dels i min arbetserfarenhet av att stöda nyblivna föräldrar. Som föräldrastödare är min upplevelse att det inte alltid är en så lätt balansgång mellan att dels förmedla råd, kunskap och information, och dels stöda föräldrar i deras eget sätt att vara med och fostra sina barn.

## 1.1 Syfte och frågeställning

I denna avhandling studeras vad det är och innebär att som hälsovårdare stöda föräldrar. Syftet är att få en ökad förståelse av vad det innebär att som hälsovårdare på en kommunal rådgivning stöda föräldrar – och en djupare insikt i vad som kännetecknar den föräldrastödande uppgiften. Mer specifika frågeställningar är:

1. Vad innebär det att som hälsovårdare vid barnrådgivning stöda föräldrar?
2. Vilken är hälsovårdarens föräldrastödande uppgift?

Den första frågan söker fånga den grundläggande innebörden i att som hälsovårdare vid barnrådgivning stöda föräldrar – hur det är att som hälsovårdare stöda föräldrar. Den andra frågan granskar den föräldrastödjande uppgiften – vad hälsovårdaren ska stöda och hur det yttrar sig konkret i mötet med föräldern. Den andra frågan kan ses som en precisering av den första, på så vis att den förtydligar själva uppgiften medan den första frågan också ser till det sammanhang uppgiften utförs i.

Frågorna utforskas dels i avhandlingens teoretiska del (kapitel 1–5) utifrån teorier och forskning, och dels i avhandlingens empiriska del (kapitel 6–7) som en fallstudie utifrån ett fenomenologiskt förhållningssätt och genom en enskild kvalitativ intervju med en hälsovårdare som länge varit verksam inom den kommunala rådgivningsverksamheten. Den teoretiska delen kan också ses som ett synliggörande av forskarens förförståelse och är tänkt att öppna upp för nya perspektiv på föräldrastöd, medan fallstudien speglar föräldrastödet utifrån hälsovårdarens perspektiv.

## 1.2 Centrala begrepp

Avhandlingens huvudtema är stöd till föräldrar, varför det är viktigt att klargöra vad begreppet *föräldrastöd* står för. Det föräldrastöd som är i fokus är det stöd hälsovårdaren ger föräldern vid möte på barnrådgivningen. Att föräldern får stöd av en professionell i sitt föräldraskap och i fostran av barnet liknas vid den blivande eller nyblivna läraren som får stöd och handledning av en professionell i sitt yrke som lärare – och i undervisningen och fostran av eleven. Både föräldern och läraren får med andra ord stöd som fostrare – och stödet kan ses ske i form av *handledning genom reflektion*. Stöd till föräldrar kan också betona utvecklandet av en given *kompetens* och ses som en form av *utbildning*, eller betona själva föräldraskapet – *existensen* – och ses som fråga om *bildning*.

## *Föräldrastöd*

Begreppet föräldrastöd används framförallt i Sverige och definieras i ett betänkandet *Föräldrastöd – en vinst för alla* som ”ett brett utbud av insatser som föräldrar erbjuds ta del av och som syftar till att främja barns hälsa och psykosociala utveckling” (Socialdepartementet, 2008, s. 24, 45). I *Regeringskansliets nationella strategi för ett utvecklat föräldrastöd* definieras det som ”en aktivitet som ger föräldrar kunskap om barns hälsa, emotionella, kognitiva samt sociala utveckling och/eller stärker föräldrarnas sociala nätverk” (Socialdepartementet, 2013, s. 4, 11). Med föräldrastöd avses med andra ord i första hand någon form av organiserad verksamhet som syftar till att stöda föräldrar, som familjeförberedelsegrupper inför förlossningen och familjegruppsträffar efteråt, men det kan också inbegripa mindre strukturerad verksamhet, som att en hälsovårdare stöder samspelet mellan förälder och barn. I publikation *Familjecenter i Norden – en resurs för barn och familjer* (Nordiska ministerrådet, 2011, s. 26) talas till exempel allmänt om att stöda och främja föräldrar i deras föräldraskap och att det finns ”strukturerade stödprogram för föräldrar”.

I Finland används inget samlingsbegrepp för den stödverksamhet som riktar sig till familjer och föräldrar utan det talas allmänt om att stödja, främja eller bidra till något. I *Statsrådets förordning om rådgivningsverksamhet, skol- och studerandehälsovård samt förebyggande mun- och tandvård för barn och unga* (338/2011), nedan (kallad) *rådgivningsförordningen*, beskrivs det till exempel att rådgivningen ska ”stödja föräldrar i deras föräldraskap och parrelation samt främja familjens sociala stödnätverk”. Begreppet familjeträning dyker upp i 15 § (338/2011), vars första mening lyder: ”En familj som väntar sitt första barn ska ges multi-professionellt ordnad familjeträning, som omfattar föräldragrupsverksamhet”. Föräldrautbildning är ytterligare ett begrepp som, åtminstone i Sverige, användes flitigt i slutet av 1900-talet för riktade och strukturerade kurser eller program för föräldrar (Wissö, 2012, s. 46–54).

Vid de kommunala rådgivningarna i Finland stöds föräldrarna både genom utbildningar eller kurser, såsom familjeförberedelsekurser, och genom hälsovårdarens möte med familjerna när föräldrarna kommer med barnet till rådgivningen för hälsoundersökning. I denna avhandling fokuseras på den senare formen av föräldrastöd, det vill säga det stöd som hälsovårdaren ger föräldrarna vid mötet och i kontakten med familjen.



## *Handledning genom reflektion*

*Handledning* har sitt ursprung i hantverkstraditionen, i vilken en lärning följer en mästare för att lära sig ett yrke, men används numera i flera betydelser, som synonymt med rådgivning, vägledning, coaching, konsultation och undervisning (Handal, 2007, s. 19; Tveiten, 2010, s. 20, 30, 35). Vid barnrådgivningen använder man begreppet handledning som en parallell till undervisning, rådgivning och informationsgivande (Koistinen, 2007, s. 431). Handledning och undervisning liknar varandra eftersom båda eftersträvar lärande – och ibland kan handledning innebära undervisning. Skillnaden ses i att undervisning mer är en förmedling av kunskaper där läraren är den aktiva, medan det i handledning är den handledde själv som är aktiv och upptäcker vad han kan och behöver lära sig (Tveiten, 2010, s. 38–39).

Ser man till det föräldrastödjande uppdraget som hälsovårdaren har hamnar det enligt Ylva Elvin-Novak (2011, 2. 62) ”någonstans mellan rådgivning och processhandledning” eftersom föräldrar i högre grad än tidigare också behöver utrymme för reflektion och dialog. Rådgivning kan liknas vid undervisning när hälsovårdaren – den med professionell kompetens – ger och förmedlar kunskap (gärna evidensbaserad) till föräldrarna, medan det är mer en form av handledning när utrymme ges för föräldrarna att själva skaffa och ta till sig kunskap.

Eftersom huvudsyftet med handledning är lärande och utveckling (ofta kompetensutveckling), kan handledning också ses som en pedagogisk process, vilken sker genom dialog och reflektion (Lindén, 2005, s. 12; Tveiten, 2010, s. 21–23). Vid barnrådgivningen ses handledning genom dialog och reflektion som nödvändigt för att lyckas stärka föräldrarnas resurser så att målsättningen om en bättre familjehälsa nås (Koistinen, 2007, s. 431; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 96–98, 105).

Överlag är *reflektion* ett centralt redskap i handledning, framförallt med tanke på det lärande som förväntas ske (Emsheimer, 2005, s. 35–36; Lindén, 2005, s. 12). Reflektion möjliggör ett lärande utifrån praktik, och får på så vis teori och praktik att mötas. Det var Donald Schöns teori om den reflektive praktikern, som han presenterade 1983 i sin bok *The Reflective Practitioner*, som främst gav fart åt handledning genom reflektion. Enligt Schöns tankegångar utvecklar man sin professionalitet och kompetens genom att i handledning reflektera över den egna praktiken. Och

att få möjlighet till – och kunna – reflektera över sin praktik, sina handlingar och val, är något som anses vara både betydelsefullt och nödvändigt för föräldrar (Bäck-Wiklund & Bergsten, 2010, s. 22; Johansson, 2007, s. 15; Hirvonen, Koponen & Hakulinen, 2001, s. 51).

Vad som menas med reflektion varierar ändå stort – precis som med handledning. En vanlig betydelse är att reflektion innebär att *lära av erfarenhet och utifrån egen praktik* (Brusling & Strömqvist, 2007, s. 7). I vardagligt bruk menas med reflektion att fundera, överväga eller medvetandegöra något, medan man i professionella sammanhang mer talar om *tankar om tankar*, en *metarefleksion* (Emsheimer, 2005, s. 35). Man kan också vända på det och tänka att olika termer delvis ses ha samma betydelse och därför kommer att överlappa varandra, som reflektion, utforskande, kritiskt tänkande, metakognition (Rodgers, 2007, s. 51). Ett förslag på en mer övergripande definition ger Peter Emsheimer (2005, s. 5): ”Reflektion skiljer sig från vanligt ’tänkande’ eller ’grubblande’ genom att den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar”.

Enligt Schön (2007, s. 30, 41) används reflektion för att nå insikt och finna lösningar i en viss situation, men också för att granska och kritisera en ursprunglig förståelse. Jan Bengtsson (2007, s. 93) betonar i sin tur betydelsen av att genom reflektion distansera sig från sig själv, vilket sker vid självreflektion. Bengtsson skiljer mellan självreflektion och tänkande och menar att självreflektion behöver föregå tänkande. Självreflektion ger kunskap om den egna praxisen, och tänkande gör det möjligt att ta ställning till den. Sinikka Ojanen (2003, s. 18) ser en liknande innebörd, att reflektionen är ett djuptänkande som är riktat mot en själv och vars syfte är att lära sig om sig själv, samtidigt som det också utvecklar ens praktik och på så vis kopplar till handling.

Reflektion kan alltså ses dels som *en form av tänkande eller kognitiv verksamhet*, och dels som *en medveten handling*. Bengtsson (2007, s. 84) beskriver reflektionen som att ”(1) Den är något som sker i handlandet. (2) Den är skild från handlandet och är av annat slag, nämligen en kognitiv verksamhet. (3) Den är själv ett handlande, men av en annan typ än undervisningshandlandet, nämligen en slags självforskning”. Reflektion kan också vara ett sätt att *finna mening i tillvaron* menar Kari Søndena (2004, s. 51, 54), och knyts då samman med frågan om vad det innebär att vara människa (som förälder), vilket lyfter fram en filosofisk och existentiell aspekt.

Reflektionen kan med andra ord ta sig olika uttryck och komma att få olika innebörder. Det är på så vis varken självklart eller entydigt vad handledning genom reflektion innebär och leder till (Bengtsson, 1998, s. 101–102).

### *Bildning och utbildning*

Bildning innebär, utifrån den klassiska bildningstanken med ursprung i den grekiska antiken, att människan formas, ”Bilda”, mot en förebild, ”Bild”. Det handlar dels om en ständig *process* där människan växer och utvecklas, och dels om vad människan ska bli, mot vilken *förebild* människan strävar. (Gustavsson u.å. s. 1–2.)

Bildning och utbildning användes till en början som synonymer i det svenska språket, men har senare fått olika innebörder (Liedman, u.å., s. 1). I Nationalencyklopedin (1990, s. 544) beskrivs skillnaden som: ”Medan utbildningens mål är en bestämd och begränsad yrkeskompetens, syftar bildning till en omvandling av hela människan.” Det är med andra ord framförallt när det gäller syfte och mål som skillnaden blir tydlig – det vill säga mot vilken förebild man strävar. När bildning innebär en process som leder till ett bestämt mål (som en examen eller given kompetens) beskrivs det som utbildning – och förebilden (Bild) betonas. När betoningen däremot ligger på processen, och en omvandling av människan (Bilda), beskrivs det som bildning.

Utbildning och bildning ska alltså inte ses som två motpoler utan frågan är vad som betonas. På så vis kan både utbildning och bildning ses som närvarande i föräldrastödet, men betoningen kan vara antingen mer på utbildning (få en viss kompetens) eller på bildning (växa som förälder).

### *Kompetens och existens*

Vardagligt handlar kompetens om att kunna hantera situationer och klara utmaningar på ett bestämt område på ett bra sätt (Illeris, 2013, s. 31). Betydelsen av begreppet kompetens kan ändå variera stort och kan sägas vara ”flytande” på så vis att det kan fås att inrymma den mening man vill tillskriva det. Ofta kopplar kompetensbegreppet till något man faktiskt kan och gör – och till arbetslivet, som att man klarar av att utföra ett jobb (Illeris, 2013, s. 32–33). Att kunna handla ses

av de flesta som en central del, vilket får Knud Illeris (2013, s. 34, 39) att sammanfatta definitionerna av kompetens med att det ”rör sig om att vara i stånd att handla i relation till bestämda kända, okända och oförutsägbara situationer” och ”att kunna handla ändamålsenligt”.

Att utveckla sin kompetens beskriver Illeris (2013, s. 75, 96) som en form av lärande där reflektion är av stor betydelse, speciellt i slutet av lärandeprocessen, för att få en bild av vad de deltagande ”är och har varit involverade i och hur det går och har gått i förhållande till det man gärna vill uppnå”. Vid kompetensutveckling finns med andra ord något givet man vill uppnå – som ett ändamålsenligt handlande. Hansen (2008, s 23–24) vill därför göra en åtskillnad på *kompetens* och *bildning*, eftersom bildning leder till en förståelse för själva tillvaron – *existensen*. Kompetens är begränsat till det vi vet och kan, medan bildning synliggör meningsfullheten i det vi gör. Vid utveckling, utbildning och handledning ser därför Hansen det som viktigt att också stöda en existentiell dimension – där visdom och att handla gott eftersträvas – vid sidan av en professionell kompetensdimension.

## 1.3 Avhandlingens struktur

Denna avhandling består av två huvudsakliga delar, en teoretisk och en empirisk.

I *den teoretiska delen* studeras föräldrastöd vid rådgivning ur ett pedagogiskt perspektiv. Allra först beskrivs vilket stöd föräldern kan tänkas behöva utifrån hur man ser på föräldraskapet och vad det innebär att vara förälder i Norden på 2000-talet (kapitel 2). Därefter beskrivs hur föräldrastöd vid barnrådgivning beskrivs i lagar, styrdokument och forskning (kapitel 3). I den teoretiska delens två sista kapitel studeras dels hur föräldrastöd kan ses som en form av utbildning eller bildning genom att främja antingen en professionell eller existentiell dimension (kapitel 4), och dels hur föräldrastöd kan ses som handledning och stöda olika dimensioner beroende på vad som reflekteras över och hur i handledningen (kapitel 5).

I *den empiriska delen* beskrivs först utförandet av fallstudien av hälsovårdarens upplevelse av att stöda föräldrar och den föräldrastödande uppgiften (kapitel 6) och sedan fallstudiens resultat (kapitel 7). Avhandlingen avslutas med en diskussion (kapitel 8) där resultaten från den teoretiska och empiriska delen vävs samman och granskas, samtidigt som förslag till fortsatt forskning ges.

## 2 Att vara förälder

Allt sedan 1900-talets början har tankegångarna i det nordiska samhället varit att föräldrar behöver både information, kunskap och någon form av stöd eller utbildning för att kunna sköta barn på ett kompetent sätt. Gustafsson (2010, s. 13–43) talar om ”Det eviga projektet att göra föräldrar till bättre föräldrar.” Föräldraskapet har kommit att ses som ett yrke, varför föräldrarna behöver få ökad kunskap och kompetens så att de blir mer rationella och professionella. När föräldraskapet på detta vis professionaliseras och psykologiseras, hamnar föräldrarnas intuitiva kunskap, det egna kunnandet, i skuggan (Gustafsson, 2010, s. 13, 21; Killén, 2009, s. 127–129). Kärnan i föräldraskapet är däremot inte teoretiska kunskaper, utan föräldrarnas egen personlighet och egna erfarenheter, menar Gustafsson (2010, s. 21).

Vilken form av stöd som ansetts – och anses – nödvändigt kopplar till synen på föräldraskapet och det föräldraskapsideal som finns (Halldén, 2010, s. 45). Bakom finns en föreställning om vad det innebär att vara en god förälder – och om vad det innebär att vara förälder i den samtid man lever i. Sedan 1960-talet har en återkommande tanke om varför föräldrar behöver stöd varit att föräldrarna är okunniga om barns behov och utveckling, och osäkra i sitt föräldraskap (Gustafsson, 2010, s. 16).

Att vara förälder i det nordiska samhället i början av 2000-talet beskrivs som en utmaning med höga krav och förväntningar, både av föräldrarna själva och från samhällets sida. Kraven är också motsägelsefulla. Å ena sidan behöver föräldrar hjälp och stöd, å andra sidan klarar de sig själva. Å ena sidan ska föräldrar se till barnen i första hand, å andra sidan förvärvsarbeta och ta hand om sig själva. Å ena sidan vet föräldrar mycket, å andra sidan är de oroliga och behöver kunskap.

### 2.1 Vardagslivets krav

Att vara förälder anses vara svårare nu på 2000-talet jämfört med generationen innan (Modig, 2010, s. 60). Tidigare ingick familjen i en större gemenskap, de sociala nätverken var vidare och bredare, medan familjen numera lever allt mer åtskilt från både grannar och släkt, vilket gör att

vardagen i huvudsak kretsar kring det egna hemmet och arbetet (Hirvonen, Koponen & Hakulinen, 2001, s. 47). Att vara förälder har därför blivit en fråga om att balansera mellan familjeliv och arbetsliv (Modig, 2010, s. 62; Paavilainen, 2007, s. 362). Många föräldrar lyckas någorlunda med uppgiften om än de upplever det som utmanande, framförallt att få tiden att räckta till (Kinnunen & Mauno, 2002, s. 102; Lammi-Taskula & Salmi, 2009, s. 38, 46). Det tummas lättare på familjetiden när jobbet kallar än tvärtom, och det gör att föräldrar ofta lever med en ständig känsla av skuld (Lammi-Taskula & Salmi, 2009, s. 46; Kalland, 2007, s. 348; Kinnunen & Mauno, 2002, s. 103–106).

Samtidigt som jobbet oftare stör familjelivet än tvärtom, upplevs det också som givande och som en motvikt. Familjen ger kärlek och trygghet, medan jobbet skapar fler livsarenor, ger en möjlighet att förverkliga sig, får en att känna sig lyckad och uppskattad – och ger socialt stöd. Dessutom kan det man gör och lär sig hemma vara till nytta på jobbet och vice versa. Problem blir det när man känner sig överbelastad, när tiden och ens krafter inte längre räcker till. (Plantin, 2012, s. 54; Lammi-Taskula & Salmi, 2009, s. 46; Kinnunen & Mauno, 2002, s. 99–103.)

Att på något vis finna en balans och få vardagspusslet att gå ihop är med tanke på ovanstående en viktig fråga för föräldrarna. Viktigt för att, som Cecilia Modig (2010, s. 62) uttrycker det, ”ge plats åt allt det vi kräver av livet och allt det som omvärlden kräver av oss”. Men kraven är inte entydiga, och det finns inga självklara förebilder eller traditioner att luta sig emot. Föräldraidealet närmar sig en önskan om ett perfekt liv som inte är enkelt – för att inte säga omöjligt – att leva upp till. Som förälder ska du lyckas balansera de motsägelsefulla förväntningarna om att både jobba och vara hemma, både se till barnet och dig själv (Halldén, 2010, s. 47; Lammi-Taskula & Salmi, 2009, s. 46–47; Paavilainen, 2007, s. 362).

Frågan är om en förälder alls får vara mänsklig, som att ibland också vara arg, trött eller ledsen, vilket Sofia Mirjamsdotter reflekterar över i Hufvudstadsbladets blogg Andetag på morsdagen 12.5.2013. Mirjamsdotter utgår från de reaktioner som kommit fram i offentligheten efter en tragisk olycka där en pappa glömde föra sin son till dagvården, med påföljden att sonen blev kvar i bilen och förolyckades. Reaktionerna i sociala medier aktualiserade för henne frågan om vem som får vara förälder och fick henne att undra om föräldern borde vara som en robot, en som aldrig krisar utan går genom livet ”immun mot svårigheter”. Fallet var visserligen extremt denna gång, men de åsikter som kom fram är enligt Mirjamsdotter långtifrån ovanliga, som att vem som

helst inte borde få vara förälder, och att en bra förälder inte gör misstag eller upplever stunder där de inte orkar. Men det finns ingen som är perfekt, det borde räcka med att vara tillräckligt bra, barnen behöver få se att deras föräldrar är människor.

## 2.2 Förväntningar, behov och önskemål

Att förväntningarna på föräldern närmar sig krav på perfektionism är en risk som Winnicott (1994, s. 143–144) lyfte fram redan på 1960-talet, varpå han betonade att det viktiga är att föräldern är ”good-enough”, det vill säga tillräckligt bra. Risken är kanske ännu större nu på 2000-talet menar Kari Killén (2009, s. 126–127). Bland de professionella som stöder föräldrar talas mycket om betydelsen av ett gott samspel mellan förälder och barn, och att öka föräldrars ”kompetens”. Tendensen är en psykologisering och professionalisering av föräldraskapet. Föräldrarnas uppgift ses isolerat från de förhållanden som omger henne, vilket enligt Killén (2009, s. 126–127) kan göra mer skada än nytta för en förälder med hög psykosocial belastning (som ekonomiska problem och krävande arbetsliv). De föräldrar som redan känner sig otillräckliga kan komma att känna sig ännu sämre på grund av att de inte klarar av att till exempel skapa ett så gott samspel med sitt barn som de önskar. Dessutom kan föräldern i sin strävan att vara ”duktig” i stället bli mer osäker och då tappa en del av sin autenticitet och spontanitet.

Samtidigt är risken för barnets hälsa större nu än förr om föräldern inte orkar i sitt föräldraskap, menar småbarnspsykolog Hedvig Lunderquist (2010, s. 125–126), och frågar sig om föräldrarna har de förutsättningar som krävs för att klara av föräldraskapets påfrestningar. För samtidigt som föräldrar har mer kunskap om barn och barns utveckling än tidigare föräldrar så är de också mer osäkra. Kanske för att man som förälder lever i en splittrad värld med mycket som pockar på uppmärksamhet. En tidstypisk bild av föräldern är den som gungar sitt barn i lekparken och samtidigt talar i telefon. Att vara fullt ut närvarande har kommit att bli en utmaning, vilket får Lunderquist (2010, s. 126) att undra om föräldrarna behöver omprogrammeras från ”ett splittrat mobil- och facebook-chattande till det som är grunden för mänskligt möte, nämligen odelad uppmärksamhet”.

För att klara de kriser föräldrarna möter, och för att inte irra bort sig bland alla råd som ges bland annat i media av både vänner och professionella, kan föräldrar behöva professionell vägledning menar Lunderquist (2010, s. 128–129). Det kunde ge dem en möjlighet att finna sig själva och sitt eget sätt, och att klara av att se vad barnen behöver. Förmågan att handskas med det motsägelsefulla är å andra sidan vad Margareta Bäck-Wiklund (2012, s. 31) ser som allt viktigare eftersom ”det senmoderna familjelivet handlar om att överbygga gapet mellan ideal och verklighet, och att handskas med ambivalensen”. Föräldrar behöver därför få möjlighet till och kunna reflektera över sina handlingar och val (Johansson, 2007, s. 15; Hirvonen, Koponen & Hakulinen, 2001, s. 51).

För föräldrar i början av 2000-talet är det alltså en utmaning att få krafterna och tiden att räcka till – och att lyckas balansera mellan yrkesliv och familj, yttre krav och egen ork. Det är också en utmaning att leva upp till bilden av den ”perfekta” föräldern. För att lyckas anses föräldrarna behöva vägledning – snarare än direkt kunskap och information – och möjlighet att reflektera.

Föräldrarnas egna önskemål är liknande. De önskar sig att hälsovårdare och läkare skulle ha mer tid, och att det stöd som ges är individuellt och utgår från familjens behov. Föräldrarna vill också kunna diskutera parförhållandet, föräldraskapet, vardagslivet och den egna orken, samt barnens utveckling och uppfostran, med hälsovårdaren – och de längtar efter en atmosfär på rådgivningen där de kan tala också om svåra och känsliga saker. En annan önskan är att få utbyta tankar och erfarenheter med personer i samma livssituation. Mest stöd vill föräldrar ha under spädbarnstiden och trotsåldern. (Paavilainen, 2007, s. 366; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 17–18.)



## **3 Att som hälsovårdare stöda föräldrar**

Att som hälsovårdare möta föräldrar vid barnrådgivningen är att befinna sig i skärningspunkten av samhälleliga krav och föräldrarnas förväntningar. Hälsovårdaren är den första professionella som föräldrarna möter och som har till uppgift att stöda föräldrarna i deras föräldraskap och fostran av barnet. Eftersom så gott som alla småbarnsfamiljer (99,5 %) kommer till rådgivningen, och hälsovårdaren möter varje familj 15–20 gånger, är möjligheten stor att ge och skapa ett betydelsefullt föräldrastöd (Hakulinen-Viitanen & Pelkonen, 2009, s. 153–155; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 18). Men vad är tanken med stödet, hur ska det se ut och vad ska stödas? Och vad innebär det att som hälsovårdare stöda föräldrar i denna skärningspunkt?

### **3.1 Föräldrastöd vid barnrådgivning – historisk tillbakablick**

Den kommunala rådgivningsverksamheten i Finland sträcker sig tillbaka till mitten av 1940-talet när kommunerna övertog den hälsovård som social- och hälsoorganisationer, som exempelvis Folkhälsan och Mannerheims barnskyddsförbund, byggt upp i drygt 20 års tid (Hakulinen-Viitanen & Pelkonen, 2009, s. 152; Lindholm, 2007a, s. 19). Folkhälsans första barn- och mödrarådgivning inledde sin verksamhet i Vasa 1924 och nya rådgivningar grundades de följande åren runtom i Österbotten (Folkhälsan, 1992 s. 13). Mannerheims barnskyddsförbund grundade sin första mödrarådgivning 1926 (Lindroos & Hyypiä, 2009, s. 138). Ursprungligen var det ett folkhälsoarbete som gjordes, genom hälsokontroller, sjukvård och förebyggande av sjukdomar. God hälsa förknippades med att vara frisk, det vill säga utan medicinska eller fysiska fel (Olander, 2001, s. 233). Strävan för den rådgivningsverksamhet som Arvo Ylppö med kumpaner byggde upp i början av 1900-talet var att få till stånd en bättre hygien och näring i familjerna, och att spädbarnsdödligheten skulle minska – vilket den också dramatiskt gjorde (från 19,3 procent i slutet av 1800-talet till 4 i början av 1950-talet och 0,48 i början av 1990-talet) (Bardy, 2009, s. 238; Lindroos & Hyypiä, 2009, s. 138).

I och med folkhälsolagen som kom 1972 blev alla kommuner skyldiga att ordna rådgivning. När kommunerna sedan i början av 1990-talet mer självständigt fick bestämma vilka hälsotjänster de

erbjöd (dels på grund av statsandelsreformen), och det samtidigt var ekonomiskt svåra tider, ledde det till att variationen på tjänster blev stor runt om i landet. Det fick myndigheterna att under 2000-talet återgå till en starkare statlig styrning genom att i slutet av 2004 ge nya nationella rekommendationer för barnrådgivningen och en ny förordning för rådgivningsverksamheten våren 2009 (nyutfärdad april 2011). Den nya folkhälsolagen som kom 2006 innebär också en starkare statlig styrning. (Hakulinen-Viitanen & Pelkonen, 2009, s. 152; Lindholm, 2007a, s. 19.)

Utvecklingsarbetet vid rådgivningarna har i början av 2000-talet varit livlig, med stora utvecklingsprojekt som startats och genomförts (Honkanen, 2008, s. 330). Strävan med de styrdokument och program som kommit – som folkhälsolagen, rådgivningsförordningen, politikerprogrammet för barns, ungas och familjers välfärd, politikerprogrammet för hälsofrämjande, folkhälsoprogrammet HÄLSA 2015 och Kaste-programmet – är att stärka ett hälsofrämjande och förebyggande arbete så att barnens hälsa blir bättre och familjernas välmående ökar – och att tillgången till tjänster blir mer jämlik i hela landet så att hälsoskillnader mellan barn och familjer minskar (Social- och hälsovårdsministeriet, 2011, s.15). En strävan är också att i ett tidigt skede finna de som behöver extra hjälp och stöd så att ett tidigt ingripande blir möjligt – och att spara resurser eftersom forskning har visat att en satsning på förebyggande och hälsofrämjande arbete i form av små insatser till många ger större nytta än stora insatser till få (Bremberg, 2004, s. 63; Hakulinen-Viitanen & Pelkonen, 2009, s. 160; Social- och hälsovårdsministeriet, 2011, s. 15).

Att betona ett hälsofrämjande och förebyggande arbete, och ett tidigt ingripande, är något som inte enbart gäller i Finland. Utvecklingen av barnhälsovården i Sverige under 1900-talet har mer eller mindre följt samma utveckling som i Finland (Olander, 2001, s. 233). Och den övergripande målsättningen är densamma, att kunna ge universellt förebyggande föräldrastöd och tidiga insatser till de som behöver extra stöd – samt arbeta mångprofessionellt (Socialdepartementet, 2013, s. 4–9).

## 3.2 Barnrådgivningens syften och mål

Grunden för föräldrastödet vid barnrådgivningen är lagd i rådgivningsförordningen (338/2011). Rent allmänt ska hälsorådgivning bidra till att främja familjens fysiska, mentala och psykosociala hälsa, vilket nämns i förordningens paragraf 14. I paragrafen uttrycks också att hälsorådgivningen ska ”stödja föräldrar i deras föräldraskap och parrelation samt främja familjens sociala stödnätverk”. Stödet som ges ska utgå från föräldrarnas individuella behov och ske i samarbete med föräldern. Den rådgivning som ska ges till familjer med barn under skolåldern uttrycks närmare i rådgivningsförordningens 15 § där det står att rådgivningen ska ”stödja barnets utveckling, omsorgen om barnet och barnets fostran samt växelverkan mellan barnet och föräldern. Dessutom ska föräldrarnas välbefinnande, kraftresurser och inbördes växelverkan stödjas”.

Rådgivningen ska alltså dels stöda *hälsan* hos både den enskilda individen och hela familjen, och dels föräldrarna i deras *föräldraskap, parrelation och fostran*. För hälsans del inbegriper de både den fysiska, mentala och psykosociala, det är med andra ord människans hälsa på alla fronter som hälsorådgivningen ska främja. När det gäller föräldraskapet, parrelationen och fostran betonas växelverkan, det vill säga själva *relationen och samspelet*. Stödet kan ges både individuellt (som vid hälsoundersökningar) och i grupp (som familjeförberedelsegrupper och föräldragrupper), samt för en större gemenskap.

En utförligare grund för rådgivningsverksamheten finns i *Rådgivningsverksamhet, skol- och studerandehälsovård samt förebyggande mun- och tandvård – Motiveringar till och tillämpningsanvisningar för förordningen 380/2009* (Social- och hälsovårdsministeriet, 2011). I den lyfts fram att rådgivningen ska uppmärksamma hela familjen, vilket kan ske muntligt och genom utdelning av skriftligt material. En vanlig rådgivningsträff innebär ofta diskussion med föräldrarna där också information ges om barnets tillväxt och utveckling – och om uppfostringsätt som främjar både barnets utveckling, vård och omsorg – och där ”det centrala är att förmedla förståeligt och konkret vad barnet behöver av föräldrarna för att må bra”. Det är också en vanlig bild av rådgivningsverksamheten, att man följer upp barnets utveckling och tillväxt (väger, mäter, vaccinerar), diskuterar kring barnet, men också en del kring föräldraskap, och att föräldrarna ges information och får en broschyr med sig hem där det närmare står om barnet i den ålder det är och vad som då är betydelsefullt att tänka på som förälder.

När det gäller det konkreta arbetet vid rådgivningen är det handboken *Barnrådgivning som stöd för barnfamiljer* (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005) som hälsovårdaren ska utgå ifrån. I handbokens andra kapitel beskrivs barnrådgivningens allmänna uppgifter, som att ge föräldrar *aktuell information som är forskningsbaserad* och tillräckligt med stöd i föräldraskapet så att *familjens resurser stärks*. Rådgivningen ska också hjälpa föräldrarna att ge barnen en trygg uppfostran som utgår från barnet. Genom hälsoundersökningar (som är det vanligaste skälet till att en familj besöker barnrådgivningen) ska hälsovårdaren följa upp barnets hälsa – både den fysiska, psykiska, sociala och emotionella – och hon ska vaccinera barnen enligt vaccineringsprogrammet. En viktig uppgift – som också var ett av de främsta syftena till rådgivningsförordningen (338/2011) – är att så tidigt som möjligt upptäcka de barn och familjer som behöver extra stöd. Genom att *ingripa tidigt* och snabbt kunna lotsa dessa familjer vidare för att ge dem den extra hjälp de behöver är det tänkt att hälsoskillnader mellan familjer och risken för utslagning ska minska.

Målsättningen för rådgivningen är med andra ord omfattande och vid. Att uppnå en bättre hälsa bland barn och familjer, så att nästa generation är bättre rustade, och att upptäcka de som behöver extra stöd så att hälsoskillnader mellan familjer jämnas ut, kan vara nog så utmanande (Koistinen, 2007, s. 431). Och i nyckelposition finns hälsovårdaren, som i handboken för föräldrar, *Vi väntar barn – Handbok för graviditetstiden och vård av små barn*, beskrivs vara ”den viktigaste anställda på rådgivningsbyrån” (Institutet för hälsa och välfärd, 2010, s. 90).

### **3.3 Barnrådgivningens principer, värden och arbetssätt**

De principer och värden som ska styra hälsovårdaren i hennes arbete är i första hand att se till *barnets bästa*, vilket innebär att säkerställa barnets hälsa och välbefinnande genom att se till barnets synvinkel. Att hela familjen mår bra är nödvändigt för att barnet ska må bra, varför hälsovårdaren behöver arbeta *familjecentrerat*, vilket innebär att se familjen som en expert på sin egen familj. Viktigt är också att bygga upp ett förtroende så att också svåra saker kan tas upp. Det kräver att familjens medlemmar visas respekt och att hälsovårdaren aktivt lyssnar på familjen och utgår från de behov och bekymmer som familjen har. Rådgivningsarbetet ska också vara *hälsofrämjande* och *resursstärkande*, det vill säga att stärka familjens egen förmåga och resurser

att arbeta för sitt välbefinnande. Metoderna som används ska vara *evidensbaserade*, det vill säga i forskning visat sig vara effektiva. Rådgivningen ska också arbeta *multiprofessionellt*, det vill säga ha ett gott samarbete med andra yrkesgrupper vid rådgivningen (som läkarna, fysioterapeuterna, talterapeuterna, psykologerna vid familjerådgivningen) och med andra avdelningar som barnskyddet och dagvården, samt med tredje sektorn (som församlingarna, MLL – Mannerheims barnskyddsförbund, Folkhälsan). (Lindholm, 2007a, s. 20–23; 2007b, s. 29–30; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 22–24, 82–83, 95, 104–105.)

Hälsovårdarens arbete (att följa upp och främja hälsa genom att undersöka och vaccinera – och att stöda föräldraskap, parförhållande och fostran genom handledning och rådgivning) görs i huvudsak vid *hälsoträffar* med familjen på barnrådgivningen. Barnets hälsa kommer i första hand, men hela familjen är fokus för hälsovårdarens intresse. *Diskussion och växelverkan* – som att intervjua och lyssna på barn och föräldrar – är avgörande för att lyckas, framförallt för att lyckas upptäcka avvikelser eller stödbehov. Även *formulär* som föräldrarna fyller i används, framförallt vid de mer omfattande hälso-undersökningarna som görs vid barnrådgivningen när barnet är 4 och 18 månader, samt 4 år. Hälsovårdaren gör också *hembesök* och ordnar *gruppverksamhet* – och verkar för ett gott stöd till barnfamiljer ute i samhället. De regelbundet återkommande hälsoträffarna vid rådgivningen är ändå grunden för hälsovårdarens arbete. (Hakulinen-Viitanen, Hietanen-Peltola, Hastrup, Wallin & Pelkonen, 2012, s. 12–16; Lindholm, 2007c, s. 113–114.)

### **3.4 Barnrådgivningen i relation till familjen**

Grunden för samarbetet mellan rådgivningspersonalen och familjen beskrivs i barnrådgivningshandboken som ”ett äkta bemötande av barnet och föräldrarna” (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 95). *Ömsesidighet, ärlighet, respekt, reflektivitet och engagemang* nämns som betydelsefullt, och att *genom dialog skapa ett gott och förtroligt förhållande till barnet, föräldrarna och familjen*. Det är alltså ”snarare en ömsesidig dialog än hälsovårdarens monolog” som är önskvärd (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 96–97).

En god dialog ses som avgörande för att stöda föräldrarna i deras fostringsuppgift – och en regelbunden kontakt eftersom det ger en god möjlighet att stöda samspelet mellan förälder och barn. Betydelsefullt är också att fokusera på föräldrarnas resurser snarare än problem, vilket innebär att ge mindre direkt information eller råd (endast kort grundläggande information) och i stället arbeta reflektivt med tillit till föräldrarnas egen förmåga. En god växelverkan som gör att både hälsovårdaren och föräldern lär sig och känner sig stärkt – och som både bygger och skapar förtroende – blir det centrala. För att lyckas krävs *öppenhet, ödmjukhet och äkthet*. (Koistinen, 2007, s. 431–432; Lehtimaja, 2007, s. 235; Lindholm, 2007a, s. 21; 2007c, s. 113–114.)

Med en god intervjufärdighet anses hälsovårdaren komma långt, som att ställa skickligt formulerade frågor som ger föräldrarna möjlighet att finna egna svar. Bra frågor uppges de som är reflektiva vara eftersom de främjar föräldrarnas eget tänkande och gör det möjligt för föräldern att finna lösningar och bli medveten om sina egna och familjens beteenden och resurser. Samtidigt möjliggör frågorna en jämlik växelverkan mellan föräldern och hälsovårdaren. Ibland kan också informationsorienterade frågor som söker efter en uppfattning, eller föräldrarnas egna erfarenheter, vara till hjälp. Överlag ska frågorna ge en ökad förståelse, både hos hälsovårdaren och föräldern själv, varför ett aktivt lyssnande ses som betydelsefullt. Genom att skapa en lugn omgivning som präglas av att det inte är någon brådska fås en ökad koncentration samtidigt som det ger föräldrarna möjlighet att ställa frågor och berätta om det som är viktigt för dem (Koistinen, 2007, s. 433). En tolerant atmosfär ger dessutom utrymme för föräldern att både uttrycka och möta sina egna känslor. (Koistinen, 2007, s. 434–435; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 96–98, 106.)

Förhoppningen är att hälsovårdaren lyckas skapa ett samarbete som *utgår från föräldrarnas behov, resurser och bekymmer*, och som är inriktat på dialog och kompanjonskap. Fortsättningsvis verkar man ändå enligt Kaarina Sirviö (2010, s. 146–147) se på familjen som i första hand mottagare av stöd och information, vilket gör att experterna (som hälsovårdarna) väntas ta hand om och lösa familjens bekymmer och problem i stället för familjen och föräldrarna själva. Kanske präglas rådgivningsverksamheten fortsättningsvis av synen på rådgivningen som uttryckligen rådgivande. För samtidigt som en dialog och samverkan utifrån föräldrarnas behov betonas och lyfts fram, så ska också råd och kunskap (främst forskningsbaserad) fortsättningsvis förmedlas. Så beskrivs också rådgivningens utmaning vara ”utvecklingen av individuell handledning som utgår från familjernas behov” (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 105).

### 3.5 Hälsovårdarens arbete

Att hälsovårdaren vid rådgivningen stöder föräldrarna i föräldraskapet, parförhållande och fostran ses som lika viktigt som att hon undersöker och ger råd – och behöver därför lika mycket utrymme (Lehtimaja, 2007, s. 235). För att lyckas skapa utrymme för den viktiga dialogen och samverkan krävs *tid* – vilket hälsovårdarna upplever att de inte har tillräckligt av (Honkanen, 2008, s. 301; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 18).

För att stöda föräldrarna i fostringsfrågor behöver hälsovårdaren också *goda kunskaper* om barn och barns utveckling – och om tidig växelverkan mellan barn och förälder – vilket de flesta hälsovårdare också har (Koistinen, 2007, s. 432; Lehtimaja, 2007, s. 235). Hälsovårdarna upplever också själva att de är bra på att bedöma interaktionen mellan föräldrar och barn, medan de tycker att det är svårare att upptäcka familjevåld, alkoholproblem och kriser i parförhållande (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 18). En orsak till att det kan vara svårt att upptäcka problem i parförhållandet kan bero på att det fortfarande är en utmaning att få hela familjen att komma till rådgivningen på hälsoträffar. Oftast är det mamman som kommer med barnet (Honkanen, 2008, s. 300). Barnrådgivningen fokuserar också rätt mycket på barnet, trots att hela familjens välmående ses som avgörande för barnets hälsa (Honkanen, 2008, s. 300).

Diskussion och växelverkan får ändå allt större plats vid hälsoträffarna, där utgångspunkten är föräldrarnas observationer och bekymmer, samtidigt som hälsovårdaren också lyfter fram det hon ser och sin eventuella oro (Honkanen, 2008, s. 301). Att till exempel se om mamman är stressad eller deprimerad upplever hälsovårdarna att går bra, men däremot upplever de att de saknar tillräckligt med verktyg och tid för att kunna ge ett gott stöd till familjerna – och de ser att det finns fler möjligheter än vad som används för team- och nätverksarbete, som samarbete i multiprofessionella nätverk (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 18). Att tiden är för knapp och personalstyrkan för liten – och att det mångprofessionella arbetet samt ledningsarbetet vid rådgivningarna behöver utvecklas – var också centrala resultat från den första riksomfattande utredningen av rådgivningsverksamheten i Finland som gjordes 2004 (Hakulinen-Viitanen, Pelkonen & Haapakorva, 2005, s. 7–9, 99–101, 119–120). Rådgivningens styrka visade sig redan då vara ett lyckat stöd av samspelet och den tidiga växelverkan mellan barn och förälder – och att hälsovårdarna har en stark motivation för sitt arbete och för att utvecklas och lära sig mer.

Mer forskning ur föräldrarnas och rådgivningsarbetarnas (som hälsovårdarnas) synvinkel är något Hilikka Honkanen (2008, s. 329–330) efterlyser – speciellt om vad som har en god inverkan, så att man vet vad man ska satsa på och utveckla. I en föräldrastödsutredning i Sverige, som leddes av Anna Sarkadi (2009, s. 133–144), uppfattade de 20 sjuksköterskor vid barnavårdscentraler (BVC) som deltog att föräldrastöd är deras primära uppgift – och en viktig uppgift – medan det medicinska kom i andra hand. De såg det som att barnet nås via föräldrarna och därför behöver de i sitt arbete se till hela familjen. Det centrala var *att finnas till för föräldrarna*, vilket innebär att vara tillgänglig, ha en god relation med dem, lyssna till och vägleda dem – och stöda dem utifrån var och ens behov. Den goda relationen där föräldern har förtroende för sjuksköterskan betonades och lyhördhet sågs som en nödvändighet för att lyckas se förälderns bekymmer. Sjuksköterskorna såg det som en viktig uppgift att få föräldrarna att se sina egna resurser så att de kan använda sina egna kunskaper, samtidigt som de också upplevde att det fanns kunskapsbrister hos vissa föräldrar. Att ge ett gott stöd såg de därför som en pedagogisk utmaning som i huvudsak består av att dels förmedla kunskaper och dels hjälpa föräldern att våga vara förälder. För att lyckas ge ett bra föräldrastöd ansåg sjuksköterskorna att de förutom kunskap och erfarenhet också behöver egen professionell handledning och god samverkan med andra professioner vid BVC – men framförallt behövs tid för föräldrarna.



## 4 Föräldrastödets dimensioner

Bakom föräldrastödets utformning finns en föreställning om vad det innebär att vara en god förälder och hur man når dit. Förebilden av den goda föräldern blir det som strävas efter, samtidigt som det speglar det som anses viktigt. Pedagogiskt sett är att sträva efter en förebild en klassisk bildningstanke, där det väsentliga med föräldrastöd blir till vilken förebild och på vilket sätt föräldrarnas utveckling ska främjas. Ska föräldern till exempel utbildas och ges en viss kompetens och färdighet, eller ska föräldern stödas i sin egen utveckling, till självverksamhet.

### 4.1 Att utbilda och bilda

I den klassiska bildningstanken, som har sitt ursprung i den grekiska antiken, är den ena centrala delen att bildning ses som *en fri oändlig process, en bildningsprocess* där människan ständigt formas. Den andra centrala delen är föreställningen om vad människan ska bli, vad som ses som mål och resultat för bildningsprocessen, det vill säga mot vilken *förebild* människan ska sträva. Bildning innebär med andra ord att formas, ”Bilda”, mot en förebild, ”Bild”. Ursprungligen ansågs förebilden vara Guds bild (Imago Dei), senare har det kommit att bli stora kulturpersonligheter. (Gustavsson, u.å., s. 1–2; Gustavsson, 2009, s. 103.) Men det är inte en fråga om att bli en kopia av förebilden, utan det är själva strävan som är viktig, att utvecklas ”i riktning mot något stort och ädelt” som Sven-Eric Liedman (u.å., s. 7) uttrycker det.

Den klassiska bildningstanken vilar på grekernas *paideia* som omfattar både bildning, utbildning och fostran. Här fanns redan tanken om det livslånga lärandet, att människan genom kunskap utvecklas livet igenom. Paideia fungerade som inspiration för Vilhelm von Humboldts reform av utbildningen i slutet av 1700-talet. Huvudtanken var att människan genom att söka kunskap lär sig och kan delta i utvecklingen av samhället. Och kunskapen finns redan i människan, men behöver väckas till liv. Här finns också rötterna till tanken om att människan behöver fostras för att bli självständig och fri, samtidigt som hon växer in i en tradition och kultur. Bildning kan då beskrivas dels som en inre personlig utvecklingsprocess, och dels som något yttre samhälleligt som att bli en ansvarstagande medborgare. (Gustavsson, u.å., s. 1–2; Liedman, u.å., s. 5–8.)

Det finns med andra ord en dubbelhet i vart bildningen ska leda. Dels ska människan växa in i en tradition, bli en god samhällsmedlem, och dels utvecklas till och i sin självständighet och frihet. Michael Uljens (2009, s. 157–158) beskriver det som *pedagogikens normativitetsfråga*, en fråga om hur man kan utbilda människan för att bli en del av den rådande kulturen, samtidigt som hon ska bli kapabel att självständigt också utveckla denna kultur. Uljens talar utifrån pedagogikens roll, och kanske kan något av tvetydigheten i vart bildningen ska föra skönjas i att man numera särskiljer utbildning från bildning. Till en början användes orden däremot som synonymer i det svenska språket (Liedman, u.å., s. 1).

I Nationalencyklopedin (1990, s. 544) beskrivs skillnaden mellan utbildning och bildning som följande: ”Medan utbildningens mål är en bestämd och begränsad yrkeskompetens, syftar bildning till en omvandling av hela människan”. Skillnaden mellan bildning och utbildning blir med andra ord tydlig i vilken *funktion* man anser att utbildningen ska ha. Utbildning ses syfta till något givet, som en viss kompetens eller en examen, medan bildning ses som en livslång process som aldrig blir fullbordad.

Tänker man på föräldrastöd som en form av utbildning är det kanske lätt hänt att man ser att det är vissa förmågor och kompetenser som föräldern behöver lära sig (utbildas till). Ser man däremot på föräldrastöd mer som en bildningsprocess blir fokus i högre grad på föräldrarnas egen utveckling, till ett eget föräldraskap. Föräldrastöd är visserligen inga regelrätta utbildningar som leder till en viss examen, men man kan skönja likheter. Det finns till exempel allt fler manualbaserade föräldraprogram (som De otroliga åren och COPE), där träffarna bestäms utifrån ett givet och strukturerat program och strävan är att ge föräldern ett givet kunnande eller någon form av kompetens. Ambitionen med föräldrastöd har också kommit att bli att öka föräldrarnas kompetens och på så vis göra föräldrar mer professionella – som om föräldraskap var ett yrke man behöver utbildas till – varför Gustafsson (2010, s. 21) påminner om att ”Man *utbildas* inte till förälder. Det är något man *utvecklas* till”.

Följer man den klassiska bildningstanken så ska människan inte stöpas i en given form, och bli något för att det ses som nyttigt eller bra exempelvis ekonomiskt sett, utan bildning är en fråga om att utveckla det goda livet och samhället genom att själv utvecklas och växa som människa. Bernt Gustavsson (2009, s. 27–28) beskriver det som att utbildningen ses ha *en humanistisk funktion*, människan ska ges möjlighet att bilda sig. Denna humanistiska funktion har historiskt

sett varit dominerande, men har de senaste årtionden hamnat i skuggan av *den ekonomiska* som i stället stigit fram som dominerande. Enligt den ekonomiska synen ses utbildning som en investering i humant kapital, det vill säga utbildning gör att människan blir till större nytta för samhället. Ytterligare finns en tredje funktion, *den demokratiska*, vilken växte fram efter andra världskriget. Enligt den är utbildningens funktion att fostra demokratiska medborgare.

Ser man på föräldrastödet på 2000-talet ur Gustavsson funktionsindelning så skönjer man alla funktioner. Den ekonomiska kommer fram i det att man vill satsa på ett tidigt ingripande vid missförhållande och ett förebyggande arbete, eftersom det blir betydligt billigare än att åtgärda först när svårigheter uppstått (Bardy, 2009, s. 239; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005). Att barnen i vårt samhälle mår bra ses som viktigt och värdefullt eftersom en bra start i livet ger goda förutsättningar för god vuxenhälsa, vilket i sin tur skapar mindre problem – och kostnader – i samhället. Och det är föräldern som ses vara nyckeln till en god barnhälsa, eftersom ett gott samspel mellan föräldrar och barn är avgörande för barnets utveckling (Honkanen & Mellin, 2008, s. 194; Lehtimaja, 2007, s. 237).

Den humanistiska funktionen kommer bland annat till uttryck i det att ett universellt arbete ses som önskvärt, alla ska ha – och ges – möjlighet till en god hälsa och utveckling (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005). Visserligen kan ett universellt arbete också ses som en ekonomisk funktion, eftersom det är billigare med små insatser till fler än stora till få (Bremberg, 2004, s. 63; Hakulinen-Viitanen & Pelkonen, 2009, s. 160). Den demokratiska funktionen finns i sin tur med i och med att alla föräldrar och barn ska ges lika möjlighet till vård oberoende av bostadsort eller utbildning, det vill säga att skillnaden i vård inte får variera stort mellan kommunerna (social- och hälsovårdsministeriet, 2011, s. 9). Dessutom betonas att föräldrarna och barnen ska höras och främjas att aktivt ta del i och utveckla exempelvis den service som rör dem. I rådgivningsförordningen (338/2011) kommer det till uttryck redan i den första paragrafen (1 kapitlet, allmänna bestämmelser) som beskriver syftet med förordningen, vilket är att säkerställa att rådgivningen ”uppvisar en enhetlig nivå och tar hänsyn till individens och befolkningens behov”.

Om den ena delen av bildningen är syftet och funktionen, till vilken *förebild*, ”Bild”, människan ska formos, utvecklas eller föras, så är den andra delen *hur* hon ska formos, ”Bilda”. Här blir själva bildningsprocessen viktig, vilket leder in på vad Uljens (2009, s. 156–157) kallar för *pedagogikens frihetsproblem*, det vill säga hur det pedagogiska handlandet påverkar människans

utveckling. Är människan fri från början och formar sig själv, eller formas människan i samverkan med andra och behöver någon form av (ut)bildning – och vilken är i så fall den pedagogiska handlingen. Uljens (2009, s. 161–162) beskriver människans utveckling som att människan föds tre gånger. Först till *världen* (som kroppsliga varelser), sen till *kulturen* (när människan tillägnar sig den rådande traditionen, normen och kulturen) och därefter till *frihet* (till att frigöra sig från traditionen och också själv forma den kultur hon vuxit in i). Man kan tala också om en fjärde födsel, en födsel till *ett evigt liv*, men den väljer Uljens att inte närmare gå in på utan ser att pedagogikens mål är den tredje födseln – till frihet. Det räcker alltså inte med att föra människan in i den rådande kulturen, utan strävan är att människan lyckas frigöra sig från och överskrida det rådande ”Att utveckla en självreflektiv och ställningstagande identitet, traditionellt uttryckt: ett självbildande förhållningssätt.” (Uljens, 2009, s. 169). För att uppnå det krävs en pedagogisk handling som innebär en *uppfordran till självverksamhet*.

Människan kan visserligen sägas vara fri från början, men för att börja använda och ta i bruk sin frihet har en pedagogisk handling i form av uppfordran till självverksamhet, enligt Uljens (2009, s. 166–171), en stor betydelse. Pedagogikens yttersta uppgift är inte att utifrån styra och forma människan till ett bestämt sätt eller en bestämd uppfattning, utan att etablera en handlings- och reflektionsarena, vad Uljens (2009, s. 168) kallar för ”ett pedagogiskt rum”, där ens rådande uppfattning kan testas och prövas, och världen ses i ett nytt ljus. Människan kan heller inte påtvingas ett växande, utan behöver själv ta emot den pedagogiska uppfordran, låta sig bjudas in till reflektion, tanke och handling – och därmed möjliggöra ett överskridande av det rådande.

Nödvändigheten av att överskrida det redan kända är en tanke som också finns hos Hans-Georg Gadamer och i hermeneutiken. Bildning beskrivs då som en resa, där man utgår från det kända (hemifrån) och ger sig ut i det okända, för att sen återvända hem med nya erfarenheter i bagaget (Gustavsson u.å., s. 2–3). Att enbart röra sig i kända vatten ger människan ingen ny kunskap, därför behövs nya erfarenheter som vidgar människans kunnande och utvecklar både henne själv och världen. Kärnan för bildningen blir då rörelsen, pendlingen mellan det inre och yttre, det bekanta och obekanta, det närliggande och avlägsna (Gustavsson, 1996, s. 40–43).

Önskvärt är med andra ord att bildningen inte stannar vid det redan kända, det givna normerna och sätten, eller en viss kompetens. Om frihet är målet, och ett personligt växande, krävs en ständig process. För Uljens (2009) innebär det att födseln till frihet ska ses som pedagogikens

yttersta syfte, för Gustavsson (2009, s. 27–28) att den humanistiska funktionen återigen lyfts fram ur skuggan av den ekonomiska, och för Hansen (2007) att en existentiell dimension uppmärksammas vid sidan av den professionella eller kompetensbetonade.

## 4.2 Att främja en professionell och en existentiell dimension

För Hansen (2007, s. 17) finns det två huvudsakliga dimensioner som stöds i undervisning och handledning – en professionell och en existentiell. I *den professionella dimensionen* ligger fokus på kompetensutveckling och specialistkunnande. Här blir didaktiska frågor och metoder viktiga, likaså vad som är effektivt och vad som fungerar. *Den existentiella dimensionen* är i sin tur en fråga om bildning och det goda livet. Fokus ligger på frågor om hur lärare och elever (jämförbart med föräldrar och barn) ska förstå och finna sig själva i det de säger och gör. I en konkret undervisningssituation (jämförbart med en fostringssituation) handlar det om att finna vad som är mest vist att göra i en specifik situation med en unik elev, att kunna se och handla utifrån det som gör mest gott åt alla. Om än Hansen tar exempel från undervisningsvärlden och berör vad som är betydelsefullt vid handledning av professionella (som lärare), så finns väsentliga paralleller till hälsovårdarens handledning av och stöd till föräldrar. Föräldrar är fostrare, precis som lärarna, och trots att det inte är ett yrke att vara förälder har det allt mer kommit att ses som ett yrke i och med att föräldrarollen har professionaliserats (Gustafsson, 2010, s. 13, 21). Hansens indelning synliggör möjliga skillnader i att stöda det professionella (en viss kompetens) jämfört med det existentiella (att finna sig i det man gör), och det kan komma väl till pass vid stöd och handledning av föräldrar, de icke professionella fostrarna.

I *den professionella dimensionen* utgår man från vetenskaplig kunskap och evidensbaserade metoder och sätt. Här dominerar didaktiska frågor, som *vad* som ska undervisas (innehåll), *hur* man ska undervisa (metod och teknik) och *varför* man ska undervisa detta (kritisk reflektion). Man reflekterar inom ett visst paradigm eller en viss kultur, och kring speciella problem. Problemlösning och en kritisk attityd ses som betydelsefullt, medan det i *den existentiella dimensionen* snarare är frågan om ett undrande, framförallt kring existentiella och etiska frågor, utifrån det man upplevt och erfårit, det vill säga levd erfarenhet. (Hansen, 2007, s. 17.)

Indelningen i en professionell och existentiell dimension kan jämföras med indelningen i *utbildning* och *bildning*. Utbildning ses som utifrån styrd och innebär att man skaffar sig vissa kunskaper för att nå ett visst mål (som en examen eller en viss kompetens), medan bildning är frågan om en livslång personlig process där kunskaperna har ett värde i sig (Liedman, u.å., s. 2; Gustavsson, 2009, s. 96–97). Utbildning har således en början och ett slut, medan bildning är en ständigt pågående process. De ska ändå inte ses som varandras motpoler, utan båda behövs.

Uppdelningen av undervisning i en professionell och en existentiell dimension kan också liknas vid Aristoteles indelning av handlingar i *poiésis* och *praxis*. Poiésis handlar om kunnighet, att kunna något, och är inriktat på att tillverka och framställa något. I praxis är det däremot frågan om klokhet, och syftet med handlingen är inbyggt i själva handlingen. Gustavsson (2000, s. 34) hänvisar till Aristoteles som i boken *Den nichomakiska etiken* skrev ”Den är en disposition att handla i förening med en riktig tanke och vad som är gott och ont för människan. Ty inom produktion är målet skilt från processen, men detta är inte fallet med handlingen. Här är det goda handlandet själv ett ändamål.”

Poiésis är en handling med en teoretisk grund, medan praxis har ett värde i sig och baserar sig på en praktisk grund (som i exempelvis vänskap och föräldraskap). Strävan med praxis är ett gott liv och den goda handlingen är i sig själv ett ändamål, till skillnad från poiésis där att uppnå målet är betydelsefullt. Praxis är alltså mer ett sätt att vara i en specifik situation, medan poiésis är inriktat på att åstadkomma och producera något. Man kan uttrycka det som att fokus i poiésis ligger på vetande, ”to know”, och på produktion och kunnande, ”to do”, medan det i praxis är frågan om att vara, ”to be”. (Hansen, 2007, s. 18; Gustavsson, 2000, s. 32–34.)

Åtskillnaden mellan poiésis och praxis, utbildning och bildning, det professionella och det existentiella synliggör hur olika former av kunskaper krävs beroende på vad man vill uppnå och strävar efter. Vid poiésis, utbildning och stöd av det professionella kan kunskap ses som ett medel för att uppnå ett givet mål, medan kunskap i praxis, bildning och stöd av det existentiella har ett värde i sig och mer är en form av vishet än ett specifikt kunnande.

### 4.3 Att söka kunskap i form av episteme, techne och fronesis

Gustavsson (2000) går tillbaka till Aristoteles och menar att det för *poiésis* behövs dels teoretisk och vetenskaplig kunskap, vilket Aristoteles kallar för *episteme*, och dels praktisk och produktiv kunskap, vilket kallas *techne*. För *praxis* behövs däremot *fronesis* som innebär praktisk klokhet. Det är också dessa tre kunskapsformer som kan ses som ursprunget till den västerländska kunskapsteorin (Segolsson, 2010, s. 31).

*Episteme* är den vetenskapliga kunskapen. Det är också den teoretiska. Här finns tanken om att det finns en sann och universell kunskap om hur världen är uppbyggd och fungerar, och om hur människan fungerar. Att det finns kunskap som är bestående och evig. Att det går ”att veta”, med säkerhet. (Gustavsson, 2000, s. 15, 30–34.)

*Techne* är den praktiska kunskapen – och den produktiva. *Teknisk* kunskap är den eftersom den är ett medel för att nå någonting. *Instrumentell* kunskap eftersom den innebär att skapa, framställa eller producera något. Det handlar om en förmåga eller färdighet att utföra något praktiskt, alltså är det en fråga om metoder och ”att kunna” – och hänger samman med *poiésis* (Gustavsson, 2000, 15–16, 31–34, 102)

*Fronesis* är i sin tur praktisk klokhet. Det förbinds ofta med det etiska och politiska livet, om att finna och göra det som är gott för människan, inte bara för en själv utan för alla. Det är att handla utifrån ett gott omdöme. *Fronesis* är kunskap som bidrar till att skapa ett gott liv och ett gott samhälle, och hänger samman med *praxis*. (Gustavsson, 2000, s. 15–16, 32–33, 102.)

*Episteme* har på många sätt kommit att bli den rådande kunskapen i den västerländska kulturen. Upprinnelsen till det kan ses i brytningen med det religiösa och naturvetenskapens framväxt från 1600-talet och framåt. Förnuft och vetenskap skulle ersätta vidskepelse och fördomar. Även Platon såg *episteme* som den ”rätta” kunskapen, eftersom det behöver finnas goda argument för kunskap, den ska gå att bevisa och inte enbart basera sig på en åsikt. Allt sedan Immanuel Kant, som såg att all kunskap antingen är *episteme* eller *techne*, och skiljde mellan kunskap och moral, så har synen på kunskap kommit att präglas av en uppdelning i ”fakta” och ”värde”, en åtskillnad mellan vetenskaplig kunskap och mänskligt handlande. Kunskap har alltså kommit att ses som något som är vetenskapligt och går att bevisa och verifiera. (Gustavsson, 2000, s. 40–45.)

Techne, den praktisk-produktiva kunskapen, fick ett uppsving i slutet av 1900-talet, vilket fick som följd att en pragmatisk kunskapstradition kom att lyftas fram i stället för en naturvetenskaplig. Enligt den pragmatiska kunskapstraditionen ses kunskap som kommen ur det praktiska i stället för ur något teoretiskt. Kunskap fås genom reflektioner över praktik och erfarenheter – och ses som bunden till ett sammanhang eller en situation. Även begreppet ”Tyst kunskap” har kommit att lyftas fram, med vilket menas att det finns en kunskap om än vi inte alltid kan synliggöra eller verbalisera den. Denna praktisk-produktiva och ”tysta” kunskap har kommit att dominera inom pedagogisk handledning (som använts stort inom den nordiska lärarutbildningen, i handledning av lärare, men också inom vården), framförallt utifrån Schöns teori om den reflektive praktikern. Kunskap anses finnas i handlingen, kunskap-i-handling, och blir synlig genom reflektion-i-handling. Tanken kan uttryckas som att det är genom reflektion över praktik och erfarenhet som den ”tysta kunskapen” synliggörs och ny kunskap skapas. (Gustavsson, 2000, s.101, 106–108.)

Förutom att techne (praktisk kunskap) blivit betydelsefullt i undervisning och pedagogisk handledning, så har den också, enligt Hansen (2007, s. 19–20), kommit att blandas ihop med praktisk klokhet, fronesis. Skillnaden är, som han ser den, att praktisk kunskap (techne) är instrumentell och används som medel för något. Med hjälp av praktisk kunskap försöker man bemästra, hantera eller kontrollera undervisningen. Fronesis, praktisk klokhet, har däremot ett värde i sig och handlar om att göra gott. Det är inte bara en fråga om att förstå och synliggöra något (som ”tyst kunskap”) utan fronesis innefattar alltid också handling, en handling utifrån levd erfarenhet (Hansen & Amundson, 2009, s. 35). Om techne är en fråga om metoder och problemlösning så är fronesis mer ett sätt att vara, om att se vad som är klokt att göra och att handla därefter.

För Hansen (2007, s. 22–23) kommer en existentiell dimension till uttryck genom en handling i form av Aristoteles praxis – och inte poiésis – och en kunskap i form av fronesis i stället för episteme och techne. Det är en hållning och ett intuitivt handlande, en ständigt pågående öppen process där läraren – eller föräldern – är i kontakt och dialog med det som visar sig i stunden. Hansen ser det som en genuin bildningsprocess som utgår ifrån ”Socratic Eros of wisdom”, vilket innebär att söka efter det goda för alla, att längta efter glädje och visdom, och förundra sig över livets grundläggande frågor, de om världen, människan och ett gott liv. Det är denna undran och längtan efter kunskap som Hansen vill att all undervisning (jämför fostran) och handledning ska



utgå ifrån – och som även andra ser som grund för bildningstanken. Mikael Segolsson (2010, s. 31) ser kopplingen mellan fronesis och bildning som tydligast i Peter Kemps och Martha Nussbaums beskrivning av fronesis som en form av kunskap som präglas av ”en öppenhet och lyhördhet inför det som är nytt, där tidigare kunskaper ligger till grund för människans intuitiva förmåga”. Även Gustavsson (u.å., s. 7) ser att fronesis, praktisk klokhet, hör samman med bildning och kräver ”en öppen lyhördhet inför de situationer man befinner sig i”. Men vad innebär det att stöda och handleda också en existentiell dimension – en bildningsprocess – och inte enbart utbilda eller handleda för en viss kompetens?

## 5 Föräldrastöd som handledning

Att som hälsovårdare möta föräldrar för att stöda dem i deras föräldraskap och fostran av barnen kan liknas vid lärarutbildaren som handleder den blivande eller nyblivna läraren. Både läraren och föräldern är fostrare som får stöd genom handledning av en professionell. Läraren är visserligen också själv professionell, men även föräldraskapet tillskrivs allt mer professionella drag (Gustafsson, 2010, s. 13, 21). Att se på föräldrastöd som handledning kan därför tydliggöra och konkretisera vad som stöds. Och eftersom reflektionen kan ses som ett av handledningens mest centrala verktyg kan handledningens resultat synliggöras genom att se till *vad* som reflekteras över i handledningen, *hur* man reflekterar och framförallt *varför* – med vilket syfte.

### 5.1 Att välja fokus

En persons uppmärksamhet är alltid riktad mot något. Hon är medveten om något, drömmer om något och på samma sätt är det alltid något hon reflekterar över. Det är därför inte oviktigt vad man i handledning reflekterar över – olika fokus leder till olika resultat (Emsheimer & Göhl, 2002; Søndena, 2004). Traditionellt, och utifrån Schöns tankegångar om den reflektive praktikern, har fokus för reflektion i pedagogisk handledning kommit att ligga på handling och undervisning. Gunnar Handal och Per Lauvås (2000) tog reflektionen ett steg vidare när de i mitten på 1990-talet betonade vikten av att också reflektera kring tankar om och bakom undervisningen, inte bara i undervisningen. Emsheimer och Inger Göhl (2002) ser i sin tur att det finns en risk för att pedagogen fjärmars från verkligheten och det som verkligen sker i undervisningen om fokus för reflektionen i huvudsak är på de tankar som finns bakom handlingen. Risker är att reflektionen förs enbart på ett idémässigt plan. I stället önskar de att fokus läggs vid situationen och det växelspel som sker i den. Även Søndena (2004) ser risker, framförallt med fokus enbart på handling och undervisning. Den risk hon ser är att den handledde styrs in i ett visst sätt att göra och vara – och att reflektionen sker kring det som redan är känt i stället för att leda till något nytt. Därför vill Søndena lyfta fram betydelsen av att också fokusera på själva tänkandet, tanken med det man gör. Även Hansen (2008) vill att reflektionen sker på en existentiell nivå, som en reflektion utifrån handling för att finna meningen i och med det man gör.

## *Fokus på handling*

För Schön (2007, s. 30–33) ligger fokus på handlingen, hur man gör något. När man handlar i en situation så gör man det utifrån vad han kallar för *kunskap-i-handling*. Kunskapen är ofta omedveten eller implicit, en så kallad tyst kunskap, som man inte spontant kan beskriva. Ofta är det en kunskap som har sitt ursprung i praktiska erfarenheter och inte en kunskap man tagit till sig genom att till exempel läsa. Man vet intuitivt hur man ska göra, utan att behöva tänka, och handlar mer eller mindre automatiskt. Schön ser sin teori som det praktiska handlandets kunskapsteori. När något oväntat eller överraskande sker, positivt som negativt, stannar man upp och börjar reflektera, kunskap-i-handling blir till en *reflektion-i-handling*.

Reflektionen startar från det att något förbryllar en i situationen och när man försöker komma underfund med det som förbryllar en, eller finna en lösning, så reflekterar man över hur man brukar göra och över andra möjliga sätt att göra. Man ser på handlingen utifrån olika aspekter för att få syn på de insikter man har och för att nå nya insikter som kan hjälpa en vidare i att finna en lösning eller en mening i det som förbryllar. När man genom reflektion funnit en mening eller lösning så blir det ens nya kunskap-i-handling – och utan fortsatt reflektion en ny ”tyst” kunskap, en kunskap man tar för given. Handlingen är hela tiden i fokus, på så vis att det är i handling man stannar upp – en kortare eller längre tid – för att reflektera över det man gjort, gör och kunde göra. Allt för att finna nya fungerande sätt att handla. (Schön, 2007, s. 30–31, 35.)

Med sin teori om den reflektive praktikern beskriver Schön (2007) vad alla – både i vardagen och professionellt – gör när något i praktiken inte fungerar som det ska och man inte vet hur man ska få till det eller vad man ska göra. Genom att man övar på att reflektera medvetet och strukturerat, exempelvis i handledning, så tänker Schön att man utvecklas till *en reflektiv praktiker* som ständigt utvecklar sin kunskap – framförallt den praktiska, det vill säga hur man ska göra i en viss situation. Att reflektera är en kunskapsprocess där handlingen är i fokus, om än själva reflektionen kan vidröra också annat, som känslor, roller eller underförstådda värderingar och normer (Schön, 2007, s. 41). Handal och Lauvås (2000) har liknande tankegångar när de lyfter fram betydelsen av att reflektera över den kunskap som ligger bakom handlandet, något de kallar för *en praktisk teori*.

Handal och Lauvås (2000, s. 17–23) tänker sig att alla har, vad de kallar för, *en praktisk teori* som ens handlingar och beteende utgår ifrån. Denna praktiska teori förändras ständigt utifrån nya erfarenheter, kunskaper och upplevelser. Den praktiska teorin beskrivs i triangelform med tre nivåer (den så kallade praxistriangeln). Basen består av de konkreta handlingarna och bildar *handlingsnivån*. Ovanför den ligger ett plan som består av ens *motiv och skäl*, vilka är den erfarenhet och kunskap man tagit till sig. Ovanför dem ligger i sin tur ens värderingar, det vill säga egna föreställningar om vad som överlag är bra undervisning – eller fostran – vilket benämns *etiskt rättfärdigande*. De två övre planen – ens erfarenheter och kunskaper (motiv och skäl) och ens värderingar (etiskt rättfärdigande) – bildar tillsammans den praktiska teorin. Det är dessa två plan (den praktiska teorin) som Handal och Lauvås vill att är i fokus vid handledning, eftersom de präglar ens handlande.

Handal och Lauvås (2000, s. 31–32, 34) vill att man analyserar de bakomliggande skälen för olika handlingsalternativ, på så sätt att man ser vad som talar för och emot olika alternativ. Genom att analysera skälen lär man sig att tänka och handla utifrån sin egen praktiska teori – och får ett medvetet förhållningssätt till det man gör. På samma sätt som Schön (2007, 1983) vill Handal och Lauvås forma reflekterande praktiker som medvetet reflekterar över sina *handlingar* – om än fokus för Schön ligger på själva handlingen, reflektion-i-handling, medan det för Handal och Lauvås ligger på tankarna bakom handlingen (den praktiska teorin). Målet är en ständig utveckling av praktiken – och att man kan föra en självständig reflektion i stället för att bli tillsagd hur man ska göra. Emsheimer och Göhl (2002, s. 77) vill däremot vidga perspektivet, så att man också ser till den unika situationen man reflekterar över – och det växelspel som sker.

### *Fokus på situation och växelspel*

Med fokus på hur man gjorde och varför man tänkte så eller så i en viss situation riskerar lärare, enligt Emsheimer och Göhl (2002, s. 49, 78–79), att inte få syn på det komplexa växelspel som händer i undervisningen, det vill säga växelspelen mellan lärare och elev eller elev och elev (jämför mellan förälder och barn, och syskon emellan). En annan risk är att reflekterandet stannar på ett idémässigt plan som inte har kontakt med den unika situationen man utgått ifrån. För en oerfaren lärare vänds blicken ofta inåt, mot det egna agerande. Om handledningen också

koncentrerar sig på lärarens egna handlingar så förstärks det perspektivet medan själva undervisningssituationen hamnar i bakgrunden. Läraren kan då missa en möjlighet att se sin del i och inverkan på det som sker i klassen, som att se elevernas reaktioner och vilken inverkan hon eller han som lärare har på dem. En erfaren lärare blickar däremot inte bara inåt utan också utåt, mot det som händer i själva undervisningssituationen, hur eleverna reagerade och vad som kan ligga bakom elevernas reaktioner. Att också fundera på växelspelet i situationen, möjliggör att elevernas verkliga upplevelser synliggörs i stället för lärarens egna föreställningar om eleverna eller om bra undervisning (jämför föräldrarnas föreställningar om sina barn och god fostran).

I handledningen behöver alla aspekter som framträder i situationen och som inverkar på den lyftas fram för att det som verkligen sker i den – och hur den upplevs – ska komma fram. Fokus för reflektionen behöver därför finnas på *växelspelet i situationen*. För Emsheimer och Göhl (2002, s. 80–81) innebär det att man granskar det växelspel en handling ger upphov till i en situation. Utgångstanken är att det inte finns några enkla orsak–verkan samband, utan att allt sker i samspel där det som händer sker i relation till annat. För både läraren och eleven – som för föräldern och barnet – inverkar exempelvis vad de varit med om innan undervisningen på hur de upplever den. Fokus i handledning behöver därför ständigt pendla mellan såväl yttre händelser och inre processer, som till det som sker mellan lärare och elev (jämför förälder och barn). Situationen behöver utforskas i alla vrår och kanter – och ses som ett fortgående växelspel (Emsheimer, 2005, s. 42). Men även det har sina risker. En handledning med fokus på växelspelet, det vill säga hur både elever och lärare – eller förälder och barn – upplever det som sker i en situation, riskerar att lämna en oerfaren – lärare som förälder – utan tydliga tankar och idéer om vad hon eller han kan och ska göra (Emsheimer & Göhl, 2002, s. 82).

### *Fokus på tänkande*

Søndenå (2004, s. 45, 49, 97–98) vill också komma bort från handlingsfixeringen och i stället rikta uppmärksamheten mot själva tänkandet. Enligt henne leder fokus på handlingar lätt till att man fastnar i det gamla och inte ser möjligheterna att skapa nytt eller få ny insikt. För att skapa nytt, förändras och utvecklas behövs nya perspektiv som kan utmana och förändra ens föreställningar. Därför behövs inte bara tankar om varför man gjorde så eller så, utan också vad

som var tanken med det man gjorde (avsikten) och vad man tänkte att det skulle leda till (syftet). Blicken behöver därför lyftas från en specifik situation för att i stället synliggöra ens föreställningar och värderingar. Viktiga frågor att fundera över blir: vad tänkte jag förr, vad tänker jag nu – och framförallt – vad tänker jag nu om det jag tänkte förr. Men att enbart utforska det egna tänkandet räcker inte, utan man behöver dela sina erfarenheter och tankar tillsammans med andra. Olika sätt att se behöver synliggöras. Olikhet behöver tillåtas och ses om en resurs. Det är först då man kan få syn på något nytt och överskrida sina tidigare föreställningar. Söndena efterlyser därför *en kraftfull reflektion*. En reflektion som vänder tanken tillbaka på de egna tankarna, de egna föreställningarna och den egna reflektionen – men inte enbart som en självreflektion, utan som en reflektion i dialog, tillsammans med andra.

Även Hansen (2008, s. 223, 309, 336–337, 360) ser att det behövs en reflektion där egna antaganden sätts till sidan och ens föreställningar överskrids, så att man får syn på det som är meningsfullt också på en allmänmänsklig nivå. Därför vill han se en existentiell reflektion *utifrån* handling och levd erfarenhet, kring frågor som: Vad kallar situationen och de andra mig till att göra? och Vad finner jag viktigt och meningsfullt att göra? En existentiell reflektion som kräver att ”vi skal være *grebet af* fænomenet, før vi forsøger at *begribe* det” (Hansen, 2008, s. 291).

## 5.2 Att reflektera

Reflektionen kan ske som ett eget utforskande eller tillsammans med andra, men gemensamt är att den startar utifrån en *förundran eller förvirring*. John Dewey (2007, s. 7) beskriver det som att man upplever något som får en att stanna upp, som en oväntat svår situation eller något som överraskar en. På samma sätt talar Schön (2007, s. 30, 35) om att ”det är något förbryllande, besvärligt eller intressant fenomen som vi försöker hantera” och som sätter igång vad han kallar för *reflektion-i-handling*. Det är när situationen bjuder på *överraskningar* och det spontana sättet inte längre räcker till för att utföra det man ska som reflektionen sätter i gång. Man kunde också tänka sig att förvåningen inte enbart stiger fram i konkreta problem i handling utan lika väl kan komma ur en upptäckt av en skillnad i det man tänkt, ens intention, och det som blir följd. Och förvåning behövs under hela processen, som ett grundläggande förhållningssätt, en drivkraft som för reflektionen framåt. Förvåning och förundran är helt enkelt reflektionens bränsle.

## *En forskningsprocess*

Schön (2007, s. 41) liknar att reflektera vid att vara en forskare som studerar praktiken och undersöker hur olika antaganden stämmer överens med praktiken. Reflektionsprocessen tänker han sig därför att sker i följande fyra steg:

- 1) Den egna ursprungliga förståelsen av ett fenomen granskas och kritiseras.
- 2) En ny beskrivning av fenomenet byggs upp.
- 3) Den nya beskrivningen prövas genom experiment.
- 4) Ny teori skapas.

Reflektionen kan ske i stunden, när man ställs inför en överraskande situation, eller den kan ske efteråt. Det som avgör är vilka möjligheter det ännu finns till handling, det vill säga om det ännu är möjligt att göra en förändring genom att handla annorlunda. Schön kallar det för ”handlingsögonblicket”. På så vis behöver reflektion-i-handling inte ske exakt i stunden i själva handlingen utan kan vara en längre process som sträcker sig över en längre tid, tills det som förbryllat en funnit en lösning och blivit till en ny kunskap-i-handling. (Schön, 2007, s. 40.)

Också Emsheimer (2005, s. 42, 179, 181–183) ser reflektion som en form av forskningsprocess, där det viktiga är att synliggöra och förstå komplexa växelspel i en situation. Seendet ses som betydelsefullt. Vanligtvis ser man bara en bråkdel av det som sker i en situation och därför behöver man vidga seendet, för att få syn på det man först inte såg. Att se är den grundläggande och första fasen i Emsheimers reflektionsmodell *se-förstå-handla*.

I *den första fasen* gäller det att *synliggöra* det fenomen eller den företeelse som är i fokus. Viktigt är att få syn på det som ligger i mörker för en, varför fenomenet eller situationen behöver zoomas in och studeras i detalj. Att söka efter skillnader är också betydelsefullt eftersom det är svårt att se utan kontraster. Likaså behöver olika aspekter i en situation studeras och beskrivas. Fasen kännetecknas således av att se och beskriva. (Emsheimer, 2005, s. 182, 185–186, 189–190.)

I *den andra fasen* gäller det att *medvetandegöra olika möjliga tolkningar* av det som studeras. Strävan är att komma förbi en given förståelse och för givet tagna tolkningar och i stället finna oväntade, nya sätt att beskriva fenomenet på. Viktigt är att inte stanna vid den första

beskrivningen, utan reflektera sig fram till flera möjliga sätt att förstå och tolka. När ett fenomen väl beskrivs på ett sätt, så är det låst i den formen. Tolkningar är subjektiva och det finns inte bara en. Genom att bryta den givna tolkningen kan nya tolkningar skapa ny förståelse och fenomenet kan framträda i nytt ljus. (Emsheimer, 2005, s. 182–183, 187.)

I *den tredje fasen* gäller det att se *vilka slutsatser som kan dras* utifrån de olika tolkningarna. Det är alltså inte frågan om att välja enbart en tolkning och sen handla utifrån den, utan slutsatsen behöver dras utifrån alla de tolkningar man gjort. Det gäller alltså även här att se och studera flera möjligheter, att se mångfalden. (Emsheimer, 2005, s. 182–183.)

Reflektion som en forskningsprocess kan sammanfattningsvis beskrivas som att synliggöra och medvetandegöra något ur olika perspektiv för att finna en ny lösning eller ett nytt sätt att agera. Och reflektionen behöver inte nödvändigtvis ske tillsammans med någon utan den kan också ske som en självreflektion eller ett tänkande över ett eget problem eller en situation.

### *Ett gemensamt utforskande*

För Søndena (2004, s. 45, 49–50) är det betydelsefullt att reflektionen sker som ett gemensamt utforskande, att man inte enbart själv försöker se olika perspektiv, utan att man delar sina tankar med andra i en öppen atmosfär där olikhet ses som en resurs. I stället för att försöka hitta ett rätt svar, så försöker man synliggöra olika sätt att se och uppfatta en situation eller uppgift.

Søndena (2004, s. 49–50) lånar det av Hanna Arendt myntade ”go visiting” för att beskriva vad som krävs för att man tillsammans ska kunna utforska hur och varför man tänker som man gör. Med ”go visiting” menas att kunna föreställa sig hur andra människor tänker och reflekterar, att med andra ord gå på besök i en annans människas föreställnings- och tankevärld genom att prova på att tänka som de, det vill säga föreställa sig hur andra tänker kring och förstår något. Det innebär att inte enbart utforska det egna tänkandet, eller det man själv ser i en situation, utan också kunna gå utanför det.



Att ”go visiting” kräver därför mer än en självreflektion. Det kräver att man sätter de egna föreställningarna till sidan för att reflektera över inte bara den egna undervisningen eller fostran utan hela lärarprofessionen och yrkesområdet – eller föräldraskapet – i ett större perspektiv. Att man tillsammans utifrån olika sätt att se skapar en bild av vad läraryrket – eller föräldraskapet – egentligen handlar om; för mig, för dig, för oss, för alla. Genom att lämna det egna, sätta det till sidan – och också våga sätta det på spel – menar Søndenå (2004, s. 49–50) att man kan få syn på något nytt och överskrida det man redan kan och vet. När man överskrider det egna och ser till det allmänmänskliga får man också syn på det som upplevs som meningsfullt (Hansen, 2008, s. 223). Och nödvändigt är att man gör det tillsammans med andra, genom att dela sina olika perspektiv.

I en kraftfull reflektion möter man den Andre i dialog, vilket innebär ett lyhört och aktivt lyssnande, och att stöda den Andre i hans eller hennes eget tänkande och personliga sätt. Søndenå (2004, s. 97–99) kallar det för en *didaktisk sensibilitet*, och ser det som avgörande för att kunna handla klokt i en situation, det vill säga se vad som är klokt att göra i en specifik situation. Det svåra är att beskriva vad det innebär rent konkret, det handlar mer om ett förhållningssätt där man möter den Andre med full uppmärksamhet och närvaro.

Den uppmärksamhet och närvaro som krävs kan enligt Hansen och Norman Amundson (2009, s. 37–38) liknas vid *medveten närvaro* (mindfulness) som bland annat innebär att beskriva det man ser utan att döma eller förklara, att öppet erfara det som finns i en given stund. En medveten närvaro hjälper en att se vad en situation kräver av en. För att mötas i dialog behöver både handledaren och den handledde kunna gå in i processen med en öppenhet och respekt för den Andre. Relation kan beskrivas utifrån Martin Bubers termer som en Jag-Du relation i stället för en Jag-Det, vilket innebär att båda möts som två subjekt och inte som ett subjekt och ett objekt (Hansen & Amundson, 2009, s. 37–38; Emsheimer & Göhl, 2002, s. 159; Buber, 1997).

En form av metod som Søndenå (2004, s. 50), och Hansen och Amundson (2009, s. 37–40), nämner är *Sokratisk dialog*. Med det vill de lägga uppmärksamheten på hur man i handledningen och mötet ställer frågor, vilket de ser som avgörande för vart reflektionen för. För att lyckas med ett gemensamt utforskande behöver frågorna vara öppna och ställas utifrån en vilja och önskan om att förstå den Andre och stöda honom eller henne i sitt tänkande. Men öppna frågor är i sig ingen garanti för en god och kraftfull reflektion (Sundli & Søndenå, 2007, s. 175). I en studie

kring reflektion i handledning för förskollärare och lärare upptäckte Søndenå (2004, s. 71–75) att den handledde i medeltal gavs en minut på sig att svara på en öppen fråga innan nästa fråga kom. Med en sådan kort tid på sig att svara hinner inget resonemang ta form och utvecklas. Det blir snarare ett frågebombardemang där handledaren kan sägas vara en ”Sokratisk krigshetsare” (Sundli & Søndenå, 2007, s. 175).

Frågandets konst handlar med andra ord inte så mycket om huruvida det ställs öppna frågor eller inte, utan mer om *hur* de ställs, utifrån vilket förhållningssätt och med vilket syfte. För Hansen och Amundson (2009) innebär det att lyckas stanna upp, vara närvarande och lyssna till vad den som handleds försöker artikulera, så att ett undrande förhållningssätt stärks och hålls vid liv. Hansen (2007) vill, som Søndenå (2004), lyfta blicken från en praktik och en given situation för att påminna om vad syftet är – *What it should work for*.

### 5.3 Att se till mål och syfte

Det vanliga syftet med handledning genom reflektion är att den handledde ska utveckla sin professionalitet genom att bli en reflektiv praktiker. Grunden till det finns i Schöns (2007, s. 40, 45–46) teori om den reflektive praktikern som han 1983 presenterade i boken *The Reflective Practitioner*. En reflektiv praktiker blir man genom att systematiskt och medvetet reflektera-i-handling, och inte bara göra det när något oväntat sker. Att medvetet och kontinuerligt reflektera-i-handling gör att man inte fastnar i rutin och rigida sätt att fungera utan lär sig se de möjligheter till reflektion och utveckling som situationerna bjuder på. En medveten reflektion gör det alltså möjligt att handla på nya och kreativa sätt i stället för att stagnera. När man blivit så pass skicklig i något att praktiken flyter på, går på rutin, och de fall och situationer man stöter på är mer eller mindre lika varandra, så är ens kunskap-i-handling ”tyst”, spontan och underförstådd. Risken är då att man blir trångsynt och missar de möjligheter till reflektion och tanke – eller förundran – som finns. Man ser helt enkelt inte det som inte passar in. Reflektion kan då ta en bort från rutinen för att i stället upptäcka nya innebörder och möjligheter. Reflektionen är också ett redskap för att kunna stå ut med unika och osäkra situationer. Reflektion-i-handling behövs därför enligt Schön för att upprätthålla och utveckla sin praktik.

Också Handal och Lauvås (2000, s. 14) ser att syftet med handledning är att utveckla läraren (kan jämföras med en fostrare) till en reflektiv praktiker, men till skillnad från Schön sker det enligt dem genom att låta lärarna i handledning reflektera över sin praktiska teori, att inte bara reflektera i och över handlingen, utan också över de tankar och värderingar och den kunskap som finns bakom. Att synliggöra sin praktiska teori genom reflektion möjliggör enligt dem en bättre undervisning, det vill säga praktik. Även Emsheimer (2005, s. 182) anser att reflektionen ska bidra till en bättre förståelse och beredskap för ett professionellt handlande.

Intentionen och önskan med handledning genom reflektion är alltså att utveckla praktiken genom att utveckla sitt professionella handlande, vilket sker genom reflektion. Men man behöver skilja på intentionen med handledningen och vad som kommit att bli en handledningspraxis menar Søndena (2004, s. 86–87). I stället för att den handledde ges utrymme att se och utveckla sitt sätt så bidrar handledningen snarare till att de handledda blir som sina handledare, och skapar inga nya eller egna sätt. Det redan rådande, traditionella sättet förstärks, vilket Liv Sundli och Søndena (2007) kunnat konstatera bland annat utifrån två studier kring handledning i förskolläro- och lärarutbildning. Reflektionen sker lätt enbart inom kända ramar och ger inte rum för att undra, tänka och handla, vilket även Emsheimer och Göhl (2002, s. 155–156) kunnat konstatera. Reflektionen sker utifrån förutbestämda föreställningar, som en diskussion kring ”god pedagogik” och som om det finns ”rätta svar”. Det gör att man hamnar på ett generellt plan och inte ser de verkliga situationerna och den livsprocess som läraren är indragen i. Då finns det heller inte längre något att förvånas eller förundras över. Så fort man förvånats över något, så försöker man nämligen finna förklaringen, i till exempel teorier eller metoder, i stället för att först stanna upp och låta det som förvånat en leda en in i ett utforskande som kan öppna upp för det unika och nya (Emsheimer & Göhl, 2002, s. 165–167).

Men reflektionen behöver också leda till något mer än bara en förståelse för och utvecklandet av det egna handlandet. Alla kan inte göra hur de vill på sina egna sätt, menar Handal och Lauvås (2000, s. 14–15). Att handla professionellt – eller kompetent – innebär också att se och förstå sina handlingar i relation till en hel yrkeskårs krav och syn på vad som är gott. Det är också därför Søndena (2004, s. 100) talar om en kraftfull reflektion där uppmärksamheten och strävan riktas mot en vid och överskridande förståelse av professionen, kring vad som överhuvudtaget är pedagogiskt klokt och önskvärt.

Hansen (2007, s. 17–18, 22–23, 27–29) är inne på samma spår när han betonar betydelsen av att kunna se de grundläggande skälen för praktiken, att inte bara se och förstå det man gör i en viss situation, utan att också se en djupare mening, vad som överhuvudtaget är möjligt och önskvärt. Det innebär att förundra sig över livets grundläggande frågor, de existentiella och etiska, de om världen, människan och ett gott liv. Det är att söka efter det goda för alla, likt ”Socratic Eros of Wisdom”, en ständig strävan och längtan efter visdom, skönhet och mening. För Hansen är det att vara i en *bildningsprocess*, där kunskap söks för sin egen skull och inte med ett givet mål i sikte. I handledning innebär det att skapa rum för undran, en ”community of wonder”. Att vara i en ”community of wonder” är svårt om man helt och hållet är upptagen av metodologiska frågor och att få ett resultat till stånd. Därför behöver de existentiella frågorna väckas till liv, så att man inte bara ser och förstår det man gör, utan också kan förstå och finna sig själv i det man gör, det sätt man är och verkar på – och kan se den djupare meningen som finns bakom handlingarna – för en själv, för samhället och för världen i stort.

## 5.4 Föräldrastöd – en sammanfattning

Föräldrastöd sedd som handledning genom reflektion synliggör vilka olika spår och riktningar handledningen – och därmed också föräldrastödet – kan komma att ta. Kopplat till föräldrastödets dimensioner stiger två spår fram (se tabell). Ett utbildningsspår med Hansens (2007) professionella dimension som utgångsläge, och ett bildningsspår med Hansens existentiella dimension som bas. Spåren ska inte ses som varandras motpoler, där det ena utesluter det andra, utan mer som olika tyngdpunktsområden eller huvudriktningar över vad som kan komma att betonas vid stöd av föräldrar.

**Tabell.** Föräldrastödets två spår

| Pedagogisk dimension                  | <b>Utbildning</b>   | <b>Bildning</b>   |
|---------------------------------------|---|---|
| Stöddimension (Hansen, 2007)          | <b>Professionell</b>  | <b>Existentiell</b>   |
| Handlingsform (Aristoteles)           | <i>Poiésis</i> ("to know" & "to do")<br>Att veta och kunna<br>Att framställa något på teoretisk grund   | <i>Praxis</i> ("to be")<br>Att finna sig i och vara<br>Praktisk grund   |
| Kunskapsform (Aristoteles)            | <i>Episteme</i> (vetenskaplig, teoretisk)<br><i>Techne</i> (praktisk och produktiv)<br>Teknisk – ett medel för något<br>Instrumentell – producera något | <i>Fronesis</i> (praktisk klokhet, visdom)<br><br>Gott omdöme<br>Levd erfarenhet  |
| Reflektion (i handledning)<br>Process | – över praktik (handlingar)<br><br>Forskningsprocess/problemlösning<br>– utifrån det som förvånar & förbryllar  | – över tänkande, skäl, syfte och mening<br>– utifrån situation och levd erfarenhet<br>Gemensamt utforskande<br>– utifrån undran |
| Mål & Syfte                           | Givet<br>Få en viss kompetens, bli professionell<br>Finna sätt att bete sig & handla<br>Förklara<br>Bemästra något & Finna en lösning                   | Det goda<br>Självständig & fri människa<br>Finna sitt eget sätt att vara<br>Förstå<br>Finna och se mening                       |

## 6 Föräldrastöd i praktiken – en fallstudie

Studier av och i verkligheten kan följa olika vägar och göras på olika sätt. Vilken väg man väljer att gå hänger samman med den metod man valt. Begreppet metod kan sägas betyda längs en väg om man ser till dess grekiska ursprung, där *meta* i *méthodos* betyder efter och *ho'dos* betyder väg, alltså efter en väg eller tillvägagångssätt (Åsberg, 2001, s. 270).

Valet av metod behöver utgå ifrån syftet med studien och frågeställningarna. Samtidigt inverkar också ens grundläggande syn på verkligheten och världen, ens *ontologiska syn*, och ens syn på kunskapen, ens *epistemologiska syn*, på valet av forskningsproblem. Valet av problem och metod inverkar på så sätt ömsesidigt på varandra, vilket gör att både syfte och metod behöver synliggöras och redogöras för i en studie. (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 18.)

I denna avhandling studeras det stöd hälsovårdare ger föräldrar vid barnrådgivningen. Syftet är att få en ökad förståelse av och insikt i vad det innebär att som hälsovårdare på en kommunal rådgivning stöda föräldrar – och vad som är kännetecknande för den föräldrastödande uppgiften. Mer specifika frågeställningar är:

1. Vad innebär det att som hälsovårdare vid barnrådgivning stöda föräldrar?
2. Vilken är hälsovårdarens föräldrastödande uppgift?

Den första frågan strävar till att finna en beskrivning av de grundläggande dragen, själva kärnan och essensen, för föräldrastöd vid barnrådgivning utifrån hälsovårdarens egen förståelse och upplevelse av att stöda föräldrar. Den andra frågan granskar den föräldrastödande uppgiften utifrån vad hälsovårdaren stöder och hur det kommer till uttryck konkret i mötet med föräldern. Frågorna undersöktes i en fallstudie genom en kvalitativ intervju, som en livsvärldsstudie utifrån ett fenomenologiskt förhållningssätt.

### 6.1 Förhållningssätt

En forskning anses vanligtvis vara i huvudsak antingen kvantitativ eller kvalitativ, om än indelningen i kvantitativt och kvalitativt numera problematiseras (jfr Allwood & Erikson, 2010).

Rodney Åsberg (2001) argumenterar till exempel för att det inte finns några kvantitativa eller kvalitativa metoder, utan att det enbart är den data man samlar in som antingen är kvantitativ (numerisk, som siffror) eller kvalitativ (icke-numerisk, som ord). Samtidigt behöver man enligt Jarl Backman (2008, s. 31–32) göra en åtskillnad mellan metodik å ena sidan och förhållningssätt, perspektiv eller paradigm å andra sidan, eftersom man inom ett perspektiv, kvalitativt som kvantitativt, kan använda både kvantitativa och kvalitativa metoder. En studie inom beteende- och samhällsvetenskapen är dessutom sällan renodlat kvantitativ eller kvalitativ, utan ofta är det frågan om en blandning (Trost, 2010, s. 31).

I denna avhandling studeras föräldrastöd utifrån *ett kvalitativt synsätt* eftersom strävan är att förstå snarare än att generalisera och förklara ett fenomen (Stukát, 2011, s. 36). Studien tar också avstamp i fenomenologin, som kan ses som de kvalitativa metodernas ursprung (Stukát, 2011, s. 36). Fenomenologisk metodologi är inriktad på att finna essensen, själva kärnan för ett mänskligt fenomen (Szklański, 2009, s. 106). Fenomenologins fader Edmund Husserl (refererad i Bengtsson, 2005, s. 11–12) beskriver det som att ”gå tillbaka till sakerna själva”, men inte som de är i sig, utan som fenomen, som de är *för någon*. Sharan B. Merriam (refererad i Szklański, 2009, s. 110) ser det som att en fenomenologisk forskning har två grundläggande drag, dels ska den kunskap man vill nå gälla *ett fenomen*, och dels ska det som intresserar forskaren vara det väsentligaste i en människas upplevelse av ett fenomen, det vill säga *fenomenets essens*.

Att i stället för objektiv fakta intressera sig för individens upplevelse och den betydelse individen själv ger ett fenomen är enligt Robert Yin (2013, s. 20) huvudsyftet med all kvalitativ forskning. Andrzej Szklański (2009, s. 109–110) beskriver det som att inta en *förståelseinriktning*, vilket tillsammans med ett *induktivt förhållningssätt* är grundläggande i fenomenologisk – och kvalitativ – forskning. Med induktivt förhållningssätt menas att utgångspunkten för forskningen är empiri och inte teori, forskningen ska med andra ord vara teorigenererande i stället för hypotesprövande (som vid deduktion). I denna avhandling söks kärnan, det väsentliga, i föräldrastödet vid barnrådgivningen utifrån hälsovårdarens upplevelse. Utgångspunkten är med andra ord empirin, som vid induktion. För att få en vidare förståelse för fenomenet föräldrastöd vid rådgivning – och som inspiration – presenteras i avhandlingen också teoretiska perspektiv. Att på detta vis utgå från empirin, men också vända sig till tidigare teorier för att söka förståelse och se teoretiska mönster gör avhandlingen till en abduktiv produkt, en studie som pendlar mellan empiri och teori (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 42–45).

Att den föräldrastödjande uppgiften i avhandlingens teoridel beskrivs utifrån tidigare forskning och styrdokument (som lagar, förordningar och handböcker), gör att avhandlingen inte är renodlad fenomenologisk utan också i viss mån hermeneutisk. En strikt fenomenologisk studie utgår helt och hållet från människors upplevelser och all tidigare kunskap och föreställningar om fenomenet som studeras, ens förförståelse, sätts till sidan (Szklański, 2009, s. 107–108). Att helt bortse från sin förförståelse, utan att först ha medvetandegjort den, är däremot inte möjligt menar en hermeneutisk inriktad fenomenolog som Max van Manen (1997, s. 47). Ens förförståelse måste alltså först synliggöras, för att sedan kunna sättas till sidan – eller kanske snarare inte förblinda ens syn. I denna avhandling är beskrivningen av föräldrastödet i teoridelen ett uttryck för forskarens förförståelse och en allmän tolkning av den föräldrastödjande uppgiften. Att förmedla och tolka förståelsen av budskapet i ett material – i detta fall föräldrastöd utifrån teorier och forskning – är också det ett hermeneutiskt drag (Westlund, 2009, s. 63–65). Vid själva fallstudien sattes däremot förförståelsen till sidan för att öppet se på föräldrastödet utifrån hälsovårdarens perspektiv, erfarenhet och upplevelse – och för att i fenomenologisk anda kunna söka och beskriva föräldrastödets meningsstruktur (essens) (Szklański, 2004, s. 279–280).

## 6.2 Studiens metod och deltagare

I fenomenologiska studier används ofta självrapporter och intervjuer (Szklański, 2009, s. 111). I denna studie användes enbart intervju. Målet med en forskningsintervju är enligt Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009, s. 18–19) att få fram kunskap, vilket gör att den skiljer sig från andra former av intervjuer, exempelvis terapeutiska som vill förbättra människors situation eller journalistiska som rapporterar om samhällseliga händelser. Samtidigt är skillnaden hårfin, eftersom en kvalitativ forskningsintervju också kan komma att likna en journalistisk eller terapeutisk. Kunskapen i den kvalitativa forskningsintervjun skapas genom interaktion, men forskaren och den intervjuade är ändå inte likställda, eftersom forskaren leder intervjun genom ett omsorgsfullt frågande och ett lyhört lyssnande. Intervjusituationen är överhuvudtaget en komplex situation, vilket Mats Alvesson (2011, s. 85) framhåller, där många faktorer inverkar på vad som sägs i situationen och vad som kan fås ut av intervjun. Som intervjuare gäller det att vara och göra sig medveten om så många faktorer som möjligt.



Flera olika former av intervjuer finns, exempelvis mer eller mindre strukturerade. I denna studie gjordes en halvstrukturerad livsvärldsintervju, vilket Kvale och Brinkmann (2009, s. 19) definierar som ”en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen”. Intervjun gjordes under samtalsliknande förhållanden och bestod i huvudsak av öppna frågor som uppmanade den intervjuade hälsovårdaren att beskriva och berätta om föräldrastödjande situationer medan intervjuaren aktivt lyssnade till svaren (Szklański, 2009, s. 111). Utgående från svaren ställdes följdfrågor, allt för att få så rikliga beskrivningar som möjligt om *hur* hälsovårdaren upplevt situationerna. Rikliga och detaljrika beskrivningar var nödvändiga eftersom strävan var fenomenologisk, det vill säga att förstå och få tag i fenomenets essentiella drag utifrån den intervjuades egna upplevelser och erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30–31, 42; Szklański, 2004, s. 281; 2009, s. 111). Konkreta situationsbeskrivningar – i stället för ett generellt resonemang – förväntades också synliggöra livsvärlden, det vill säga ”världen som den påträffas i vardagslivet och upplevs direkt och omedelbart oberoende av och före förklaringar” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44). Förhoppningen var med andra ord att nå bakom föreställningarna, och fånga upplevelserna som de är innan desto mer tolkningar, förklaringar eller reflektioner gjorts.

Att få rikliga beskrivningar var också betydelsefullt eftersom studien är en fallstudie. En fallstudie är ändå mer en fråga om *vad* som är i fokus för själva studien än en metodologisk fråga, ”The case is a specific One” som Robert Stake (2000, s. 436) uttrycker det. För att räknas som fallstudie behöver det som studeras med andra ord vara en enskild enhet, som en person, en grupp eller en organisation. Det behöver också, enligt Stake (2000, s. 436), vara ”a bounded system”, vilket innebär att det ingår i ett avgränsat system som man vill undersöka, det vill säga det är ett fall *av* något, som en klass i en skola eller en skola i ett utbildningssystem, eller ett *exempel på* ett fenomen. I denna studie är fallet en hälsovårdare som fick sin hälsovårdarutbildning på 1970-talet och som allt sedan slutet av 1970-talet arbetat på en kommunal rådgivning. Under årens lopp har hon också fortbildat sig och bland annat gått utbildningar i tidig växelverkan och samspel mellan föräldrar och barn. Hon har också några år arbetat med utvecklingsprojekt rörande kommunens familjearbete och föräldrastödjande verksamhet. Med sin utbildnings- och arbetserfarenhet ses hälsovårdaren vara en god representant för rådgivningshälsovårdare, och kunna ge en god bild av hur det är att som hälsovårdare stöda föräldrar, vilket är det fenomen som närmare studerats.

Eftersom strävan med studien dels var att få ökad förståelse av vad det innebär att som hälsovårdare stöda föräldrar och dels att få en djupare insikt i de grundläggande dragen, kärnan, i den föräldrastödjande uppgiften, så är det frågan om en instrumentell fallstudie. I en instrumentell fallstudie är själva fallet sekundärt och ses mer som ett sätt att nå ökad och fördjupad insikt i och förståelse av ett fenomen (Stake, 2000, s. 437). Att studera ett enskilt fall – som i denna studie – kan också göras för att fallet ses som representativt och ger en möjlighet till att utmana, bekräfta eller utveckla en teori (Yin, 2009, s. 47). I denna studie ansågs en hälsovårdare vara tillräckligt för att fungera som representativt exempel, och för att ge en fördjupad insikt i och förståelsen av fenomenet föräldrastöd vid rådgivning. Överlag menar Merriam (2009, s. 51) att den främsta styrkan med fallstudier är att de kan skapa en ökad förståelse och bredare erfarenhet genom att illustrera den upplevda meningen i ett fenomen. Samtidigt ger en djupare insikt också möjlighet till en god kunskapsbas för ett ämne och att förbättra praktiken, vilket gör att fallstudier lämpar sig speciellt bra för tillämpade verksamheter, som pedagogik och hälsa.

### **6.3 Studiens genomförande och analys**

För deltagande i fallstudien tillfrågades en hälsovårdare som länge varit verksam inom den kommunala rådgivningen. Hälsovårdaren valdes med tanke på att hon skulle vara representativ för fallet. En annan hälsovårdare, också hon med lång erfarenhet av rådgivningsverksamhet, tillfrågades för deltagande i en pilotintervju. Båda ställde gärna upp som deltagare.

En intervjuguide uppgjordes och testades i en pilotintervju. Intervjun bandades och transkriberades, och erfarenheterna beaktades vid uppgörande av intervjuguiden för fallstudieintervjun. Även med fallstudiehälsovårdaren gjordes allra först en inledande intervju. Intervjun bandades, men fastnade av tekniska skäl (korskoppling av mikrofon- och hörlursladdar) inte på band, vilket innebar att forskaren direkt efter intervjun återberättade intervjun som hon kom ihåg den och bandade sin berättelse. Berättelsen renskrevs och sammanfattades, och låg som underlag inför djupintervjun. Båda intervjuerna gjordes i hälsovårdarens hem på hennes eget förslag. Intervjun resulterade i cirka en och en halv timme bandat material som i sin tur vid transkriberingen resulterade i 34 handskrivna sidor och analyserades fenomenologiskt.

När fallstudieintervjun gjorts skrevs den så fort som möjligt ner, det vill säga intervjun transkriberades. Transkribering gjordes av intervjuaren, det vill säga forskaren själv, vilket rekommenderas för att säkerställa att analysen blir så god som möjligt (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 234). I transkriberingen togs alla ord med – också pauser och skratt – för att återge intervjun så autentiskt som möjligt, vilket ses som betydelsefullt (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 234). Intervjuarens frågor och längre kommentarer började alltid på ny rad, för att läsningen skulle bli överskådlig – och skillnaden på deltagarens och intervjuarens uttalanden tydlig. Den transkriberade intervjun blev 34 handskrivna sidor lång.

En vanlig analysmetod vid kvalitativ forskning är någon form av kategorisering, koncentring, kodning eller innehållsanalys (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32–33; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217–223). Eftersom strävan i denna studie är att finna essensen (den grundläggande meningsstrukturen och kännetecknet) för fenomenet föräldrastöd vid rådgivning, behövs en fenomenologisk analysmetod. Med hjälp av metoden ska fenomenets kärna mejslas fram i stället för dess variationsrikedom. Analysen och resultatredovisningen ska också leda fram till en beskrivande bild av fenomenet eftersom det är frågan om en fallstudie.

Som grund för analysen användes van Kaams fenomenologiska analysmetod, som den är beskriven av Clark Moustakas (1994, s. 118–121) och Szklarski (2004, s. 282–287). Analysen är också inspirerad av fenomenologisk livsvärldsanalys i den form som Karin och Helena Dahlberg samt Maria Nyström (2008, s. 232–255) beskrivit. I praktiken innebar det att analysen till en början följde de tre första stegen av sju i van Kaams analysmetod, såsom beskriven av Moustakas (1994, s. 120–131):

- 1) *Horisontalisering*, varje uttryck som var relevant för fenomenet listades.
- 2) *Reduktion och elimination*, varje uttryck testades för om de var
  - a. nödvändiga för att förstå fenomenet
  - b. möjliga att göra abstrakta (sätta en etikett på).

Kvar blev de invarianta konstanterna.

- 3) *Tematisering*, de invarianta konstanterna tematiserades och ordnades i kluster.

Resultaten från de tre första stegen lades in i en tabell (excel) så att det lätt gick att flytta, testa och ordna konstanterna i olika teman och grupper, och på det viset få en överskådlig bild. Elimineringen av uttryck i steg två var mer mild än sträng. Uttryck som beskrev faktorer som

hälsovårdaren upplevde att inverkade på föräldrastödet (exempelvis dokumentation) behölls eftersom de enligt hälsovårdaren inverkade på stödet till föräldrar, om än indirekt. De behölls också med tanke på att en fallstudie kräver rikliga beskrivningar av det sammanhang som fallet finns i (Merriam, 2009; Yin, 2009).

Steg 4, *validation* – att alla invarianta konstanter finns hos alla deltagare, hoppades över eftersom fallstudien hade endast en deltagare. Vid de följande tre stegen (steg 5–7) togs även drag från fenomenologisk livsvärldsanalys med. I praktiken innebar det att analysarbetet inte längre skedde lika systematiskt steg för steg, utan flera steg gjordes samtidigt och olika sätt att ordna materialet prövades så att essensen kunde stiga fram. Dahlberg, Dahlberg och Nyström (2008, s. 248) beskriver analysättet vid sökandet efter en essens som:

Researchers aiming at describing essences can never follow a method as one follow a path that has been staked out beforehand. The process of analysis is characterized by balance between free discovery and attachment to certain scientific guidelines.

Analysarbetet utgick ändå från de följande stegen listade av Moustakas (1994, s. 122; 135–144):

- 5) Skapa en individuell texttrogen beskrivning med citat, det vill säga en helhetsbeskrivning av deltagarens upplevelse av fenomenet.
- 6) Skapa en individuell strukturell beskrivning med tema och kvaliteter som beskriver hur känslor och tankar är kopplade till fenomenet.
- 7) Skapa en texttrogen och strukturell beskrivning för deltagaren.

Stegen gjordes däremot inte fullt ut var för sig utan arbetades med parallellt och ihop, inspirerat av Szklarski (2004, 282–287) som i sin analys slagit samman stegen. I denna fallstudieanalys slogs steg fem och sex ihop, och blev de konstantbeskrivningar som finns i avhandlingens resultatredovisning (kapitel 7), medan steg sju blev essensbeskrivningarna (också i kapitel 7).

Strävan med analysarbetet var hela tiden att se till hälsovårdarens upplevelse och låta den stiga fram. Forskarens förförståelse hölls också till sidan, som sig bör vid en fenomenologisk forskning. Allt för att föräldrastödets väsentliga drag och kärna (essens) skulle bli fångat och beskrivet så troget hälsovårdarens syn som möjligt.

## 6.4 Studiens tillförlitlighet och kvalitet

Att en studie är tillförlitlig, har *god reliabilitet*, anses viktigt. Likaså att det som ska undersökas är det som undersöks, att studie har *god validitet*. En god validitet innebär också att de slutsatser som fås korrekt avspeglar den undersökta verkligheten. Begreppen reliabilitet och validitet används främst inom kvantitativa metoder, men med lite annan innebörd också inom kvalitativa. Validitet inom kvalitativa metoder inbegriper *hela forskningsprocessen* i stället för enbart datainsamlingsprocessen, medan reliabilitet knappt används. Snarare talas om ett utvidgat validitetsbegrepp eftersom reliabilitet i en kvalitativ studie inte kan anses handla om att man exempelvis får samma svar om studien upprepas. En hög reliabilitet i en kvalitativ studie handlar mer om att lyckas fånga det unika. (Patel & Davidson, 2011, s. 102, 105–106; Yin, 2013, s. 83–84.)

I en kvalitativ studie är det viktigt att forskningsprocessen beskrivs noggrant så att läsaren kan bilda sig en uppfattning av de val forskaren gjort. Några direkta regler för hur man ska säkerställa validiteten är däremot inte möjliga att göra eftersom varje kvalitativ forskningsprocess är unik. Att processen är unik kräver tydliga beskrivningen över de val forskaren gör så att läsaren kan följa tanken. (Patel & Davidson, 2011, s. 108–109.) Max van Manen (1997, s. 44) lyfter fram betydelsen av att också låta frågeställningen växa fram i arbetet, så att läsaren inte bara kan följa tanken utan också kommer att undra över samma frågor som forskaren ställer.

Staffan Larsson (2005, s. 18–26) föredrar att tala om *kvalitet* i kvalitativa studier och menar att man behöver se till framställningen som helhet; vilken perspektivmedvetenhet som finns (medveten om förförståelsen), hur väl den interna logiken är (att råder en harmoni mellan forskningsfrågorna, datainsamlingen och analysen) och vilket etiskt värde den har (att omsorg visas för det som studeras och för de som forskningen berör). Kvalitet för resultaten handlar om vilken innebördsrikedom de har, hur strukturen ser ut och om de tillför teorin något. Även Robert Thornberg och Andreas Fejes (2009, s. 219) väljer begreppet kvalitet som ett överordnat begrepp för tillförlitligheten och trovärdigheten i kvalitativa studier, och menar med det ”en noggrann, systematisk och väl genomförd kvalitativ studie i vilken ett elegant och innovativt tänkande balanserar väl med en kritisk analys”. En god kvalitativ forskning kräver därför sin forskare, en som kan kombinera ett kritiskt tänkande med ett kreativt, och som utför forskningen med både sensitivitet och integritet (Merriam, 2009, s. 52; Thornberg & Fejes, 2009, s. 219–220).

Att läsarna kan dra sina egna slutsatser utifrån de beskrivningar som ges är också ett kännetecken för en god fallstudie, men det krävs enligt Robert K. Yin (2009, s. 185–189) också att fallet är signifikant och fullständigt, vilket innebär att de skillnader som finns mellan det fenomen som undersöks och dess kontext uppmärksammas. Alternativa perspektiv ska också tas upp, och inga konstgjorda omständigheter (som att resurser eller tid tar slut) ska finnas som kan inverka på studien. Fallstudierapporten ska också engagera läsaren. Om än idealet är rika beskrivningar och analyser, så är det enligt Merriam (2009, s. 51–52) lätt hänt att den tid och de resurser som behövs inte finns – eller att rapporten blir för lång eller detaljrik.

Strävan i denna avhandling har varit att i så hög grad som möjligt synliggöra den grundläggande tankegången och förhållningssätten på ett beskrivande och följsamt sätt – och att låta texten präglas av reflektion och förundran. Strävan har också varit att noga redogöra för hur studien genomförts och vilka val som gjorts under processens gång så att läsaren kan följa både tanke och process. Utmaningen har varit att lyckas redogöra tillräckligt noggrant på ett både följsamt, intressant och reflekterande sätt.

## 6.5 Etiska överväganden

Varje studie har någon etisk fråga att tampas med, och att redogöra för möjliga etiska dilemman hör till god forskningssed. De etiska frågorna uppstår i balansgången mellan forskarens intresse att få fram kunskap och att samtidigt respektera individens integritet. För att skydda individer som deltar i en studie ställs därför fyra huvudsakliga krav på forskningen: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. (Stukát, 2011, s. 138–140.)

*Informationskravet* innebär att de som deltar i studien, eller berörs av den, behöver få information om studien, vilket syfte den har och hur resultaten kommer att presenteras och användas (Stukát, 2011, s. 138–140). De behöver också få veta vem som ansvarar för forskningen. I denna studie informerades deltagarna (både i pilotintervjun och fallstudien) muntligen, både vid kontakt för bokning av intervju och vid intervjutillfället, om vad studien syftar till och hur resultaten används och presenteras. De tillfrågades också om de hade egna frågor om studien och fick svar på dem.

*Samtyckeskravet* innebär att deltagarna själva avgör ifall de vill vara med i studien eller inte (Stukát, 2011, s. 138–140). De har också rätt att avbryta sin medverkan ifall de vill eftersom de själva ska få bestämma hur länge och mycket de deltar i studien utan påtryckning. Något beroendeförhållande ska heller inte förekomma mellan forskaren och deltagaren. I denna studie kände forskaren och deltagarna till varandra sedan tidigare, men inget beroendeförhållande fanns. Deltagarna ställde också självmant – och gärna – upp för intervju.

*Konfidentialitetskravet* innebär att deltagarna inte ska gå att identifiera utifrån forskningsrapporten och en utomstående ska inte kunna komma åt etiskt känsliga uppgifter om en deltagare (Stukát, 2011, s. 138–140). Deltagaren ska också, om han eller hon vill, få ta del av avsnitt som kan vara känsliga eller tolkningar som kan vara kontroversiella. I denna studie har deltagaren fått möjligheten att läsa manuskriptet och kommentera innan forskningsresultaten publicerades. Strävan har också varit att beskriva deltagaren så att hon inte kan identifieras.

*Nyttjandekravet* innebär att det bara är information som ingår i forskningsrapporten som är tillgängliga för andra, och att den information som samlats in endast får användas för det forskningsändamål det var avsett för (Stukát, 2011, s. 138–140). Intervjuerna som gjorts för denna studie finns tillgängliga endast hos forskaren och används inte för något annat ändamål än denna avhandling.

## **6.6 Fallstudiens rapportering**

Vid redovisningen av resultaten presenteras allra först en kort och samlad beskrivning av fenomenet sådant det är och framträder (fenomenets essens), vilket är kutym vid rapportering av resultat från livsvärldsstudier (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 240–241, 255). Därefter presenteras de väsentliga dragen (invarianta konstanterna) närmare för att öka förståelsen för fenomenet. Tanken är att läsaren utifrån resultatbeskrivningen ska kunna både förstå och tillämpa resultaten, varför resultaten behöver presenteras så att de blir betydelsefulla, ”in ways that make them matter” (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 241).

## 7 Resultatredovisning

Att som hälsovårdare vid barnrådgivningen stöda föräldrar beskrivs i detta kapitel utifrån fallstudiens resultat. För vardera forskningsfrågan presenteras allra först kärnan (essensen) av fenomenet och därefter beskrivs de väsentliga dragen (konstanterna). Beskrivningen av den första forskningsfrågan – om vad det innebär att som hälsovårdare vid barnrådgivning stöda föräldrar – beskriver hur hälsovårdaren upplever arbetet. Den andra forskningsfrågan – om vilken hälsovårdarens föräldrastödjande uppgift är – beskriver hur stödet yttrar sig konkret och ringar mer specifikt in den föräldrastödjande uppgiften.

### 7.1 Att som hälsovårdare stöda föräldrar

Att som hälsovårdare vid barnrådgivningen stöda föräldrar är en balansakt. Hälsovårdaren balanserar mellan dubbla lojaliteter – stat och familj. I ryggen har hon staten med dess krav på dokumentation och uppföljning, och framför sig föräldern med sina behov och förväntningar. Det gör att hon befinner sig i ständig dialog och relation till å ena sidan föräldrar och barn, och å andra sidan kommunala aktörer som dagvård, läkare och barnskydd. Den grundläggande förutsättningen för att lyckas ge ett gott stöd är förtroende – att få, skapa och upprätthålla. Om något händer går hälsovårdaren till sig själv, rannsakar sitt handlande.

I balansakten har hälsovårdaren hela tiden barnets bästa för ögonen samtidigt som hon finns till för föräldern. Hon vill synliggöra barnets perspektiv – också för föräldern. Vid möte med förälder och barn bedömer hon läget i en familj, hur barnet och föräldern har det. Hon lyssnar in och stämmer av olika perspektiv – hur ser föräldrarna på situationen, hur ser dagvården på den – för att skapa sig en bild av vad som är möjligt och bäst att göra och kunna handla därefter. Hon strävar till att utreda alla möjligheter och erbjuda vad man kan. Hon för en ständig dialog också med sig själv, funderar om det som görs är tillräckligt och det bästa möjliga.

Stöd i jobbet får hälsovårdare genom att fundera och reflektera tillsammans med kolleger – och hon är i ständig utveckling ”blir ju som aldrig färdig [...] det tar som aldrig slut [skratt]”, för allt är föränderligt och alla är vi olika”.



En närmare beskrivning av vad det innebär att som hälsovårdare stöda föräldrar följer i de sex konstantbeskrivningarna: *I dialog, relation och samarbete; Systemnärvaro; Lojalitetsambivalens; Etisk tvetydighet; Självrannsakan – i ständig utveckling; Kollegialt stöd.*

### *I dialog, relation och samarbete*

Hälsovårdaren fungerar som en sammanbindande länk mellan familjen och andra kommunala aktörer (som dagvård, läkare och barnskydd) när det gäller barnets och familjens hälsa. Det innebär att hon finns i mer eller mindre ständig dialog och relation till flera aktörer och upprätthåller ett tätt samarbete för att kunna erbjuda ett så gott stöd som möjligt:

”mamman började berätta om sin pojke, hur jobbigt det var med honom där [på dagis] [...] [kom överens med mamman] ringde dagis och pratade med dem där, och de hade nog helt samma åsikt, kom överens med dagistanten [...] prata också med mamman [...] nu försöker vi vuxna hjälpa honom”.

Hälsovårdaren är mån om att ”erbjuda vad man kan”, varför hon genom samarbete strävar till att finna allt hon och kommunen kan göra för familjen: ”kan ringa och diskutera med barnskyddet, har gjort detta, annat att erbjuda?” Hon vill att det ska bli så bra som möjligt för alla och håller därför kontakt med alla berörda aktörer.

Kontakten till familjen önskar hon att är nära och kontinuerlig så att ett gott stöd kan ges utifrån familjens behov: ”när länge träffa varandra, att det blir ju en ganska nära kontakt, att man kan berätta ganska bra nog, där ser man betydelsen av att ha samma hälsovårdare”.

### *Systemnärvaro*

Vid mötet med familjen finns hos hälsovårdaren ständigt närvarande i tanken den dokumentation hon är ålagd att göra, som att skriva ner svar på frågeformulär, mätresultat och observationer. Att dokumentationen allt mer styrs över till elektronisk form och ska göras på en dator (som ofta är stationär) på ett speciellt sätt, upplevs som ett störande moment som upptar tid från det som hälsovårdaren upplever som sin grunduppgift, att möta och finnas till för föräldrarna och barnen. Hon uttrycker det som att ”allt det här runtomkring [...] dator och [...] ibland har man en känsla

av att det tar bort från den direkta kontakten [till familjen], det är så styrt system att det borde vara som lite mer flexibelt”. Hälsovårdarens strävan och önskan är ändå att kunna fokusera på familjen: ”[när] det är i systemet saker som ska tampas med så brukar jag tänka [att] å andra sidan så är det ju oförändrat [mötet med föräldern och barnet] att det har man, samtidigt skulle man ju vilja att man inte skulle behöva sätta tid på ett system utan hellre på familjerna”.

Om än det som sägs, görs och upptäcks vid hälsovårdarens möte med familjen ska dokumenteras enligt vissa system och därför upplevs som en distraktion och ett störande moment, så ses det också som värdefullt: ”vi har viktiga uppgifter som någon annan [som läkare, annan hälsovårdare] behöver få ta del av, de får de inte när har [enbart] till pappers”. Kravet på dokumentation finns ändå alltid i åtanke hos hälsovårdaren vid mötet med familjen, vilket gör att hon balanserar mellan att vara fullt ut närvarande och i dialog med familjen – och att få allt gjort på det vis som lagar och direktiv säger.

### *Lojalitetsambivalens*

För hälsovårdaren är föräldrarnas förtroende något hon värnar extra mycket om, eftersom hon ser det som en grundläggande förutsättning för att kunna stöda förälder: ”viktigt [...] förtroendet till den här familjen [...] måste veta att [de] kan lita på [en]”. Det skapar känslor av ambivalens när hälsovårdaren överväger vad som är bäst att göra och hur hon ska gå tillväga i exempelvis en problemsituation. Hälsovårdaren beskriver det som en form av balansakt ”man går en sån där balansgång liksom att” [...] ”lite mellan barken och trädet [...] vill inte gå över mamman”. Å ena sidan har hälsovårdaren lagar att följa som till exempel uppger när hon är skyldig att göra en barnskyddsanmälan: ”anmäla dit då, har liksom ryggen fri då”. Å andra sidan kan det vara känsligt hur hon går tillväga med tanke på familjens och barnets bästa: ”inte så enkelt det där inte [skratt], utan det är mer komplicerat”. Hälsovårdaren avväger därför noggrant vad hon gör och hur – och alltid med barnets bästa i åtanke.

## *Etisk tvetydighet*

Hälsovårdaren känner att det finns stora krav på att hon ska finna och åtgärda ohälsa i familjerna. Hon ”upplever tryck utifrån, stora förväntningar, veta hur alla lever och har det” och frågar sig: ”Hur nappa allt som finns, som fallerar?” Samtidigt kan hon känna ett visst tvivel över ifall det är motiverat och rättfärdigat att hon ska ta reda på så mycket. Ett tvivel över om det verkligen behövs och är nödvändigt för att kunna vara till stöd för familjen, eller om det snarare kan bli ett hinder om frågor för mycket kring hur familjerna har det.

Att det finns omfattande frågeformulär som hälsovårdaren ska använda vid vissa träffar med familjen ökar tvivlet. Hos hälsovårdaren väcker det etiska frågeställningar kring hur mycket hälsovården både kan och ska ta reda på: ”Hur mycket fråga, be berätta, gräva i människors liv?” Hon upplever att frågorna kan bli för påträngande och störa kontakten till föräldern och förtroendet mellan henne och föräldern, att det snarare uppstår en distans än en närhet mellan henne och familjen.

Att hälsovårdaren ska och tar reda på mycket om familjen väcker också en undran över ”vad göra med allt?” Strävan är visserligen att det ska leda till att familjen får en bättre vård, men hälsovårdaren kan uppleva ett visst tvivel över om och hur det ska ske. Ett exempel är det täta samarbetet med andra kommunala aktörer – som dagvård, läkare, ergo-, tal- och fysioterapeuter. Samtidigt som hälsovårdaren ser att det är bra att samarbetet ökat så finns en undran kring vart det ska leda och hur det ska användas: ”Bra förstås för barnet att det finns många som ser det, samtidigt kan det ju bli liksom att, vad [är] då kontentan av det när gäller det här barnet, att vad är det bästa möjliga, hur mycket ska man röra och föra i det och hur mycket ska man låta bli”.

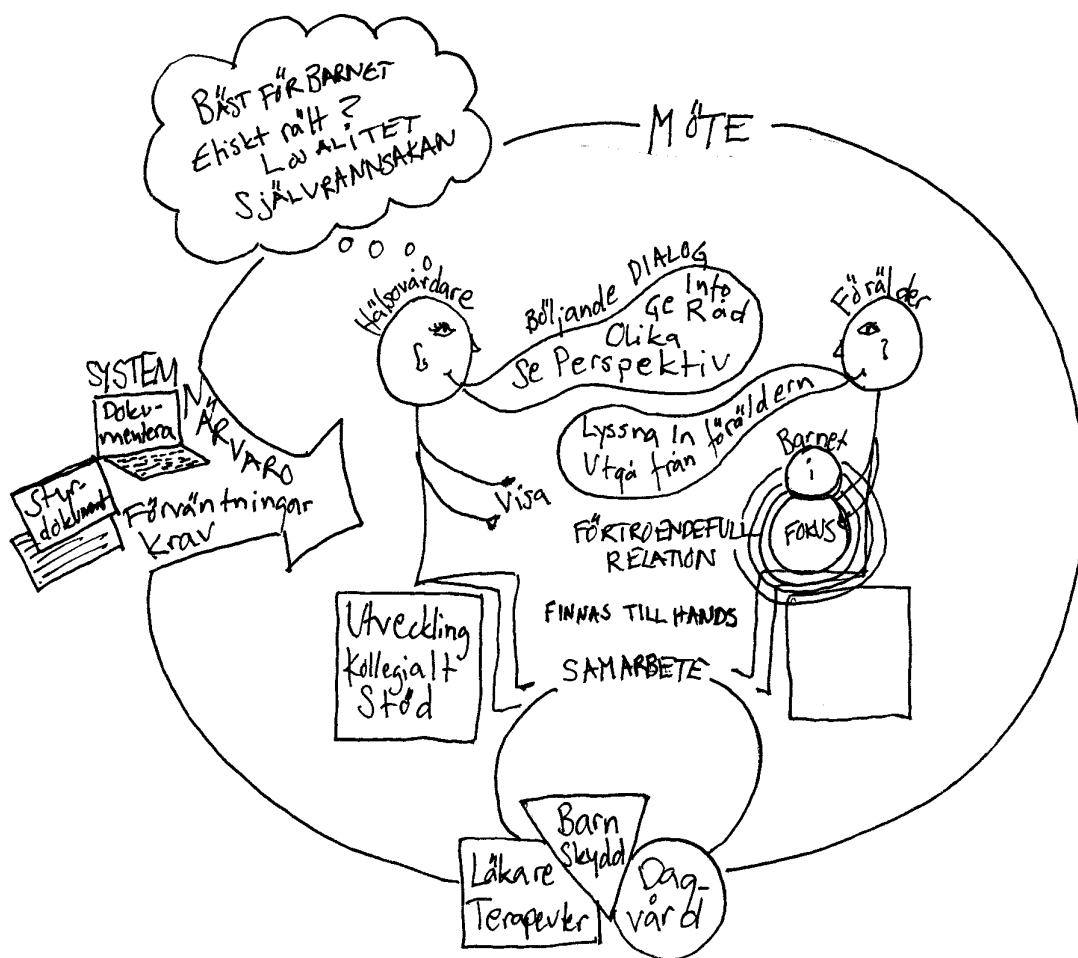
För hälsovårdaren innebär den etiska tvetydigheten att hon i varje enskilt fall och situation avväger och reflekterar över vad som är bäst att göra utgående från familjens perspektiv och hennes kontakt till dem, samtidigt som hon ser till sina förpliktelser och skyldigheter.

## *Självrannsakan – i ständig utveckling*

Hälsovårdaren ser sig själv som ett värdefullt redskap i arbetet och mötet med familjen. Hur hon möter familjen och vilka bedömningar hon gör är kopplat till hur närvarande, koncentrerad hon lyckas vara i mötet: ”har ju förstås mycket att göra också med en själv. Hur skärpt du är själv på något sätt, vissa dagar ser du ju mycket saker”. Det gör att hon också ”går till sig själv om det händer något”. Hon ransakar sig själv, funderar på vad hon gjort och inte gjort – och ifall hon kunde ha gjort något annorlunda. Upplever hon att hon har gjort vad hon kunnat kan hon finna en viss ro: ”vet kan inte göra mer, kan slå sig till ro, gjort vad man kunnat, där går gränsen”. Samtidigt ser hon också att det är frågan om en ständig utveckling och process: ”blir ju som aldrig färdig när gäller det här, hela tiden får man ju jobba med det [...] att jobba med människor så det tar liksom aldrig slut (skratt) att det är som hela tiden, alla är vi olika”.

## *Kollegialt stöd*

För att kunna bära det hälsovårdaren ser och kommer i kontakt med i mötet med familjerna, och som upptar energi eller väcker funderingar hos hälsovårdaren, söker hon hjälp och stöd hos kolleger: ”jag använder min arbetskamrat, att jag som fundera med den att jag blev och fundera på det där, att på något sätt ventilerar det, ha den som bollplank”. Kollegerna blir på så vis ett betydelsefullt stöd, som också kan ge perspektiv och nya insikter: ”Arbetskamrater, nog är de ju, ger ju nog också bra aha-upplevelser.”



**Bild.** Föräldrastödets två essenser. Hälsovårdarens upplevelse av vad det innebär att stöda föräldrar i möte vid rådgivningen – och den föräldrastödande uppgiften.

## 7.2 Hälsovårdarens föräldrastödande uppgift

För hälsovårdaren vid barnrådgivningen kommer barnets bästa i första rum – också när hon stöder föräldern. Hälsovårdaren ser till barnet och vill synliggöra barnet för föräldern. I möte med familjen pejar hon i dialog in både barn och förälder – hur de mår och har det. Hon finns till hands för föräldern, lyssnar och iakttar för att se och kunna möta vad föräldern – och framförallt barnet – behöver. Hon observerar, kollar upp och stämmer av olika perspektiv – hur ser föräldrarna på situationen, hur ser dagvården på den – och skapar sig sedan en egen bild med barnets bästa för ögonen. Hon utreder alla möjligheter och erbjuder vad hon kan. Tungt är det när ingen samsyn nås och när samarbetet skär sig eller förtroendet brister. En förtroendefull relation med familjen ser hon som det goda föräldrastödets nödvändiga bas.

En närmare beskrivning av hälsovårdarens föräldrastödjande uppgift följer i de fem konstantbeskrivningarna: *Lyhört finnas till hands; Skapa och upprätthålla en förtroendefull relation; Vara i en böljande dialog av att lyssna in, ge råd och perspektiv; Bedöma utifrån flera perspektiv; Se till barnets bästa.*

### *Lyhört finnas till hands*

Hälsovårdaren vill finnas till hands för familjerna. Hon läser av situationer för att kunna möta föräldrarna där de är och erbjuda vad de behöver just då: ”såg mamman vid hälsostationen, förstod att ville prata med mig så jag gick dit till henne och så fråga jag [...] hur är det nu?” Genom att vara lyhörd i mötet för vad föräldrarna behöver kan hälsovårdaren anpassa sitt sätt att stöda: ”jag märkte ju [...] hur hon lyfte barnet [...] såg ju att hon var jätteorolig [...] jag fråga sådär försiktigt hur de upplever det”. Hälsovårdaren tonar in sig och känner efter vad som behövs i stunden och anpassar sitt agerande utifrån det: ”jag som fråga av hennes kroppsspråk, märkte att var mycket mer spänd när kom till rådgivningen ensam första gången [...] att jag visa åt henne då [hur hon kan hålla barnet] [...] fick göra det själv, jag märkte ju, kände, att kändes helt annorlunda, hon liksom slappnade av”.

Hälsovårdaren uppmuntrar också föräldrarna att vända sig till henne med frågor och funderingar, och visar på så vis att hon finns till hands för dem: ”så mycket nytt där [nyblivna föräldrar] och fullt med frågor, de kommer med sin butiklista [...] brukar säga åt dem att får nog skriva butiklista därhemma [...] skriv upp när funderar på nånting.”

Genom att vara lyhörd för familjen – och följsamt lyssna och känna in vad de behöver – skapar hälsovårdaren trygghet i mötet och kontakten, och lägger grunden för en förtroendefull relation och ett stöd utifrån familjens behov.

### *Skapa och upprätthålla en förtroendefull relation*

Att föräldrarna har förtroende för hälsovårdaren upplevs som grundläggande för ett gott stöd: ”viktigt [...] förtroendet till den här familjen [...] måste veta att [de] kan lita på [en]”.

Föräldrarna ska kunna lita på att hälsovårdaren finns till för dem – också i svåra stunder: ”diskuterat med barnskyddet, sagt till mamman vad diskuterat och kommit fram till, inte kört över förtroendet [...] vill inte gå över mamman”.

Hand i hand med förtroendet går öppenhet. En öppen kommunikation behövs för att både få och upprätthålla ett förtroende, likaså ses en nära och kontinuerlig kontakt som värdefull: ”när länge träffat varandra blir det ju en ganska nära kontakt, att man kan sen berätta ganska bra nog, där ser man betydelsen av att ha samma hälsovårdare”.

### *Vara i en böljande dialog av att lyssna in, ge råd och perspektiv*

En öppen dialog med föräldern är för hälsovårdaren ett centralt arbetsredskap. I dialogen lyssnar hon dels in hur föräldern upplever sitt föräldraskap och barnet, och dels förmedlar hon kunskap, information och ger råd: ”och så gick vi igenom flickans sovrutiner och sånt här [...] och så fundera jag, skulle du vara beredd att flytta henne i eget rum, att hur tycker du det låter?” Hälsovårdaren skapar en dialog som böljer fram och tillbaka mellan att höra föräldrarnas åsikter och upplevelser, och att komma med olika förslag eller råd om hur man kunde göra. Genom frågor får hon fram föräldrarnas syn: ”mycket försöker jag också fråga [...] hur gör ni själva?” Utgående från föräldrarnas svar och upplevelse svarar hälsovårdaren an med antingen en ny fråga eller förslag på hur man kunde göra. Hon låter dialogen bölja vidare mellan att höra föräldern och sedan svara an på det: ”Kan du se på barnet när visar hunger? Då kom hon in på, att hon berätta vad barnet gör, och jag lyssnade på henne och så sa jag...” Strävan är att finna en lösning på det som upplevs som ett dilemma: ”ibland räcker att diskutera, bolla, höra [en] annan åsikt, [för att föräldern ska] ta itu med [det] själv”. Ibland behöver hälsovårdaren ge direkta råd, kunskap eller information: ”hon var som en svamp, så hon tog till sig, och det är ju lätt då”. Ibland är det svårt att nå fram: ”inte beredda att ta emot hjälp, går inte med på att samarbeta” – och då blir det tungt.

Dialogen utgår från föräldrarnas upplevelse. Hälsovårdaren ber om och lyssnar in föräldrarnas uppfattning och upplevelse. Ifall det finns något dilemma blir dialogen mer intensiv än om allt verkar väl med och i samspelet mellan förälder och barn: ”[mamman] hade en positiv syn på flickan, så på något sätt upplevde jag att det här klarar hon, hon ser till flickans behov och vet vad

hon ska”. Också det som uppkommer under dialogens gång, som förslag på åtgärder, stämmer hälsovårdaren av med föräldern och pejar in föräldrarnas syn. Föräldrarnas perspektiv är på så vis mycket centralt, både som dialogens utgångspunkt och som riktgivare för utfallet.

### *Bedöma utifrån flera perspektiv*

Hälsovårdaren strävar till att erbjuda ett så gott stöd som möjligt till barnet och familjen: ”erbjuder vad man kan”. För att lyckas skapa sig en egen bild av vad som behövs lyssnar hon in flera perspektiv, som familjens, barnskyddets och dagvårdens: ”brukar fråga föräldrarna: Är du av samma åsikt med de här pappren [utlåtande från dagis]? [...] Är du överens eller har du en annan åsikt?” Olika sätt att se kan visserligen ställa till det: ”kan råka ut, kan se saker annorlunda, lite svårt också, lite ställd, vem ska man tro på”, men olika perspektiv ses av hälsovårdaren som nödvändiga för att kunna göra en god bedömning: ”svårt att säga generellt [...] måste tänka på var och en skilt och bedöma läget”. Hur föräldrarna själva ser på situationen väger ändå tungt när hälsovårdaren bedömer vad som ska göras och hur: ”beror på föräldrarna också – hur de upplever och behöver hjälp”.

### *Se till barnets bästa*

Det viktigaste perspektivet för hälsovårdaren är ändå barnets. Det är ur barnets synvinkel hon själv försöker se och tänka – vad är bäst för barnet. Det är också barnets perspektiv hon vill synliggöra för föräldrarna: ”att man tar det som på något sätt ur barnets synvinkel, att vinkla det på det viset också ur barnets perspektiv”. Och att synliggöra barnet som person: ”liksom lite mera det där att det är en person, ett barn som också har sina åsikter”.

Den ena delen av se till barnets bästa handlar om att synliggöra barnets perspektiv för att stöda föräldern i hennes föräldraskap ”att jag på något vis ger den här feedbacken [till föräldern] också om det här barnet, att får positiv [syn], att barnet klarar av olika saker [...] barnen alltid duktiga på något, alla olika”. Den andra delen handlar om att hälsovårdaren själv har barnets bästa i åtanke i sitt arbete. Hon bedömer om något behöver göras eller inte utifrån vad som är bäst för barnet. Att se till barnets bästa löper på så vis som en röd tråd genom allt hälsovårdaren gör.



## 8 Sammanfattande reflektion

Syftet med denna avhandling har varit att få en ökad förståelse av och insikt i vad det innebär att som hälsovårdare på en kommunal rådgivning stöda föräldrar – och vad som kännetecknar den föräldrastödjande uppgiften. I den teoretiska delen beskrevs föräldrastöd dels utifrån föräldraskapets villkor i Norden på 2000-talets början och vad lagar, styrdokument och forskning säger om hälsovårdarens stöd till föräldrar – och dels utifrån hur föräldrastöd kan ses som en form av utbildning eller bildning genom att främja antingen en professionell eller en existentiell dimension. Hur dessa dimensioner kan stödjas beskrevs utifrån *vad* som reflekteras över och *hur* i mötet med och handledning av föräldrar. I den empiriska delen beskrevs utifrån en fallstudie med en hälsovårdare vad det för en hälsovårdare innebär att stöda föräldrar, och hur den föräldrastödjande uppgiften konkret kommer till uttryck i mötet med föräldern.

I detta avslutande kapitel diskuteras allra först resultaten från fallstudien – speglat mot det som presenterats i teoridelen. Därefter diskuteras hur väl livsvärldsfallstudien fungerat som metod vid undersökning av föräldrastödets innebörd och uppgift. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning samt en konklusion.

### 8.1 Resultatdiskussion

Mitt intresse för att närmare studera hälsovårdarens stöd till föräldrar bottnade i en undran över hur man på bästa sätt kan stöda en förälder till att bli och vara en god förälder och fostrare. Min undran var sprungen utifrån mina egna erfarenheter av föräldrastöd, både som förälder och som gruppleddare för nyblivna föräldrar. Som förälder har jag funderat mycket på vad det är att vara en god förälder, och jag har känt ett behov av att få samtala och höra andras tankar kring det. Som gruppleddare har jag upplevt att föräldrarna velat få både råd och möjlighet att diskutera – och att det har känts utmanande att finna en bra balans mellan dessa två sidor. Tyngdpunkten blev lätt antingen på att ge råd eller på att samtala utifrån föräldrarnas egna upplevelser. Att försöka sig på båda kändes nästan som att inneha två olika – ibland rentav konkurrerande – hållningar.

Att på ett bra sätt kunna stöda föräldrar upplever jag med andra ord själv som utmanande, i samma stil som Winnicott (1994, s. 144) beskrivit det redan i mitten av 1900-talet ”Mitt problem är att kunna ge vägledning utan att ge föreskrifter.” Och det har fått mig att fundera över vad det mest väsentliga i ett föräldrastöd är. Med hjälp av denna avhandling ville jag därför nå fram till föräldrastödets innersta kärna – den grundläggande innebörden – vilket en fallstudie ur ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv kunde möjliggöra. Föräldrastödet kom så att studeras utifrån den professionellas – hälsovårdarens – upplevelse. Vad innebär det för henne att stöda föräldrar? Hur ser den föräldrastödjande uppgiften ut utifrån hennes perspektiv?

Den första forskningsfrågan – *om vad det innebär att som hälsovårdaren stöda föräldrar* – utforskade hälsovårdarens egen upplevelse av att stöda föräldrar, och kom att beskriva den ram och det sammanhang som hälsovårdaren utför sin föräldrastödjande uppgift i (se kapitel 7.1). Den andra forskningsfrågan – *om vilken den föräldrastödjande uppgiften är* – syns till viss del också i innebörds- och rambeskrivningen, tydligast i form av att vara i dialog och relation, men specificeras i resultatet för forskningsfråga två i beskrivningen av vad hälsovårdaren konkret stöder och hur det yttrar sig i mötet med föräldern (se kapitel 7.2).

I fallstudiens resultat beskrivs *hälsovårdarens föräldrastödjande uppgift* vara att vid möte med föräldern (vid rådgivningen, per telefon eller mejl) stöda genom samtal och vägledning. Samtalet sker som en böljande dialog, i vilken hälsovårdaren lyhört finns till hands för föräldern. Hon hör sig för om förälderns tankar och upplevelser, ser och lyfter olika perspektiv och synvinklar, och diskuterar möjliga lösningar till vardagliga problem, samtidigt som hon bedömer barnets och familjens hälsa. Hälsovårdaren har i första hand barnets perspektiv i åtanke och hon vill att också föräldern ska se barnet som en person med egna behov. Hon strävar efter en förtroendefull relation – och förhoppningen är att familjen ska må bra och känna sig stärkt. Kort sagt strävar hälsovårdaren efter att kunna finnas till hands för föräldern genom att lyssna in och föra en dialog, samtidigt som hon håller barnets bästa i åtanke. Det är också i linje med de styrdokument som finns, som rådgivningsförordningen (338/2011), enligt vilken hälsovårdaren ska stöda barnets hälsa och utveckling genom att stöda föräldern och samspelet mellan förälder och barn.

Men vad innebär det mer konkret? Hur kan vi förstå innebörden av att stöda föräldrar utifrån barnets bästa? Frågan som även Gustafsson (2010, s. 29) väckt kvarstår ”Den springande punkten är dock vad som är den konkreta innebörden och hur man kan åstadkomma detta.”

Hälsovårdaren beskriver i fallstudien *innebörden av att stöda föräldrar* – och därmed ramen och sammanhanget för den föräldrastödjande uppgiften – som en balansakt där hon balanserar mellan att hos familjen följa upp det som staten i styrdokument uttalat som viktigt för familjens hälsa, och att finnas till hands för familjen för att kunna se till det bästa utifrån deras behov och situation. Denna balansakt skapar en viss ambivalens hos hälsovårdaren. Hon upplever att det inte alltid finns tid och utrymme att finnas till hands för föräldern eftersom det är så mycket som ska hinnas med i mötet – och det ofta på ett givet sätt och enligt vissa system (frågeformulär ska fyllas i och åtgärder dokumenteras).

Att det behövs utrymme och tid för att kunna finnas till hands för föräldrarna och stöda dem utifrån deras behov – och att hälsovårdarna upplever att det inte finns tillräckligt med tid för det trots att de ser det som en av de viktigaste uppgifterna – har framkommit också i tidigare undersökningar (Honkanen, 2008, s. 301; Sarkadi, 2009, 138–139, 141–144; Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 18). Den starka systemnärvaron (med bland annat färdiga frågor som ska ställas), som hälsovårdaren i fallstudien upplever i mötet med föräldern, väcker ändå en undran om det verkligen är tid eller om det kanske snarare är tillräckligt med utrymme för att möta föräldrarna utifrån deras behov som är en bristvara. Kan det vara så att det i förväg i allt för hög grad är givet vad mötet ska handla om och hur det ska ske, varför det blir svårt för hälsovårdaren att ta in och ge utrymme för det som föräldern själv kommer med.

Det kan också ses vittna om en tvetydighet när det gäller den föräldrastödjande uppgiften och dess yttersta syfte, är det en fråga om att i första hand finnas till för föräldern eller är det att följa upp familjens hälsa. Hälsovårdaren brottas med frågan i sina undringar över om all uppföljning verkligen är nödvändig och hur mycket man egentligen ska gräva eller röra och föra i familjernas liv. Det kan ses om en fråga om hur hälsovårdaren i grunden ska förhålla sig gentemot föräldern, om hon ska finnas till hands mer förbehållslöst eller vara den som kontrollerar familjens hälsa. Det blir också en fråga om etik, hur möter och hjälper jag den andre, finns jag till för henne eller tvärtom. Att hälsovårdaren på detta sätt brottas med frågan tyder på att hon ser det som ytterst betydelsefullt att kunna finnas till hands för föräldern och barnet. Alla krav på uppföljning och dokumentation kommer däremot in och stör – eller rentav förändrar uppgiften till att i huvudsak följa upp föräldrarnas tillstånd och hälsa – och kapar möjlighet att utföra det hälsovårdaren verkar se som grundläggande för den föräldrastödjande uppgiften – att finnas till hands.

Här kan man också se hur hälsovårdarens upplevelse av arbetet och arbetssituationen – det som i avhandlingen beskrivits som vad det innebär att som hälsovårdare stöda föräldrar – kommer att inverka på och samspela med den föräldrastödjande uppgiften – som mer kommer till uttryck i hälsovårdarens handling och hållning vid mötet med föräldern. Att hälsovårdaren upplever en etisk tvetydighet och i viss grad störande systemnärvaro (i form dokumentation) väcker undringar kring den föräldrastödjande uppgiften – vilken är den och vilken ska den vara? Kanske är det därför som det blir svårt att se den konkreta innebörden som Gustafsson (2010, s. 29) efterlyser. Det som genom styrdokument och bestämmelser styr mötet med föräldern kommer i utförandet att krocka med hälsovårdarens egen upplevelse och uppfattning. Hälsovårdaren hamnar att balansera mellan två olika förhållningssätt – mellan att bedöma, följa upp och se risker, och att finnas till hands för det som föräldern har på sitt hjärta. Båda tillhör den föräldrastödjande uppgiften, men frågan blir hur de ska kombineras, var tyngdpunkten ligger och vilket det yttersta syftet är.

Fallstudiens resultat ger ingen klar och tydlig bild av vilket föräldrastödets yttersta uppgift är, men det kan skönjas när ser till beskrivningen av den föräldrastödjande uppgiften – i vad och hur hälsovårdaren stöder förälder – och genom att spegla resultatet mot de dimensioner av föräldrastöd som presenterats i avhandlingens teoretiska del (kapitel 4 och 5, sammanfattat i kapitel 5.4).

Sett utifrån fallstudiens resultat finns hälsovårdaren lyhört till hands för föräldern och möter föräldern i en böljande dialog där hon både lyssnar in föräldern och ger råd och information. Hon ser till barnets bästa genom att bedöma utifrån från olika perspektiv (som föräldrarnas, dagvårdens och det hon själv ser). Betydelsefullt upplever hon det vara att kunna finnas till hands för föräldern och åtnjuta föräldrarnas förtroende. Vi kan här se en parallell till det som i en undersökning med sjuksköterskor vid BVC i Sverige beskrivits som föräldrastödets pedagogiska utmaning – nämligen att dels ge råd och förmedla kunskaper, och dels stöda föräldern i att våga vara förälder (Sarkadi, 2009, s. 139, 144).

Det berör också den klassiska bildningsfrågan (se kapitel 4.1), mot vilken förebild ("Bild") ska man sträva och hur ska individen formas ("Bilda"). Är strävan att individen (i detta fall föräldern) ständigt utvecklas i sitt föräldraskap – som vid en bildningsprocess – eller är strävan att individen får ett visst kunnande eller en viss kompetens – som vid utbildning.

Att stöda genom att ge råd och information betonar vad Hansen (2007) ser som en professionell kompetensdimension, medan att stöda föräldern i att finna sitt sätt att vara som förälder stöder en existentiell dimension (jfr kapitel 4.2). I *en professionell kompetensdimension* strävar man efter att finna sätt att hantera eller bemästra något, eller att finna en lösning på ett problem. Målet är en ökad – och given – kompetens (exempelvis få ett bättre samspel till barnet), varför strävan kan sägas vara mot en given förebild – som vid utbildning. Det handlar om att få ett givet vetande eller kunnande, vilket innebär att få teoretisk kunskap (episteme), men framförallt en praktisk och produktiv kunskap (techne). Dialogen och reflektionen sker utifrån det som förbryllar eller förvånar, över handlingar (praktik) och med strävan att finna nya sätt att handla.

I *en existentiell dimension* handlar det däremot om att finna och se mening i det man gör, med målet att också finna sig själv i det man gör och sitt sätt att vara. Det innebär att finna sig i en bildningsprocess, en ständigt pågående utvecklingsprocess som inte har något givet slut eller mål. I stället söker man det allmänt goda, det som gör gott, inte bara för en själv utan också för samhället i stort. Genom att skapa ett rum för undran utforskar man meningen med och i det man gör, dess syften och skäl, och kan då också finna sitt eget sätt att vara. Kunskapen man söker är mer frågan om en vishet eller praktisk klokhet (fronesis) än att veta och kunna något visst.

När hälsovårdaren ger föräldern direkta råd och information, eller när strävan är att finna en lösning på ett dilemma rör sig föräldrastödet i den professionella kompetensdimensionen, även om utgångspunkten skulle vara föräldrarnas egna tankar och upplevelser. När hälsovårdaren däremot lyhört finns till hands för föräldern och ger utrymme för det föräldern har på hjärtat, finns möjligheten att föra in föräldrastödet i den existentiella dimensionen. Fallstudiens essensbeskrivning av den föräldrastödjande uppgiften tyder på att föräldrastödet i huvudsak rör sig i kompetensdimensionen, vilket kan tänkas innebära en risk för att föräldern inte upplever sig få stöd i det egna föräldraskapet. Föräldrarnas önskan om att på rådgivningen också kunna tala om svåra och känsliga saker, som den egna orken, kan ses stöda det (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005, s. 17–18).

Att det också hos hälsovårdaren kan finnas en önskan om att på ett annat sätt kunna finnas till hands för föräldern kan hennes undringar – bland annat kring hur mycket hon ska ta reda på och fråga föräldern om – tänkas vittna om. Och att hon därför upplever en känsla av ambivalens över vem hon i första hand ska vara lojal gentemot (staten eller föräldern), eller vad som är etiskt rätt

– och vad som sist och slutligen är barnets bästa. Essensbeskrivningen av vad det innebär att som hälsovårdare stöda föräldrar lyfter på så vis fram den existentiella dimensionens betydelse i den föräldrastödjande uppgiften. Så anses också att föräldrar snarare behöver vägledning och möjlighet att reflektera än direkt kunskap och information för att klara de utmaningar de möter i 2000-talets Norden – som att finna en balans mellan yrkesliv och familj, och mellan yttre krav och den egna orken (Johansson, 2007, s. 15; Hirvonen, Koponen & Hakulinen, 2001, s. 51; Lunderquist, 2010, s. 128–129).

Den föräldrastödjande uppgiften låter sig alltså skönjas och kort beskrivas, men kanske ändå inte helt fångas i denna avhandling. Fallstudien visar att det i huvudsak rör sig om att både finnas till hands för föräldern och att ge råd, information och kunskap och följa upp (o)hälsa – och att det för hälsovårdaren innebär att balansera mellan dessa med barnets bästa i åtanke. Det som också visar sig är att uppgiften leder till ett visst huvudbry om hälsovårdaren upplever att hon inte kan finnas till hands för föräldern och familjen. Det tyder på att något av det grundläggande är att finnas till hands och först när det lyckas kan också råd, information och kunskap komma in – men kanske inte tvärtom. Det är också vad Hansen (2008, s. 309–312, 357–358) ser som nödvändigt i pedagogik och vägledning, att utgångspunkten finns i den existentiella dimensionen så att man kan se ett sammanhang mellan det man gör och det man upplever att är meningen med livet. Först då kan man finna hur man ska välja och handla i en given situation – och ta in den kunskap som behövs.

## 8.2 Metoddiskussion

Strävan med denna avhandling var *en ökad förståelse och insikt* när det gäller föräldrastöd vid barnrådgivning, vilket ett kvalitativt synsätt möjliggjorde eftersom det är inriktat på att förstå snarare än att förklara (Stukát, 2011, s. 36). Strävan var också att se vad det innebär att *som hälsovårdare* stöda föräldrar – och att fånga det mest väsentliga i hennes upplevelse – vilket ledde till ett fenomenologiskt förhållningssätt eftersom det strävar till att fånga essensen (kärnan) i ett fenomen (Szklarski, 2009, s. 106). Essensen söktes i en fallstudie genom en livsvärldsintervju med en hälsovårdare, där rikliga och detaljrika beskrivningar eftersträvades utifrån konkreta situationsbeskrivningar – som sig bör vid en fenomenologisk forskning där man vill få

tag i hur världen upplevs direkt, innan och utan förklaringar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30–31, 42–44; Szklarski, 2004, s. 281; 2009, s. 111). Hur väl lyckades då studien med att fånga essensen för dels innebörden i att som hälsovårdare stöda föräldrar och dels de grundläggande dragen för den föräldrastödjande uppgiften?

Resultatet visade att de två forskningsfrågorna kom att gå in och beröra varandra, framförallt kom hälsovårdarens upplevelse av hur det är att stöda föräldrar på barnrådgivningen att inverka på hennes upplevelse av den föräldrastödjande uppgiften – åtminstone har jag tolkat resultaten så. En tydligare fokusering på enbart den föräldrastödjande uppgiften kunde möjligtvis ha gett en tydligare essensbeskrivning av själva uppgiften. Samtidigt gav det en rikare bild som öppnade upp för en vidare förståelse av hälsovårdarens föräldrastödjande arbete att också se och beskriva det sammanhang i vilken uppgiften utförs. Att uppmärksamma de skillnader som finns mellan det fenomen som undersöks (i detta fall ytterst den föräldrastödjande uppgiften) och dess kontext (i detta fall hälsovårdarens möte med föräldrar vid rådgivningen) är dessutom nödvändigt vid en god fallstudie (Yin, 2009, s. 185–189).

Att jag först såg till hur hälsovårdaren upplevde det föräldrastödjande arbetet i ett vidare perspektiv upplevde jag också att bidrog till att förstå hur hon skapar mening och se vad som är det väsentliga i den föräldrastödjande uppgiften. Att kunna se hur mening skapas är nödvändigt för att lyckas fånga essensen av ett fenomen eftersom det innebär att man lyckas få tag i fenomenets underliggande meningsstruktur (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 254; Merriam, 2009, s. 22–23). Att få tag i essensen är ändå inte helt lätt, vilket jag erfor i denna studie. Vanligt är att materialet är för torftigt och att intervjun inte gett tillräckligt med rikliga beskrivningar, men det kan också vara så att forskaren inte vågar tolka eller fullt ut läsa av materialet (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 254–255). I detta fall kan jag se att intervjuer med flera hälsovårdare kanske kunde ha gett ett rikligare material och på så vis gett en tydligare essensbild. Visserligen gav hälsovårdaren i intervjun uttryck för sin upplevelse genom rikliga situationsbeskrivningar, men jag kom vid analyserandet att längta efter närmare beskrivningar av tankar som situationerna väckt. Här inverkar förstås också min egen ringa erfarenhet av att fånga in mening, och forskarens förmåga att analysera och tolka är avgörande för utfallet i en kvalitativ studie (Merriam, 2009, s. 52; Thornberg & Fejes, 2009, s. 219–220).

Intervjun med en hälsovårdare gav ändå tillräckligt för att essensen skulle låta sig skönjas och kort beskrivas – åtminstone till den grad att syftet om en ökad förståelse av och djupare insikt i föräldrastöd vid rådgivning uppnåddes. Så är också fallstudiens främsta styrka den ökade förståelsen och bredare erfarenheten, vilken i sin tur ger möjlighet till en förbättring av praktiken (Merriam, 2009, s. 51). Bedömningen att en intervju med endast en hälsovårdare skulle vara tillräcklig för att fungera som representativt exempel visade sig på så sätt vara riktig.

Att förförståelsen – som de teoretiska perspektiven – hölls till sidan under analysen av fallstudien möjliggjorde i sin tur att det oväntade kunde stiga fram. Likaså att intervjun utgick från situationsbeskrivningar så att hälsovårdarens egen direkta upplevelse – innan desto mer tolkning och reflektion – kom fram i stället för hennes föreställningar och uppfattningar om föräldrastöd. Detta fenomenologiska förhållningssätt, att öppet se utifrån hälsovårdarens upplevelse och fånga essensen (den innersta kärnan), tydliggjorde hur tvetydig den föräldrastödjande uppgiften kan komma att bli i praktiken, att olika delar av uppgiften kan komma att upplevas som rentav motstridiga och bli svåra att kombinera. Och vad det kan innebära i praktiken blev möjligt att tydligare se när fallstudieresultatet (i kapitel 7) i resultatdiskussionen (kapitel 8.1) speglades mot de teoretiska perspektiv som tidigare presenterats (i kapitel 2–5).

Under hela forskningsprocessen har min egen önskan och undran kring hur man stöder en förälder till att bli och vara en god förälder funnits med. Att jag själv tampats med den frågan också i praktiken har jag upplevt som både en fördel och nackdel. Min undran har fungerat som en god drivkraft, en vilja att se hur det kan vara från olika perspektiv, vad tidigare forskning säger och hälsovårdarens erfarenhet visar. Samtidigt har jag fått hejda mig i min iver att finna ett enkelt svar för egen del och därför behövt påminna mig om att särskilja på att finna ett svar på hur just jag ska göra och på hur fenomenet i sig visar sig. Att vid analysen till exempel vara uppmärksam över när tanken far i väg för att fundera på min egen praktik i stället för att se till ett större, mer universellt, perspektiv. Så är det väl just det som är kännetecknande för ett fenomenologiskt förhållningssätt – eller ett existentiellt perspektiv – att begrundan och förståelsen sker utifrån levd erfarenhet, men med en öppenhet för det nya, oväntade och annorlunda. Och något entydigt svar finns inte, det finns alltid utrymme för nya insikter och större förståelse, så också när det gäller föräldrastöd vid barnrådgivningen.



### 8.3 Förslag till fortsatt forskning

I denna avhandling kunde den föräldrastödjande uppgiften skönjas och kort beskrivas, men för att verkligen nå en djupare förståelse av vilken den är och hur den konkret tar sig uttryck kunde en studie med ett fokus specifikt på uppgiften, och med flera hälsovårdare (både yngre och äldre) samt eventuellt också föräldrar, fylla en funktion. Man kunde också tänka sig att se det som en föräldrastödjande handling i stället för en uppgift, och då mer se till det konkreta uttrycket än till syftet. Ett fenomenologiskt förhållningssätt ser jag fortsättningsvis som en god grund, till och med så god att det helt och hållet kunde vara en fenomenologisk och induktiv forskning.

I resultatet framkom att kravet på dokumentation vid möte med föräldern och givna frågeformulär som ska fyllas i kan väcka frågor om föräldrastödets yttersta syfte och få den föräldrastödjande uppgiften att bli tvetydig. Här kunde studier kring hur vissa utvalda delar – som dokumentation eller frågeformulär inverkar på den föräldrastödjande uppgiften vara på sin plats. Vilken betydelse har och får exempelvis dokumentationen i hälsovårdarens möte med föräldern? På vilket vis inverkar den dels på mötet och dels på uppgiften?

Att hälsovårdaren genomgående ser till barnets bästa kunde också vara intressant att närmare studera. I denna avhandling framkom att hälsovårdaren har barnets bästa i åtanke och att det genomsyrar också hennes föräldrastödjande arbete, men vad det mer konkret innebär och hur det tar sig uttryck förblev en aning dolt; kanske för att det hamnade i skuggan av det grundläggande syftet med uppgiften (finnas till hands för föräldern eller ge information och följa upp). En närmare studie i hur man kan förstå innebörden av att stöda barnets bästa genom att stöda föräldern kunde därför fylla en funktion och ge en ökad förståelse för hälsovårdarens föräldrastödjande arbete.

En annan väg att forska vidare, som är av mer påverkande karaktär, kunde vara att genom aktionsforskning utforska vad det innebär om hälsovårdaren går in för att stöda föräldrar med utgångspunkt i den existentiella dimensionen. För egen del skulle jag ändå finna det lite motstridigt, eftersom jag vill verka med utgångspunkt i och hänsyn till det som var och en själv fått välja och ser som meningsfullt.

## 8.4 Konklusion

Den största behållningen som resultaten från utforskandet av föräldrastödets kärna i denna avhandling gett är – som jag ser det – att en grundläggande betydelse för föräldrastödet för hälsovårdaren vid barnrådgivningen är att hon kan känna att hon finns till hands för föräldern, men att hon inte alltid upplever att hon kan det på grund av andra delar i den föräldrastödjande uppgiften – som att dokumentera åtgärder och följa upp (o)hälsa. Det synliggör hur system, teknik och metoder – som nya direktiv och krav på dokumentation och användande av frågeformulär – kan komma att förändra den grundläggande strävan med föräldrastödet vid barnrådgivningen och då också den föräldrastödjande uppgiften.

Utifrån hälsovårdarens upplevelse innebär att stöda föräldrar vid barnrådgivning ett balanserat mellan stat och förälder, mellan att följa direktiv och system och att finnas till hands för föräldern och familjen. Ett balanserat som i viss grad skapar motstridiga känslor och väcker frågor hos hälsovårdaren – och gör den föräldrastödjande uppgiften tvetydig och dess konkreta innebörd svårfångad.

Strävan med avhandlingen var att nå en ökad förståelse och djupare insikt om vad det innebär att som hälsovårdare stöda föräldrar vid rådgivningen – och att fånga det som kännetecknar den föräldrastödjande uppgiften. Uppgiften lät sig inte helt fångas, den konkreta innebörden gled undan, eller hamnade i skuggan av frågan om hur de två delarna – att finnas till hands och att följa upp (o)hälsa – förhåller sig till varandra. Likaså förblev det en aning oklart vilken den konkreta innebörden är av att hälsovårdaren stöder föräldrar med barnets bästa i åtanke, om än det var tydligt att det är en grundläggande del i den föräldrastödjande uppgiften.

Om än den konkreta innebörden av att stöda föräldrar ännu inte helt är funnen, så gav utforskandet i mina ögon ändå en så pass ökad förståelse av och djupare insikt i föräldrastöd vid rådgivning så att den kan komma till konkret nytta. Framförallt synliggjorde det en dubbelhet eller tvetydighet i uppgiften som inte enbart är en fråga om att få mer tid för att man på ett bra sätt ska kunna möta föräldern, utan också en fråga om att kunna skapa utrymme för – och få möjlighet och rätt till – att möta föräldrarna utifrån deras frågor i stället för givna frågor.

Jag föreställer mig att det för en hälsovårdare vid barnrådgivningen kan vara värdefullt att se att det sätt hon är satt att utföra sin föräldrastödjande uppgift på skapar motstridiga strävanden som kan göra det svårt för hälsovårdaren, kanske rentav köra över möjligheten, att utgå från föräldern och finnas till hands för henne – och att det därför inte enbart är en fråga om tid utan också om struktur, system och metoder. Det lyfter frågan om vad föräldrastödets yttersta syfte är och ska vara – och framförallt hur det kan och ska nås. En fråga det finns skäl att fundera vidare på.

# Litteraturförteckning

- Allwood, C. M. & Erikson, M.G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bardy, M. (2009). Hyvinvoinnin ulottuvuudet – perheen ja yhteiskunnan suhteissa. Ingår i Lammi-Taskula, J, Karvonen, S. & Ahlström, S. *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009* (s. 226–240). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Barnrådgivningen som stöd för barnfamiljer. Handbok för personalen*. Social- och hälsovårdsministeriets handböcker 2005:12. [Elektronisk version]. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Ingår i Bengtsson, J. (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? Om reflektion i lärarutbildning och läraryrke. Ingår i Brusling, C. & Strömquist, G. (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 81–95). Lund: Studentlitteratur.

- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. Ingår i Hugo, M. & Segolsson, M. (Red.), *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (s. 83–98). Lund: Studentlitteratur.
- Bremberg, S. (2004). Föräldrastöd direkt inriktat på barns behov. Ingår i Bremberg, S. (Red.), *Nya verktyg för föräldrar. Förslag till nya former för föräldrastöd* (s. 37–76). Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Brusling, C. & Strömquist, G. (Red.) (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, M. (1997). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Bäck-Wiklund, M. (2012). Familj och modernitet. Ingår i Bäck-Wiklund & Johansson, T. (Red.), *Nätverksfamiljen* (s.17–47). Stockholm: Natur och kultur.
- Bäck-Wiklund, M. & Bergsten, B. (2010). *Det moderna föräldraskapet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2007). En analys av det reflektiva tänkandet. Ingår i Brusling, C. & Strömquist, G. (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 15–28). Lund: Studentlitteratur.
- Elvin-Nowak, Y. (2011). *Finns det några pappor i din mammagrupp? Att prata jämställt föräldraskap*. Lund: Studentlitteratur
- Emsheimer, P. (2005). Reflektionsteorier. Ingår i Emsheimer, P., Hansson, H. & Koppfeldt, T. *Den svårfångade reflektionen* (s. 35–51). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. (2002). *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. Ingår i Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Stockholm: Liber.
- Finlands författningssamling. (338/2011). *Statsrådets förordning om rådgivningsverksamhet, skol- och studerandehälsovård samt förebyggande mun- och tandvård för barn och unga*. Given i Helsingfors den 6 april 2011 (trädde i kraft 1.5.2011, ersatte 380/2009).
- Folkhälsan. (1992). *Folkhälsan – en bilderbok 1921–1991*. Helsingfors: Folkhälsan.
- Gustafsson, I. (2010). Det eviga projektet att göra föräldrar till bättre föräldrar. Ingår i Gustafsson, I. & Kihlbom M. (Red.), *Ta föräldrar på allvar. Om föräldraskap och föräldrastöd* (s. 13–44). Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa, sfph och Ester Bomans stiftelse, EBS.
- Gustavsson, B. (u.å.). *Bildning i vår tid*. Hämtad 26 maj 2012, från [http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800074025/bildning\\_var\\_tid\\_81kb.pdf](http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800074025/bildning_var_tid_81kb.pdf)
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Hakulinen-Viitanen, T., Pelkonen, M. & Haapakorva, A. (2005). *Äitiys- ja lastenneuvolatyö Suomessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Hakulinen-Viitanen, T. & Pelkonen, M. (2009). Lastenneuvola lapsen ja perheen terveyden ja hyvinvoinnin edistäjänä. Ingår i Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (Red.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009* (s. 152–161). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Halldén, G. (2010). Föräldrastöd och rådgivning som en tidsspegel. Ingår i Gustafsson, I. & Kihlbom M. (Red.), *Ta föräldrar på allvar. Om föräldraskap och föräldrastöd* (s. 45–58). Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa, sfph och Ester Bomans stiftelse, EBS.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän. Ingår i Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, F. T. (2007). Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training. *Paideusis*, 16(3), 15–32.
- Hansen F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. & Amundson, N. (2009). Residing in silence and wonder: career counselling from the perspective of 'being'. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9(1), 31–43.
- Hirvonen, E., Koponen, P. & Hakulinen, T. (2001). Yksilö, perhe ja yhteisö muutoksessa: Näkökohtia terveyteen. Ingår i Pietilä, A-M., Hakulinen, T., Hirvonen, E., Koponen, P., Salminen, E-M. & Sirola, K. *Terveyden edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät* (s. 35–61). Helsinki: WSOY.
- Honkanen, H. (2008). Lasta odottava ja alle kouluikäisen lapsen perhe terveydenhoitajan asiakkaana. Ingår i Haarala, P., Honkanen, H., Mellin, O-K. & Tervaskanto-Mäentausta, T. *Terveydenhoitajan osaaminen* (s. 274–338). Helsinki: Edita.
- Honkanen, H. & Mellin, O-K. (2008). Terveyden edistäminen työmenetelmiä terveydenhoitajan työssä. Ingår i Haarala, P., Honkanen, H., Mellin, O-K. & Tervaskanto-Mäentausta, T. *Terveydenhoitajan osaaminen* (s. 105–272). Helsinki: Edita.

Illeris, K. (2013). *Kompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Institutet för hälsa och välfärd. (2010). *Vi väntar barn. Handbok för graviditetstiden och vård av små barn*. [Elektronisk version]. Helsingfors: Institutet för hälsa och välfärd.

Johansson, T. (2007). *Experthysteri. Kompetenta barn, curlingföräldrar och supernannies*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.

Kalland, M. (2007). Perhe tämän päivän yhteiskunnassa. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 347–353). Helsinki: Tammi.

Killén, K. (2009). *Barndomen varar i generationer. Om förebyggande arbete med utsatta familjer*. Lund: Studentlitteratur.

Kinnunen, U. & Mauno, S. (2002). Työ ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Ingår i Rönkä, A. & Kinnunen, U. (Red.), *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen* (s. 99–118). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Koistinen, P. (2007). Työtapoja ja menetelmiä neuvolatyöhön. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 431–438). Helsingfors: Tammi.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. (2009). Työ, perhe ja hyvinvointi. Ingår i Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (Red.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009* (s. 38–49). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), s. 16–35.

Lehtimaja, I. (2007). Lapsen kasvatusta. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 235–240). Helsingfors: Tammi.



- Liedman, S-E. (u.å). *Bildning, frihet och motstånd*. Hämtad 26 maj 2012, från [http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800075386/bildning\\_frihet\\_motstand\\_135kb.pdf](http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800075386/bildning_frihet_motstand_135kb.pdf)
- Lindén, J. (2005). Handledning – en konceptuell ram. Ingår i Larrson, M. & Lindén, J. (Red.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter* (s. 11–28). Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, M. (2007a). Neuvola osana perusterveydenhuolto. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 19–25). Helsingfors: Tammi.
- Lindholm, M. (2007b). Neuvolatyön verkostot. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 26–31). Helsingfors: Tammi.
- Lindholm, M. (2007c). Lastenneuvolatyön järjestelmä. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 113–117). Helsingfors: Tammi.
- Lindroos, S. & Hyypiä, M-L. (2009). Perhekeskeinen neuvola. Ingår i Larivaara, P., Lindroos, S. & Heikkilä, T. (Red.), *Potilas, perhe ja perusterveydenhuolto* (s. 138–154). Helsinki: Duodecim.
- Lunderquist, H. (2010). Normala föräldrakriser – ska man klara dem själva? Ingår i Gustafsson, I. & Kihlbom M. (Red.), *Ta föräldrar på allvar. Om föräldraskap och föräldrastöd* (s. 123–129). Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa, sfph och Ester Bomans stiftelse, EBS.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mirjamsdotter, S. (12 maj 2013). Får en förälder vara mänsklig? *Bloggar på HBL.fi*. Hämtad 13 maj 2013, från <http://andetag.blogg.hbl.fi/2013/05/12/far-en-foralder-vara-mansklig/>
- Modig, C. (2010). Föräldraskapets villkor. Ingår i Gustafsson, I. & Kihlbom M. (Red.), *Ta föräldrar på allvar. Om föräldraskap och föräldrastöd* (s. 59–71). Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa, sfph och Ester Bomans stiftelse, EBS.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nordiska ministerrådet. (2011). *Familjecenter i Norden – en resurs för barn och familjer*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Nationalencyklopedin. (1990). Bildning. I *Nationalencyklopedin Andra bandet* (s. 544–545). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Ojanen, S. (2003). Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittäjä. Ingår i Silkelä, R. (Red.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta* (s. 11–22). Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Olander, E. (2001). Hälsovägledning i barnhälsovården, praktiskt pedagogiska aspekter. Ingår i Svederberg, E., Svensson, L. & Kindeberg, T. (Red.), *Pedagogik i hälsofrämjande arbete* (s. 232–250). Lund: Studentlitteratur.
- Paavilainen, R. (2007). Perhe neuvolassa. Ingår i Armanto, A. & Koistinen, P. (Red.), *Neuvolatyön käsikirja* (s. 362–368). Helsinki: Tammi.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Plantin, L. (2012). Föräldraskap och arbetsliv – om lojalitetskonflikter i familjelivets vardag. Ingår i Bäck-Wiklund, M. & Johansson, T. (Red.), *Nätverksfamiljen* (s. 48–68). Stockholm: Natur & Kultur.
- Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. Ingår i Brusling, C. & Strömquist, G. (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 49–80). Lund: Studentlitteratur.
- Sarkadi, A. (2009). Föräldrastöd på BVC – en intervjustudie med sjuksköterskor. Ingår i Sarkadi, A. (Red.), *Föräldrastöd i Sverige idag – vad, när och hur? Rapport till Statens folkhälsoinstitut* (s. 133–144). [Elektronisk version]. Hämtad 12.11.2013 från

<http://www.fhi.se/Documents/Vart-uppdrag/BoU/Uppslagsverket/Foraldrastod-vad-nar-och-hur.pdf>

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (2007). Den reflektive praktikern. Ingår i Brusling, C. & Strömqvist, G. (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 29–48). Lund: Studentlitteratur.

Segolsson, M. (2010). Information, kunskap och bildning. Ingår i Hugo, M. & Segolsson, M. (Red.), *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (s. 27–36). Lund: Studentlitteratur.

Sirviö, K. (2010). Lapsiperheiden terveyden edistäminen – osallistamista ja ennakointia. Ingår i Pietilä, A-M. (Red.), *Terveyden edistäminen – teorioista toimintaan* (s. 130–150). Helsinki: WSOYpro.

Socialdepartementet. (2008). Föräldrastöd – en vinst för alla. Nationell strategi för samhällets stöd och hjälp till föräldrar i deras föräldraskap. SOU – Statens offentliga utredningar 2008:131. Stockholm: Socialdepartementet.

Socialdepartementet. (2013). Nationell strategi för ett utvecklande av föräldrastöd – En vinst för alla. Promemoria S2013.010. [Elektronisk version]. Stockholm: Socialdepartementet.

Social- och hälsovårdsministeriet. (2005). *Barnrådgivningen som stöd för barnfamiljer. Handbok för personalen*. Social- och hälsovårdsministeriets handböcker 2005:12. [Elektronisk version]. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet.

Social- och hälsovårdsministeriet. (2011). *Rådgivningsverksamhet, skol- och studerandehälsovård samt förebyggande mun- och tandvård. Motiveringar till och tillämpningsanvisningar för förordningen 380/2009*. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet.

- Stake, R.E. (2000). Case studies. Ingår i Denzin, N.K. & Lincoln, S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 435–454). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Statsrådets förordning om rådgivningsverksamhet, skol- och studerandehälsovård samt förebyggande mun- och tandvård för barn och unga. Finlands författningssamling 338/2011. Given i Helsingfors den 6 april 2011 (trädde i kraft 1.5.2011, ersatte 380/2009).
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundli, L. & Søndena, K. (2007). Reflektion och handledning i lärarutbildningens praktik. Utrymme för didaktiskt nytänkande eller bara kloning och spegling? Ingår i Brusling, C. & Strömqvist, G. (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 167–196). Lund: Studentlitteratur.
- Szklarski, A. (2004). Empirisk fenomenologi. *Nordisk psykologi*, 56(4), s. 274–288.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. Ingår i Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106–121). Stockholm: Liber.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. Ingår i Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216–235). Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveiten, S. (2010). *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2009). Allmän pedagogik som kritisk pedagogik. Ingår i Kivelä, A & Sutinen, A. (Red.), *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille*. (s. 153–178). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.

- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. Ingår i Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Winnicott, D. W. (1991). *Spädbarn och deras mödrar*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Winnicott, D. W. (1994). *Ord till föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wissö, T. (2012). Mot ett manualbaserat föräldraskap? Den svenska föräldrautbildningen som en styrning av familjen. Ingår i Johansson, H. & Bäck-Wiklund, M. (Red.), *Att fostra familjen – en grundbok om styrning, föräldraskap och socialtjänst* (s. 44–69). Malmö: Liber.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousands Oaks: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), s. 270 – 292.